

**Н. К. Чапаев**  
**КАТЕГОРИАЛЬНОЕ ПОЛЕ ОРГАНИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ**  
**ИНТЕГРАЦИИ: ПЕРСОНАЛИСТСКИ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

История цивилизации — это бесконечный эксперимент на выживание человека: физическое, нравственное, видовое. Последнее сопряжено с процессами дезинтеграции, «расчленения» (Э. Фромм) человека. В ходе эволюции он из синкретически цельного, гармоничного вида выродился в частичное существо, «фрагментарного» человека.

Различные факторы оказали и оказывают разрушающее воздействие на целостность человеческой личности. В частности, свою роковую роль здесь сыграло разделение труда, явившееся одновременно разделением самого человека. По меткому замечанию А. Н. Леонтьева, «возникшая на определенном этапе «дезинтеграция» жизни человека привела к противопоставлению внутренней, мыслительной деятельности, деятельности практической и создала отношение разрыва между ними» (1, с. 261).

В дальнейшем произошел целый ряд дезинтеграционных «скачков». В результате конец XX столетия человечество встречает с увесистой ношей вопросов, связанных с поиском ориентиров, способных указать верные пути к восстановлению человеческой целостности. Дезинтеграция стала глобальной проблемой человеческого существования и принимает все более угрожающие формы и размеры. Сегодня наблюдается явление, которое мы называем тотальным процессом раздробления человеческого «Я». Несколько переиначивая лексику Эриха Фромма, можно утверждать, что современный человек *расщеплен* на «человека рецептивного», «человека эксплуатирующего», «человека накопительского», «человека рыночного». Человек же с продуктивной ориентацией — это своего рода утопия нашего времени, в лучшем случае — проект человека будущего.

Дезинтеграция человека охватила практически все области его отношений и связей. Миром все в большей мере овладевают тенденции отчуждения и дисгармонии — человека с природой, человека с человеком, человека с техникой... Некоторые из них приобретают прямо-таки апокалипсический характер. В немалой степени это относится к проблеме спасения уродливого потомства, полученного от неравного и насильственного брака

человека с природой. В случае летального исхода сработает закон бумеранга. Опасные масштабы приобретает отчуждение человека от человека. Гоббсовско-дарвинская парадигма «естественного права» (война всех против всех, борьба за существование) преподносится как «безальтернативная», общечеловеческая ценность, нередко упакованная в гуманистическую фразеологию. Но самая опасная отношенческая область человека — это область его отношений к самому себе, область человеческой самоидентификации. «Частичный» человек готов расстаться со своей «самостью», чтобы превратиться в изобретательного и расчетливого раба «нечеловеческих, рафинированных, неестественных и надуманных вожделений» (2, с. 352). Вкупе с дезинтеграцией действует ее сублимативный эквивалент — квазиинтеграция, выражаемая процессами приспособления и конформизма.

В очередной раз опыт показал, что ни политические, ни экономические революции не могут вразумить человека. Человек разумный в наши дни не оправдывает своего названия как никогда. В настоящее время нет ничего важнее, «чем превратить существующего человека в более рациональное, гармоничное, миролюбивое существо» (2, с. 251).

Но как это сделать? Как синтезировать «расчлененного» человека? В поисках ответа на эти вопросы взоры людей вновь обращаются в сторону педагогики. Актуализируется знаменитое кредо Просвещения: образование может все! Но предполагаемое спасительное средство само задыхается в тенетах отчуждения и дисгармонии.

Дезинтеграционная направленность современного образования проявляется : а) в откровенном сциентизме (его продуктом становится тип человека, перегруженного знаниями, но отделенного от органического слоя культуры); б) технократизации образовательного процесса (ее результат — машинокрализация человеческой сущности); в) преобладании в содержании образования функционального над сущностным (в итоге мы имеем приспособленного к «текущему моменту» маргинала); г) отсутствии понимания между воспитателями и воспитуемыми, между взрослыми и детьми (результат — отчуждение поколений, последствия чего особенно катастрофически сказываются у нас, где традиции традиционно не в чести); д) превращении школы в лабораторию социальной селекции и личностно-психологической сегрегации (плодом их не может быть ничто иное, кроме как постановка на поток воспроизводства процес-

сов отчуждения и дисгармонии в человеческих отношениях); е) крайнем антропоцентризме — «гуманизме без берегов» (его продуктом становится личность, не признающая ответственности ни перед прошлым, ни перед будущим; ни перед другими, ни перед самим собой). На образовательном уровне также дает о себе знать квазиинтеграция. Она может проявляться во всех формах организации педагогического процесса — образовательно-отношенческой, образовательно-содержательной, образовательно-технологической. Так, в образовательно-содержательной сфере за интеграцию принимаются межпредметные связи.

