

4. Роберт И. В. Направления научных исследований в области реформирования образования в связи с использованием информационных и телекоммуникационных технологий // Информатизация непрерывного образования: Материалы VII Междунар. выставки-ярмарки. М., 1997.

5. Скок Г. Б., Лыгина Н. И. Как спроектировать учебный процесс по курсу: Учеб. пособие. Новосибирск, 2001.

6. Федоров А. И. Методологические аспекты информатизации высшего физкультурного образования: Учеб. пособие. Челябинск, 2001.

7. Федоров А. И. Современные информационные технологии в системе высшего физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. 2000. № 12.

УДК 378.147  
ББК 44.481.4

## **ПРОБЛЕМНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ИНТЕГРАТИВНО-ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

Н. К. Чапаев

Чем сложнее и противоречивей мир, тем чаще человек сталкивается с проблемными ситуациями полимодального характера, отражающими возрастающую многомерность и неоднозначность происходящих явлений, процессов, событий. Это обуславливает надобность в плюралистическом восприятии действительности, допускающем сосуществование разнокачественных форм бытия. Особенно важно владеть таким мировосприятием педагогу, деятельность которого меньше всего нуждается в «зряшно-отрицательном» мышлении, хотя бы потому, что культурное поле педагогики, как никакой иной отрасли знания или вида деятельности, едино и неделимо, как целостен сам «предмет воспитания» – человек, несмотря на все многообразие его проявлений.

Анализ опыта, однако, показывает, что педагогические работники нередко мыслят в русле логической парадигмы «или – или», строящейся на признании борьбы противоположностей, устранении противоречий путем ликвидации какой-либо «борющейся стороны». С трудом, к примеру, осознается необходимость установления баланса между индивидуалистским и коллективист-

ским, гуманистическим и технократическим, традиционным и инновационным подходами в образовании. Иногда «разрывное» мышление находит подкрепление в неоидеологических догмах, что выражается, в частности, в антагонистическом неприятии «старорежимных» педагогических систем и авторов.

Таким образом, возникает необходимость в развитии у педагогов мышления, позволяющего свести трудносоотносимые феномены к единому основанию, рассматривать их как конкретизированные модификации целого. Человек, обладающий интегративно-целостным мышлением, способен выбрать наиболее предпочтительный вариант гармонизации связей между противоположными, порой взаимоисключающими моделями бытия при сохранении ими своей индивидуальности.

В ходе поиска средств формирования интегративно-целостного мышления будущих педагогов мы обратились к концепции проблемного обучения, которая, имея в качестве своего ядра проблемную ситуацию, в максимальной мере нацеливает на создание учебной ситуативной среды. Правомерно здесь также указать на интегративно-целостную заданность проблемных ситуаций. Как правило, при их решении требуется найти общие точки соприкосновения между, казалось бы, не сводимыми друг к другу явлениями. В этом процессе человек использует соответственно мыслительные операции синтеза, обобщения, генерализации, сравнения, соотнесения, сопоставления и т. д. При достижении целей педагогической интеграции фактически всегда обнаруживается ситуативная составляющая, вызывающая потребность в поиске продуктивных путей выхода из дезинтегрированного состояния того или иного фрагмента (состояния) образовательной реальности.

Приведенные выше суждения о «принципиальной координации» проблемного обучения и педагогической интеграции явились для нас отправной точкой при включении проблемно ориентированных средств в разработанную нами систему средств интегративно-педагогической деятельности. Остановимся на таких проблемно ориентированных средствах, как интегративный семинар, интегративный диспут, интегративные вопросы.

Проведение интегративного семинара возможно при следующих условиях: 1) синтезе учебной информации по двум или более учебным дисциплинам; 2) участии в его работе специалистов различных отраслей знания или видов деятельности; 3) выборе такого предмета обсуждения, который бы подвигнул студентов на нахождение путей рассмотрения противоположностей как

необходимых частей целостного педагогического бытия. Указанные условия могут быть взяты как в совокупности, так и в отдельности.

Примером выполнения первого условия служат семинарские занятия на полидисциплинарном (пограничном) материале, объединяющем в себе данные собственно педагогического, философского и психологического происхождения. Так, тема «Факторы и концепции развития человека» требует актуализации знаний из трех названных научных областей. Помимо этого рассмотрение ее философско-психологического аспекта вызывает необходимость в обращении к сложнейшим вопросам современной генетики, основанным на противоречивых постулатах. Например, трудно обойти стороной проблему использования методов клонирования человека. В связи с чем реанимируется идея создания совершенного человека не путем обучения и воспитания, а посредством воздействия на его гены – идея «педагогической генетики» (А. А. Нейфах), педагогической евгеники. В итоге возникает весьма неординарная учебно-методологическая ситуация, решение которой сопряжено с мобилизацией всех интеллектуальных и духовных сил личности, включая ее этический потенциал, ибо суть проблемы заключается не только в поиске научной истины, но и в моральном выборе.

Следующее условие может быть соблюдено при проведении семинарских занятий совмещенного типа с присутствием преподавателей общей педагогики и методики профессионального обучения, целью которых является синтез общепедагогического знания, соответствующих умений и навыков, в конечном счете, формирование специалиста «интегрального профиля» (И. П. Яковлев), обладающего универсально-синтетическими знаниями и универсально-функциональной деятельностью.

