

**В.В. СЕРИКОВ**  
(Волгоград)

## СУБЪЕКТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

*Целостный подход представлен как система регулятивов исследования закономерностей и структуры педагогического процесса. Обосновывается необходимость преодоления редукции целостного подхода к естественнонаучной трактовке целостности лишь как организационной формы педагогического процесса и обращения к гуманитарной модели, раскрывающей целостность субъекта организации такого процесса.*



Ключевые слова: методологические функции категорий части и целого, целостность субъекта педагогического процесса, целостный человекообразующий процесс, целостность педагогической деятельности.

В современных исследованиях определение *целостный* добавляется почти ко всем характеристикам педагогической реальности: говорят о целостной образованности, целостном образовательном процессе, о целостности содержания и системы методов образования. Данное определение неизменно присутствует, когда речь идет о педагогических системах разного рода: системах обучения чему-либо и воспитания каких-то качеств, системах подготовки специалистов, а также управленческих, «авторских», «гуманитарных», методических системах, системах сопровождения, поддержки, системах мер и мероприятий. Говорят также о целостности различного рода объединений, «комплексов», среди которых – учебно-научно-педагогические комплексы, целостные педагогические пространства (региональные, поликультурные, этнокультурные и др.). Исследователи пишут о целостной системе методов, педагогических средств, необходимых и достаточных условий достижения образовательного результата, упражнений, задач, приемов, о целостности структурных элементов (этапов) педагогического процесса.

Изучение данного дискурса показывает, однако, что можно вести речь об обыденном и научном понимании целостности. К *обыденному* можно, вероятно, отнести такие трактовки целостности, в которых отмечаются полнота, всеохватность, неделимость или неот-

делимость одного педагогического феномена от другого, объединенность частей, совокупность, сосуществование элементов. Словом, это такие характеристики целого, которые можно увидеть «невооруженным глазом», т.е. не опираясь на категориальные (сущностные) характеристики целого, его философские основания и критерии. В *научном понимании* целостности отображаются те ее свойства, которые адекватны ее философским, научным основаниям, *категориальным характеристикам*, среди которых – несводимость целого, его свойств к сумме и свойствам частей, что выражается понятиями эмерджентности, интегративности характеристик целого; наличие системообразующей, генетически исходной части целого, его «клеточки», «содержательной абстракции», из которой «производятся» свойства целого; внутренняя детерминация функционирования и развития целого, его способность к саморазвитию (под влиянием внутренних противоречий); наличие у частей свойств, указывающих на их принадлежность к целому, – «системных свойств» (В.П. Кузьмин); представление целого как формы существования противоречия, обусловливающего «самодвижение» целостной системы и др.

Следуя философскому содержанию данной категории, можно выделить ее онтологические и гносеологические аспекты. В *онтологическом аспекте* это понятие фиксируют разделенность мира на относительно независимые предметные субстанции; самоотждественность, идентичность, уникальность, сохраняемость сущности явления при всех его преобразованиях; нераздельность частей и целого: часть вне целого не может существовать и быть адекватно познана, и следовательно, «частичное» знание всегда является абстрактным, односторонним (попытка познания и объяснения частей вне целого – характерный признак обыденного знания); несводимость свойств целого к свойствам частей; способность целостной системы противостоять внешним факторам и саморазвиваться, т.е. формироваться под влиянием внутренних движущих сил, отсюда самоорганизация, антиэнтропийность целостной системы и др. Целое почти всегда выступает как продукт генезиса, эволюции, проявляющейся в нарастании его внутренней организованности, антиэнтропийности, независимости от среды. В *гносеологиче-*

ском аспекте категории целого и части создают основания для целостного подхода как совокупности познавательных процедур. Категориальная структура мышления определяет тот круг познавательных задач, которые субъект ставит перед собой, и инструментарий их решения. Познавательные (методологические) функции категорий части и целого состоят в том, что они направляют познание на исследование свойств сложноорганизованных объектов, механизмов их самодетерминации и саморазвития; выявление качественной определенности, специфических свойств объекта, его отличия от других, его «самости», самоопределенности (Гегель); определение роли части в функционировании целого и наоборот; нахождение целостных (системных, интегративных) свойств объекта, порожденных взаимодействием его элементов; поиск структуры объекта, закономерностей его внутренней организации, при которых он способен выполнять свою функцию; на получение целостно-расчлененной картины объекта, что обеспечивается множественностью, полипарадигмальностью его рассмотрения.