По меньшей мере два вывода напрашиваются из наших последних рассуждений. Первый касается того обстоятельства, что образование вносит «достойный вклад» в общий дезинтеграционный процесс. Второй вывод: в педагогике (да и не только в ней) по сей день отсутствует анализ сущностных характеристик интеграции. Не в последнюю очередь это касается понятийно-терминологического обеспечения интегративной проблемы. Вполне обоснованно предполагать наличие прямо пропорциональной зависимости между решением сущностных и понятийных проблем интеграции.

Одна из острейших проблем сущностно-понятийного характера — определение специфики педагогической интеграции. Как правило, оно мало чем отличается от определения интеграции вообще. При этом часто в качестве определяющего выступает понятие взаимодействия. Нам представляется, что важнейшая часть педагогической интеграции — ее персоналистская, личностная направленность. Всякая интеграция в педагогике непосредственно или опосредованно имеет своей целью качественную трансформацию всех сфер личности — когнитивно-познавательной, эмоционально-оценочной и духовно-нравственной. Можно даже сказать, что высшей целью педагогической интеграции является личность, восстановление ее целостной сущности.

Персоналистски-педагогический аспект интеграции включает в себя основные положения философско-этического персонализма и персоналистской педагогики. Среди них: 1) мир состоит из актуальных и потенциальных личностей, из разнообразных деятелей, наделенных творческой энергией; носителями личностных качеств объявляются все элементы мироздания — электроны, животные, люди, боги (Н. О. Лосский); 2) личность — высшее существо, являющееся целью и

средством совершенствования мира, уникальная субъективность, направленная на созидание мира (американский персонализм); 3) личность есть ее становление, раскрытие ее потенциальных возможностей, человек есть то, что сам из себя делает (Э. Фромм, Ж.-П. Сартр); 4) двойственный характер личностного общения: каждый индивид «имеет цель в себе и в то же время во всех» (персоналистская педагогика).

Персоналистская интеграция — это процесс, ведущий человека к самому себе и одновременно ко всему миру. Ее результат — пробуждение личностного начала в человеке, а значит его «воссоединение» с самим собой, с миром. Отсюда следует: целостная личность есть интегрированный человек. Но такого рода «персонализация» интеграции требует и соответствующей парадигмальной оснастки. Дело в том, что по сей день проблема интегративных парадигм остается малоисследованной областью. Имеются лишь различные подходы к ее решению.

Понятие «парадигма» позаимствовал из лингвистики видный представитель философии Т. Кун. Наиболее характерным для него было толкование парадигмы как совокупности идей, убеждений, ценностей и технических средств, признаваемых научным сообществом. Отказываясь от куновского радикализма, выраженного в тезисе о несоизмеримости парадигм, отрицающем преемственность между сменяющимися друг друга научными «мирами», и используя центральное понятие И. Лакотса «научно-исследовательская программа», мы вкратце охарактеризуем парадигму как относительно законченную научно-исследовательскую программу со свойственной ей ментальной направленностью и процедурной атрибутикой. Парадигма выражает способ понимания (теоретического воспроизведения) объекта исследования.

Нами уже предпринималась попытка выделения интегративных парадигм — способов видения и построения интеграционного процесса. К ним мы причисляли механистическую, диалектическую и дополнительностную трактовки интеграции (3, с. 17). В литературе об интеграции содержатся выходы на понятия, отражающие векторные характеристики интеграции. Это редукционизм — расчленение целого на части; органицизм — отрицание возможности сведения сложного к простому: свойства целого определяются путем рассмотрения целого без расчленения его на части; интегратизм — восстановление целого из частей.

Наиболее радикальный вариант толкования взаимоотноше-

ний целого с частями — отрицание всякой корреляции между понятиями части и целого. Яркой иллюстрацией этой точки зрения служат апории Зенона, в которых отрицается возможность существования целого, состоящего из частей. Так, в апории «Ахилл и черепаха» Зенон допускает абсолютную непроницаемость частей (отрезков пути, отделяющего Ахилла от черепахи) и принципиальную невозможность какого-либо их сведения к целому. И напротив, целое (путь, отделяющий Ахилла от черепахи) никаким образом не приложим к своим частям. В результате создается ситуация отсутствия движения. Поэтому сам вопрос «Догонит ли Ахилл черепаху?» становится бессмысленным: некому и некого догонять. «Бессмысленность решения (что Ахилл догонит черепаху), — писал Лев Толстой, — вытекает из того, что произвольно были допущены прерывные единицы движений, тогда как движение и Ахиллеса и черепахи совершалось непрерывно» (4, с. 275).