Реализации третьего условия проведения проблемно ориентированных семинаров может предшествовать структурно-содержательная установка на интеграцию, задаваемая в программах в различных формах, например в форме диалога педагогических культур. Так, в составленной нами программе курса «Философия и история образования» происходит «встреча», своеобразный немой диалог педагогических культур Древнего Востока и «критической» теории обучения, средневековой педагогической культуры и педагогической культуры «открытого общества» и т. д. Такого рода установка позволила рассматривать на семинарских занятиях темы, непривычно объединяющие в своих названиях имена, учения, традиционно воспринимаемые чаще всего как несводимые про-

тивоположности: «Дьюи и Макаренко: диалог и интеграция педагогических миров»; «Хомяков и Фромм: проблема бегства от свободы и ее философско-педагогический смысл»; «Экзистенциалистские мотивы педагогики А. С. Макаренко».

Подобные занятия способствуют осознанию будущим педагогом глобального единства педагогической действительности, связанного не с однородностью, не с тождественностью, а с богатством форм проявлений ее многообразия, дополняющих друг друга в потоке философско-историко-педагогического знания, непрерывная цепь которого может быть разорвана лишь по произволу, и где господствует закон сотрудничества всех со всеми.

Практически всякий семинар можно превратить в диспут, т. е. в коллективное всестороннее обсуждение учебного материала с приведением логических доводов, доказательств, аргументаций. Диспут может служить средством развития интегративно-целостного мышления при соблюдении главного условия: предметом дискуссии должна быть предельно актуальная проблема, решение которой связано с ломкой стереотипов мышления, в том числе новых, недавно зародившихся, и умением сопоставлять противоположности. Например, при проведении диспута на тему «Инновации: мифы и реальность» перед студентами ставилась задача определения сложности и неоднозначности отношений между традиционными и инновационными подходами в образовании, нахождения между ними преемственных связей, осознание важности применения принципа соответствия педагогике, согласно которому новая образовательная теория (концепция, система), приходя на смену старой, не отвергает полностью ее положения, а включает их в снятом виде в себя. В ходе дискуссии студенты пришли к выводу, что развитие педагогики кумулятивно, ибо каждая ее новая теория как бы нанизывается на уже ранее созданные теории. Они также осознали иллюзорность чрезмерных упований на инновационные проекты, представляющие собой, по мнению философов (Н. Н. Пахомов), некую педагогическую алхимию, обещающую вот-вот все превратить в золото или драгоценные камни.

Кумулятивный подход натолкнул нас на разработку такой темы диспута, как «Проблемы интеграции знания в отечественной педагогике и современные поиски эффективных средств интегрирования содержания образования». Диспут сопровождался глубоким «погружением» студентов в историю решения проблемы, сравнением, соотнесением, сопоставлением «старых» и «новых» подходов к интеграции. При этом активно применялся герменевтический ме-

тод, дающий возможность обучающемуся выявлять и интерпретировать смысл текстов с изложением тех или иных подходов. В частности, перед будущими педагогами ставилась задача прокомментировать высказывание П. Ф. Каптерева: «Концентрация есть объединение всего учебного курса, отыскание логических связей между преподаваемыми предметами, их органического единства и на этом основании создание в сознании учащихся основ стройного мировоззрения».

К проблемно ориентированным средствам развития интегративно-целостного мышления мы отнесли и интегративные вопросы, которые требуют от учащихся: а) активного привлечения знаний различной природы, включая знания различных дисциплин; б) увязывания вновь приобретаемых знаний с имеющимися представлениями, ранее полученными на занятиях, из книг, из жизни (витагенная или, иначе, перцептивная интеграция); в) использования операций обобщения, сравнения, соотнесения и т. д. В качестве примера приведем некоторые вопросы, представленные в нашем пособии «Философия и история образования»: «Что объединяет и что отличает проблемное и программированное обучение и насколько правомерно утверждать, что существует возможность их синтеза?», «Какой педагогический смысл можно извлечь из слов Тейяра де Шардена: “Ложен и противоестественен эгоцентрический идеал будущего, якобы принадлежащий тем, кто... доводит до крайнего выражения принцип "каждый для себя". Любой элемент может развиваться в связи со всеми другими и только через них”?», «В чем, по Вашему мнению, прав (не прав) американский исследователь Р. Шейерман, ставя в один ряд «великих учителей человечества» Иисуса Христа и Антона Макаренко?». В последнем примере мы сталкиваемся с наглядной демонстрацией проявления интегративно-целостного мышления. Американский педагог сумел соединить то, что для нас казалось (и до сих пор кажется!) нельзя никоим образом привести к общему знаменателю. Действительно, в советское время мы не могли этого сделать потому, что все мы были атеистами и негоже было педагога-коммуниста ставить в один ряд с главным Верующим; сегодня такая интеграция невозможна потому, что Макаренко стал «тоталитаристом». Остается только позавидовать смелости, интеллектуально-духовной зрелости и высокому уровню целостного мышления автора необычного синтеза.