Классические философские концепции целостности имели в своей основе опыт естественных наук, породивших фундаментальные основания теории систем, которая и была в 1970-е гг. применена В.С. Ильиным к исследованию и проектированию педагогического процесса. Целостность данного процесса проявлялась, согласно теории В.С. Ильина, в: следующем:

- способности этого процесса обеспечивать целостность образовательного продукта – личности как носителя целостных, интегративных свойств, не сводящихся к ее функциональным проявлениям;

- наличии у процесса целостной динамической структуры – последовательности фаз (этапов и стадий процесса, обеспечивающих, соответственно, количественные и качественные изменения в формируемом у воспитуемых социокультурном опыте);

- реализации процессом целостных свойств и функций – развивающих, воспитательных, выступающих своего рода суммарным эффектом многих компонентов процесса – содержательных, методических и т.п.;

- способности процесса к «самодвижению», т.е. функционированию и развитию по собственным закономерностям.

Концепция В.С. Ильина послужила методологической установкой для проектирования педагогических систем, обеспечивающих фор-

мирование социально ценных качеств учащихся «в контексте целого» – личности с присутствием ей «целостными свойствами». Под такими ученым понимал, в первую очередь, качества, обеспечивающие включенность индивида в социум – его «идейность», «убежденность» и др. И поныне в педагогических исследованиях при описании педагогического процесса используются предложенные В.С. Ильиным понятия динамической и статической структур. *Статическая структура* – это своего рода декомпозиция процесса формирования интегративного качества личности, т.е. распределение целей и средств между параллельно протекающими процессами (между, скажем, обучением, внеклассной работой с учащимися, системой дополнительного образования, воспитательной деятельностью семьи и т.п.). *Динамическая структура* – это декомпозиция тех же целей и средств между последовательно протекающими процессами (стадиями, этапами), ведущими к достижению конечной образовательной цели. Требование к статической структуре – необходимость и достаточность включенных в эту структуру факторов (процессов) для достижения результатов (обеспечения целостности). Требование к динамической структуре – соответствие логике развития формируемого качества.

Накопленный ныне пласт теоретических знаний и опыта позволяет, разумеется, критически посмотреть на эти схемы. Прежде всего, сказанное выше – классический пример естественнонаучного «объективистского» подхода к построению педагогической теории, что вполне соответствует парадигме мышления того времени. Однако образовательная практика, имеющая, по сути, не естественнонаучную, а гуманитарную, антропологическую, личностно-креативную природу, постоянно подвергает сомнениям эти наши схематические конструкции. Рассмотрим несколько таких спорных моментов.

Во-первых, вызывает сомнение идея определения необходимых и достаточных условий (сама терминологическая конструкция взята из математического анализа!) построения педагогического процесса, обеспечивающего развитие требуемого личностного качества. В настоящее время рекомендательная база современных научных исследований зачастую перегружена весьма умозрительными «необходимостями». Каждая из диссертаций утверждает какую-то очередную необходимость. Для качественного образования оказываются обя-