Анализ приведенного, а также другого подобного материала показывает, что центральным моментом, определяющим специфику той или иной интегративной парадигмы, выступает характер взаимоотношений между целым и его частями. От того, как мы ответим на вопрос: части образуют целое или же целое образует части, будет зависеть выбор интегративной парадигмы. Используя этот критерий, мы на основе изучения исследовательского и практического опыта интеграции выявили две парадигмы: системотехническую и организационную, имеющие соответствующие категориальные оснастки.

В системотехнической парадигме господствующие позиции занимают методологические и понятийные ценности системного подхода, в котором, несмотря на все реверансы в сторону целого, части играют роль активного начала, целое же выступает в качестве их продукта. «В системном исследовании, — утверждает Философский словарь, — анализируемый объект рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества» (5, с. 410).

Системотехническая парадигма по сути сводит интеграцию к взаимодействию частей. Целое же предстает в ней как пассивный результат. Иначе говоря, части выполняют функции факторной, независимой переменной; целое — результативной, зависимой переменной; взаимодействие — некой константы. При этом само собой разумеющимся считается, что процесс взаимодействия чуть ли не фатально ведет к образованию цело-

го, интеграции. Так, в педагогической работе, специально посвященной интегративной проблематике, интеграция определяется как процесс и результат взаимодействия структурных элементов содержания образования, «сопровождающиеся ростом системности и уплотненности знаний учащихся» (6, с. 6).

Но можем ли мы так уверенно полагаться на понятие «взаимодействие»? Еще Гегель утверждал, что одно взаимодействие есть ничто. Применительно к нашему предмету это звучит так: по меньшей мере наивно предполагать, что всякое взаимодействие ведет к образованию целого. В связи с чем полезно привести замечание П. Сорокина, различающего солидарные и антагонистические взаимодействия. Если, — писал он, — «...назовем все взаимодействия, участники которых сближаются друг с другом, солидарными, тогда две армии, сближающиеся в смертельной битве в тесном пространстве, представляют наиболее солидарное взаимодействие, в то время как армии, удаляющиеся одна от другой после прекращения огня, представляют антагонистическое взаимодействие». После чего следует чрезвычайно важный для наших рассуждений вывод о том, что «без значимого компонента мы не можем сказать, какие реакции являются солидарными, а какие антагонистическими, и если все же попытаемся это сделать, то результат будет абсурдным» (7, с. 201).

Именно значимый, сущностный компонент обойден вниманием в процитированном выше определении интеграции. Вследствие чего элиминируется представление о том, что «процесс и результат взаимодействия структурных элементов» содержания образования совсем не обязательно должен сопровождаться «ростом системности... знаний учащихся». Сверх того, бездумное инициирование такого взаимодействия своим результатом может иметь асистематизацию знаний. Так, если учащийся за время школьного обучения помимо курса «Естествознание», в котором всю «взаимодействуют» элементы различных естественнонаучных дисциплин, не усвоит с той или иной степенью полноты физику, химию и биологию, то возникает реальная перспектива формирования не системного, а «лоскутного», аморфного мышления, не познавшего ни законов физики, ни закономерностей химии и биологии.

Следовательно, вряд ли имеет смысл ограничиваться при интегративных описаниях понятийной сеткой системного подхода. Исключать их совсем тоже неразумно. Но надо помнить, что они хороши при описании внешних, «явленческих» сторон ин-

теграции, но не сущностных. «Точка зрения взаимодействия, — отмечают авторы книги «Почему имеет смысл спорить о понятиях», — доминирующая в представлениях о системном целом, не способна действительно схватить внутренние взаимосвязи органического целого» (8, с. 146). Более того, даже внутренние взаимосвязи под углом зрения взаимодействия рассматриваются как внешние.

Чтобы «схватить внутренние взаимосвязи органического целого», нужен иной «угол зрения», а именно — точка зрения органической парадигмы. Главная ее особенность — признание за целым приоритетной роли. Это дает возможность представить его как живой развивающийся организм, управляющий своими частями, которым одновременно присущи как определенная специализация, так и функциональная взаимозависимость. Причем характер этой специализации взаимозависимости задается целым, а не взаимодействием частей его. Целое в данном случае играет роль не результирующей переменной, а исходной константы. Вследствие чего органическая интеграция понимается как процесс и результат развертывания целого не путем взаимодействия частей, а посредством раскрытия всех его возможностей и потенций. Мы исходим из постулата: части сколько бы сами по себе ни взаимодействовали, никакого целого не создадут. Известный пример с пишущей машинкой, которую нельзя сотворить *случайно*, прямо относится к нашим рассуждениям.

Органическая интерпретация интеграции дает педагогике шанс для осуществления в ее рамках древней идеи о наличии в природе уникальных творческих сил, обладающих способностями к самоорганизации и самосозиданию. Мистический налет, образовавшийся на скрижалях этой идеи, отнюдь не лишает ее прикладной значимости. Ее постижение позволяет преобразовать имеющийся опыт учения, создать качественно новый образ человеческого восприятия и понимания. В доказательство сказанного приведем фрагмент из книги П. Д. Успенского «Новая модель Вселенной»: « Я читаю главу о рычагах. И сразу же множество вещей, которые казались мне независимыми и непохожими друг на друга, становятся взаимосвязанными, образуя единое целое. Тут и палка, подсунутая под камень, и перочинный нож, и лопата, и качели — все эти разные вещи представляют собой одно и то же: все они «рычаги». В этой идее есть что-то пугающее и вместе с тем заманчивое. Почему же до сих пор ничего об этом не знал? Почему никто мне не расска-

зал? Почему меня заставляют учить тысячу бесполезных вещей, а об этом не сказали ни слова? Все, что я открываю, так чудесно и необычно! Мой восторг растет, и меня охватывает предчувствие поджидающих меня откровений; меня охватывает благоговейный ужас при мысли о единстве всего» (9, с. 12).

Объединяет идея целого, а не взаимодействие частей. До осознания этой идеи гимназист Успенский не видел во *взаимодействующих* предметах некоего целостного начала. Образ его возник вместе с «пугающей», «заманчивой» идеей «о единстве целого». К сожалению, не все учащиеся обладают таким даром видения. Миллионы современных школьников, да и не только их, не видят этого начала. Они могут быть хорошо осведомлены о том, как взаимодействуют предметы, вещи, явления, но порой не имеют ни грана представления о том, *почему* эти феномены взаимодействуют. Чтобы ответить на данный вопрос, нужно вначале выяснить, что их объединяет. В результате выяснилось бы: их объединяет органическое целое. Это требует, казалось бы, выхода за пределы привычных чувств и мышления и вхождения в сферы магического, оккультного знания. Однако это вовсе не так. Скорее всего мы просто привыкли мыслить индуктивно-взаимодействующе. Органически целостное видение мира вовсе не противоречит известным психофизиологическим закономерностям. Например, — закону структуры, по которому «все процессы нашего поведения, как и наше восприятие, не складываются просто как сумма из отдельных элементов, а, напротив, и наше действие, и наше восприятие представляют собой известное целое, свойствами которого определяется функция и значение отдельной части, входящей в его состав» (10, с. 39).

Существование двух интегративных парадигм обуславливает наличие двух рядов понятийно-категориального поля интеграции, во многом взаимодополняющих и одновременно взаимоисключающих друг друга. Понятийный ряд системотехнической парадигмы, как нам уже известно, составляют категории системного подхода: связь, взаимосвязь, взаимодействие, структура, элемент, компонент и, разумеется, система. Все эти понятия в литературе достаточно хорошо освещены, в том числе в их интегративной интерпретации. Так, в нашей монографии связь понимается как исходная степень интеграции, характеризуемая односторонней направленностью; взаимосвязь предполагает наличие двусторонних связей между элементами интеграции: взаимодействие означа-

ет углубление и расширение этих отношений до взаимообусловленной деятельности (3, с. 33). Необходимо заметить, что уже в этой работе мы попытались объединить два указанных понятийных ряда интеграции в единый узел. Например, в системотехническую по своей природе совокупность понятий мы включили категорию органического синтеза. Помимо этого мы «организировали» системотехнические понятия путем использования в ходе их развертывания антропоморфизированных слов — отношение, партнерство и др.

Понятийный ряд органической парадигмы интеграции включает в себя несколько уровней описания, соответствующих следующим интегративным направлениям: интеграция человека с самим собой как с индивидом и видовым существом; интеграция человека (личности) с другими людьми; интеграция человека с природой; интеграция человека с техникой; интеграция человека с культурой, искусством. Допустимо выделение других уровней, дополняющих эти. Каждому уровню соответствуют те или иные понятийные образования. Так, к первому из них наиболее близко стоят такие категории, как «самореализация», «самоидентификация», «существование», «бытие» и др. Все они так или иначе служат целям становления интегрированного человека — личности с «продуктивной ориентацией». Например, понятие «самореализация личности» отражает непосредственно процесс осуществления человеком своего «пути», делающий его именно таким, каков он есть. В качестве дезинтеграционных антиподов перечисленных понятий выступают понятия конформизма, приспособления, обладания.

Очевидно, что понятийный аппарат органической парадигмы будет тем эффективнее, чем более адекватно его составляющие смогут отразить природу живого, органического. Выражаясь метафорично, в идеале в интеграционных исследованиях необходимо добиваться того, чтобы не человек в них уподоблялся кибернетизированному агрегату (что нередко случается в системных текстах), а кибернетизированный агрегат — человеку. Словом, органическая парадигма сможет реализовать свои возможности лишь при условии активного применения антропоморфизированной лексики. Об этом мы уже говорили, и в этом мы уже убедились. Эти понятия имеют различную степень значимости и обобщенности. Есть основания для выделения таких понятий, которые играют наиболее важную роль в практике человеческого существования и человеческих отношений. Такого рода понятия нами называются категориями органиче-

ской парадигмы интеграции. В качестве таковых мы выделяем две категориальные пары: процессуальную (любовь, сотрудничество) и результирующую (гармония, органический синтез). Всем им, как мы увидим, свойственна как интегративная заданность, так и педагогическая направленность. Причем все они могут иметь самое прямое отношение к личности, т. е. в них заложен персоналистский эквивалент. Все они — антиподы понятий, выражающих враждебные человеку, личности феномены — отчуждения и дисгармонии.

Центральным по своей персоналистски-педагогической значимости понятием является «любовь». Это понятие непосредственно смыкается с понятиями «жизнь», «существование», «бытие» человека. Одновременно с этим любовь — исходное интегративное начало жизни и человеческой деятельности. Все это подтверждается словами З. Фрейда о том, что «Эрос (инстинкт жизни или инстинкт любви) несет тенденцию к интеграции, объединению, слиянию в единое целое». В любви как в интегративной категории сходятся все важнейшие нити интегративной герменевтики, ставящей своей задачей объяснение существенных положений интеграции. В частности, в любви находит, можно сказать, свой первоначальный смысл фундаментальное интеграционное положение «сходство в различии, различие в сходстве», ибо сущность любви состоит в единении с другими при условии сохранения собственной целостности: два существа становятся одним и остаются при этом двумя (11, с. 15). Тем самым «любовь» по своим интегративно-содержательным характеристикам напоминает «органическую солидарность» Дюркгейма, где из различия индивидов выводится их единство.

Любовь — самая продуктивная форма отношений между людьми. Это не приспособление и не подавление, а уподобление себя другому существу при сохранении своей целостности («самости», тотальности, спонтанности) и целостности другого человека, которому мы уподобляемся. Любовь как высшее интегративное начало заключает в себе весь категориальный круг органической парадигмы интеграции. Любовь-уподобление есть необходимое условие для любви-сотрудничества, последнее неминуемо ведет к гармонии чувств, взглядов, к их органическому синтезу — завершающему аккорду любви и интеграции.

Мы не отворачиваемся при описаниях любви как высшего интегративного начала и понятие «соитие», введенное в интегратив-

ную среду Г. Гачевым, для которого «наука есть любознательность, т. е. любовь посредством познания, любовь части (человека, его смертного ума) с Целым, их между собой любовная игра». Недаром, — замечает автор, — « "познать" и истину, и женщину, а по/н/ять = поять в жены; "е/с/ть" — метафизический смысл бытия и зачатия...» (12, с. 35).

Персоналистски-педагогический смысл любви-уподобления состоит прежде всего в осознании подрастающим поколением, и не только им, любви как всеобщего эквивалента человеческих отношений. Иначе говоря, «любовь к ближнему» из религиозного постулата должна превратиться в повседневный инструментарий человеческого поведения. «Любовь к ближнему» — абсолютный интегратор человеческого бытия. Такая любовь вполне под силу только «идеальному человеку» (П. Ф. Лестгафт), являющемуся в то же время и человеком *интегративным*, который в состоянии соединить опыт прошлого с настоящим и предвидеть последствия своих действий по отношению к другому лицу, выяснить себе причинную связь наблюдаемых явлений и творчески предсказывать и проявляться. Такой человек — дело будущего. Но уже сейчас, а может быть именно сейчас, когда метастазы человеческой раздробленности и озлобленности, вражды и ненависти достигают своего предела, необходима огромная интегративная работа по наведению мостов между людьми.

Любовь к ближнему должна начинаться с любви к себе, любовь ко всему миру должна начинаться с любви к самым ближним, любовь к общечеловеческому должна начинаться с любви к своей малой и большой Родине. Но здесь уже мы входим в область лексико-семантического поля категории сотрудничества. В отличие от понятия «любовь», не нашедшего в педагогике до сих пор достойного применения, категория сотрудничества сегодня у педагогов, что называется, на слуху. Будучи глубоко интегративно-персоналистским понятием оно успешно используется в процессе описания различных форм педагогических отношений и связей. В то же время не всегда подчеркивается особый глобальный, интегральный смысл сотрудничества, не постигается его богатейшая интеллектуально-методологическая база. А она, действительно, богата. Это учение нашего соотечественника П. А. Кропоткина и западная традиция в социобиологии, определившие ведущее место в эволюционном становлении человечества сотрудничеству, а не борьбе за существование, точнее — за выживание; это идеи русской фило-

софии всеединства и соборности (В. С. Соловьев, П. А. Флоренский) и диалектика всеединства Тейяра де Шардена; это глобальная экология В. И. Вернадского и И. П. Пригожина.

Глобальная идея сотрудничества-интеграции имеет свои педагогические эквиваленты: «соборно-роевую» педагогику Л. Н. Толстого; коллективистские системы воспитания А. С. Макаренки, В. А. Сухомлинского и современной японской (южнокорейской) школы; идеи группового и коммуникативного воспитания гуманистической психопедагогики (А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Берч и др.); советскую педагогику сотрудничества (Ш. А. Амонашвили, И. П. Иванов, Б. А. Караковский и др.).

Категория сотрудничества содержит весьма широкую гамму интерпретаций внутри самой педагогики, что уже прослеживается в представленной палитре подходов к сотрудничеству. Нами предпринята попытка разработки принципа сотрудничества как одной из ведущих составляющих понятийного фонда интеграции, вбирающего в себя наиболее ценные компоненты богатейшего арсенала признаков и характеристик понятия сотрудничества.

Основополагающей базой сотрудничества как педагогического принципа являются два взаимообуславливающих постулата: «не делай другому то, что бы ты не хотел, чтобы он делал тебе» и «что ты делаешь другим, ты делаешь и себе самому», ибо «разрушение жизненных сил в другом человеке с необходимостью отзовется и на тебе самом» (2, с. 172 — 173). Исходный психолого-педагогический пункт принципа сотрудничества: педагог должен помочь человеку выявить то, что в нем заложено, а не втискивать его в придуманную другими форму (А. Маслоу).

Таким образом, главное требование идеи сотрудничества на психолого-педагогическом уровне — создание условий для самореализации личностной потенции в человеке. Естественно, педагогический процесс в таком случае должен строиться как процесс раскрытия потенциальных возможностей человека, заложенных природой и родителями. То есть он должен быть направлен на интеграцию человека с самим собой. Только при условии достижения этой цели он способен будет к продуктивной интеграции-сотрудничеству с другими людьми. Человек, состоящий в разладе с самим собой, способен проецировать во внешний мир лишь уродливые, нечеловеческие формы взаимоотношений, вносить в него хаос.

Человек должен быть свободен в выборе форм отношений и сотрудничества с другими людьми со школьной скамьи. Он несет ответственность только за свой выбор. Если он лишен права свободного выбора, то он вместе с этим «лишается» и моральной ответственности за свои поступки как перед самим собой, так и перед другими. Ему, говоря словами Ф. М. Достоевского, «все дозволено». Тем самым образуется своего рода интегративный круг взаимозависимостей внутренних и внешних оснований сотрудничества: внешне обеспеченная свобода выбора формы сотрудничества обуславливает внутренний синтез в человеческой личности и, наоборот, последний в свою очередь является исходным условием внешних продуктивных отношений данной личности; напротив, в случае отсутствия свободы выбора формы сотрудничества личность начинает дисгармонизировать с самой собой, что ведет к деформациям в области ее внешних отношений, и соответственно эти деформации вносят разлад во внутренний мир человека.

Наряду со сказанным не стоит забывать о разумности и достаточности свободы выбора детьми своего пути. Вера в человека должна сочетаться с пониманием того немаловажного обстоятельства, что в самом человеке заложены истоки разрушительности, деструктивности, ненависти и авторитарности (Э. Фромм). Возможно, здесь полезно обратиться к совету основоположника свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо, хитроумно замечавшего, что воспитанник делает то, что хочет воспитатель; однако при этом важно, чтобы воспитанник думал, что он сам этого хочет: «Пусть ваш воспитанник всегда считает себя господином, и пусть вы всегда будете господином». Но здесь возникает проблема манипуляции. Нам представляется, что истинно человеческое сотрудничество иным быть не может, предполагает прежде всего равное партнерство. В нем нет места лозунгу: ребенок — солнце, вокруг которого должен вращаться весь педагогический процесс, все его составляющие, включая педагога. Каждая мировая часть — это солнце, своеобразная личность. Это совершенно так, когда речь идет о человеке. Учитель тоже человек. Следовательно он тоже солнце. И в этом смысле он равен ученику, как и ученик равен учителю. Оба они наделены своим неповторимым миром, своей культурой. А всякая культура лежит на границах и осознается во взаимосвязи, диалоге культур (М. Бахтин).

Приведенные рассуждения позволяют нам сформулировать основные условия реализации принципа сотрудничества:

— свободное развитие одного должно являться условием свободного развития другого: цена свою свободу, личность научатся ценить свободу других;

— воспитание должно строиться как единство процессов саморазвития и взаиморазвития, самопонимания и взаимопонимания, самообразования и взаимообразования учащихся и педагогов, учащихся и учащихся: главнейшая воспитательная сила школы заключается не в школьном здании, не в директоре и даже не в учителях, не в программах и учебных планах, а в самих детях, их взаимных отношениях, их взаимном влиянии (П. Ф. Каптерев);

— организация различных форм общинно-групповой и коллективной деятельности учащихся, участие их в общем деле и восприятие ими проблем сообщества (общины, группы, коллектива) как своих личных, осознание каждым интересов других членов сообщества как своих собственных, своей зависимости от других и зависимости других от каждого (все мы в одной лодке); интеграция индивидуалистских и коллективистских начал в воспитательной деятельности: «парадокс человеческого существования состоит в том, что человек в одно и то же время ищет близости и независимости, единения с другими и сохранения своей особенности и уникальности» (Э. Фромм).

Гармония и органический синтез — результирующие понятия. Они включают собой интегративную цепочку — любовь, сотрудничество, гармония, органический синтез.

Гармония — практически неразработанное в педагогике понятие. Но это вовсе не свидетельствует о ее малой значимости. В образовательной практике она находит выражение как в сфере взаимоотношений, так и в сфере организации педагогического процесса. Например, опытный преподаватель добивается гармонии частей урока, сбалансированного сочетания в нем продуктивных и репродуктивных методов, вопросов и т. д. Думается, что это понятие достойно лучшей участи в научно-педагогических исследованиях.

Несколько лучше в педагогике разработано понятие «органическое целое». Хотя в основном здесь повторяются известные философские положения. Суть органического целого состоит в том, что каждая составляющая его выполняет свойственные ей функции и не походит на другие составляющие, а порой противопоставляется другим, но в итоге все «органы» этого целого одинаково необходимы для его существования. Ядром органического целого выступает интегративное качество. Оно отража-

ет некие общие кооперативные свойства целостности, представляющие так называемую надиндивидуальную определенность, которые предметно не представляемы и не наблюдаемы (В. П. Кузьмин).

Интегральное качество в максимальной степени выражает сущностную, органическую сторону интегративного процесса. Оно своего рода квинтэссенция последнего. Уяснение природы и смысла интегрального качества равно постижению тайны интеграции. Да, всякое интегративное образование есть определенная совокупность. Но всякая ли совокупность является интегративной — вот в чем вопрос. Например, где та граница, которая бы отделяла межпредметные связи от интегративных связей. Когда, при каких условиях набор сведений из различных дисциплин становится интегративным? Тайна интеграции сокрыта за семью печатями. Об этом несравненно ясно и одновременно туманно высказался Людвиг фон Берталанфи: «Зная все о том, что один и один составляют два, мы еще не знаем о том, что такое два, ибо тут добавляется еще какое-то «И» и надо знать, что этот элемент «И» вносит с собою». Может быть, смешно звучит, — комментирует данное высказывание известный биолог В. А. Энгельгардт, — но искать это «И» придется все более молекулярной биологии (13, с. 104). И не только молекулярной биологии, но и другим дисциплинам, в том числе человековедческим, среди которых педагогика занимает центральное место, ибо она единственная из них, имеющая своим предметом человека во всей совокупности его природных и бытийных характеристик. Это лишний раз свидетельствует в пользу того, что для педагогов очень важно не ограничиваться системотехническими определениями интеграции. Нам необходимо всегда помнить о существовании «значимого компонента» (П. А. Сорокин), о котором упоминалось выше.

Помимо парадигмальных рядов понятий считаем правомерным выделение инвариантного ряда понятий категориального поля интеграции. Главная их особенность состоит в том, что в одинаковой мере могут быть применимы в обеих из сформулированных нами парадигм — и системотехнической, и органической. К понятиям такого рода мы причисляем интегральный потенциал, интегральную информацию и интегральную часть.

Интегральный потенциал выражает пределы возможности того или иного явления, предмета, процесса по выполнению известных интегративных функций. В природе и социуме мы вряд ли найдем феноменов, обладающих нулевой интегратив-

ностью. Все они в принципе интегративнонесущи. Другое дело — какова степень их готовности к осуществлению интегративной деятельности. Очевидно различие уровней интегративных возможностей таких образований, как куча камней, технический агрегат, биоорганизм и личность. Точно так же неравной степенью интегративности обладают следующие подходы к организации содержания учебной деятельности. При первом подходе даются случайные, отрывочные сведения из различных дисциплин (так сказать, «к месту пришлось»); при втором — инопредметный материал отбирается заранее и присовокупляется к основному с учетом требований гармонии, необходимости и достаточности; третий подход предполагает создание курса, дисциплины, предмета, раздела, программы и т. д., в которых происходит слияние фактов, идей, понятий, принципов, законов, теорий различных научных отраслей и видов человеческой деятельности. Условно эти уровни можно обозначить как «взаимосвязь», «межпредметные связи» и «интеграция». При этом только нельзя забывать о персоналистском аспекте интеграции. Как мы уже убедились, что если даже по внешним, «явленческим» показателям курс заслуживает названия «интегративного», то это отнюдь не гарантирует от его дезинтеграционного воздействия на личность. Только органическое восприятие интеграции, учет момента значимого компонента дают возможность учесть «интересы» как ее формальной, так и ее сущностной сторон.

Интегральная информация — еще одна единица лексико-семантического поля интеграции — выражает свойства кооперирующихся частей вступать в интеграционные связи. Органический эквивалент этого понятия — «интегративная готовность». Интегральная часть — это, коротко говоря, существенная составляющая целого, без которого оно немислимо как таковое.

В заключение отметим следующее. Сложность и высокая степень новизны предложенной темы заставляли нас выходить за рамки ее предмета. По сути нами предложены методологические подходы к определению категориального поля проблемы интеграции в педагогике. В связи с чем нами предпринята попытка описания понятий «системотехническая парадигма интеграции» и «органическая парадигма интеграции». В результате выявлены их различия.

Системотехническая парадигма продуктивна, отражает явленческий уровень интеграции, предметно направлена. Орга-

ническая парадигма дедуктивна, отражает сущностный момент интеграции, лично направлена. Несмотря на известный антагонизм, нами было указано на их взаимную проницаемость и, значит, возможный синтез. Нами выделены также три категориальных ряда интеграции: системотехнический, органический, инвариантный. Между ними также существуют отношения взаимоисключения и взаимодополнения.

Предложенная модель категориального поля интеграции достаточно открытая и динамичная целостность, способная трансформироваться в зависимости от изменяющейся образовательной и исследовательской ситуации. В то же время нельзя не видеть ту заложенную нами основу, которая, собственно, и позволяет вводить эти трансформации.

Несмотря на расширение рамок исследования мы все же старались придерживаться заданной тематики. И это, как нам представляется, удалось. Даже описания, не имеющие непосредственного отношения к органической парадигме интеграции и персоналистски-педагогическому аспекту, несут на себе отпечаток нашего предмета.

### Литература

1. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1993.
2. *Фромм Э.* Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993.
3. *Чапаев Н. К.* Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования. Екатеринбург, 1992.
4. *Толстой Л. Н.* Война и мир: В 2 т. Т. 2. М.: Правда, 1974.
5. *Философский словарь* / Под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1991.
6. *Берулава М. Н.* Интеграция содержания образования. М.: Педагогика, 1993.
7. *Сорокин П. А.* Человек. Цивилизация. Общество/ Пер. с англ. М.: Политиздат, 1992.
8. *Леске М. и др.* Почему имеет смысл спорить о понятиях/ Пер с нем. М.: Политиздат, 1987.
9. *Успенский П. Д.* Новая модель Вселенной/ Пер с англ. Спб.: Изд-во Чернышева, 1993.
10. *Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993.
11. *Фромм Э.* Искусство любви. Минск: ТПЦ «Полифакт», 1990.
12. *Гачев Г. Д.* Книга удивлений, или Естественные глаза гуманитария, или Любазы в науке. М.: Педагогика, 1991.
13. *Энгельгардт В. А.* Интегрализм — путь от простого к сложному в познании явлений жизни // Вопросы философии. 1984. № 11.