зательны системность, проблемность, креативность, оптимальность, технологичность, всеохватность и избирательность, обучение на высоком уровне трудности и приоритет здоровьесбережения и далее до бесконечности. Однако поскольку каждый исследователь обосновывает свою необходимость, то ему бывает трудно (или некогда) увидеть, что она противоречит другим «необходимостям». Что же касается достаточности, то утверждать ее, как правило, не решаются, поскольку хорошо известно, что достаточное для одного ребенка или учителя весьма недостаточно для другого! И это не отклонение, а правило, педагогическая закономерность, если угодно. Во-вторых, как можно осуществить реальную декомпозицию целей и средств между процессами, в которые погружена личность, не зная хотя бы приблизительно, какие из них действительно влияют на ребенка, а влияние каких только формально предполагается? В-третьих, жесткая логика развития личностных качеств, представляемая в динамических структурах, существует лишь для развития сравнительно простых операционных структур психики. Не случайно П.Я. Гальперин предлагал методику поэтапного формирования умственных действий для овладения, главным образом, простейшими понятиями и умственными действиями. Что касается собственно личностных качеств человека, в которых задействованы сложные структуры личностного опыта, смыслообразования, то они связаны с индивидуальными моделями социализации и зачастую никак в общую схему динамической структуры «для детей экспериментальной группы», как пишут диссертанты, не могут быть уложены!

Многочисленные поэтапные процессы, описываемые в научных исследованиях, нередко имеют сомнительное отношение к реальности: «нормальное» развитие личности связано с событиями, озарениями, скачками и отступлениями. Если здесь и есть какая-то динамическая структура, то она должна быть очень подвижна, вариативна, избирательна, индивидуализирована и для ученика, и для учителя. Другими словами, не может быть одной структуры для всего класса или группы детей данного возраста – она для каждого ученика своя. И здесь целостный подход вступает в противоречие с личностным, индивидуальным подходами. Спрашивается: нужно ли педагогической теории и практике такое противоречие?

Наблюдение за отношением учителей-практиков к продукции научных исследований

показывает, что схематические описания «поэтапных» процессов, представленные в трудах ученых, часто оставляют их равнодушными. Они просто не знают, где и для чего применить эти выводы ученых. Им гораздо ближе «Декамерон» Е.А. Ямбурга с его живой педагогикой...

Понятие целостности, обращенное к педагогической реальности, описывает, как правило, эффективную педагогическую систему. Выделим некоторые признаки таких систем, не претендуя, разумеется, на их исчерпывающую характеристику. Все эти системы, как правило, авторские, выражают замысел, идею их создателей, а не просто некий образовательный стандарт и общеизвестные принципы. Такая система рождается внутри педагогического сообщества (коллектива) или мотивированно осваивается им; ее нельзя передать другим исполнителям без изменения ее параметров, причем чаще всего это приводит к снижению ее эффективности. Эффективная педагогическая система не может бесконечно воспроизводиться даже внутри себя самой, она нуждается в непрерывном развитии, самопорождении, трансформации. Когда-то А.С. Макаренко говорил: «Остановка – смерть коллектива». Можно добавить: «и вообще воспитательной системы».

Эффективная педагогическая система – это продукт саморазвития, а не применения заданной извне инструкции. Как правило, это самобытная среда, имеющая мало общего с массовой школой. Так было у всех педагогов, опыт которых обладает непреходящим значением для педагогической науки и практики (И.Г. Песталоцци, Р. Штайнер, М. Монтессори, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, В.П. Щетинин и др.). Эти системы «сопротивлялись» попыткам их внешне регулировать, что, как правило, выражалось в творческом свobodолюбивом характере их создателей!

Целостный подход пришел в педагогическую науку на волне парадигмы системного мышления. Именно этот подход в 1970-е гг. В.С. Ильин, М.Н. Скаткин, Ю.П. Сокольников попытались применить, чтобы преодолеть функционализм, рецептурность педагогики, многообразие не связанных воедино направлений работы практиков и, как следствие, «собрать воедино» ученика, рассыпанного, по словам известного педагога-новатора Е.Н. Ильина, попредметной специализацией.

Системность знания стала выступать чуть не основным признаком его научности, в отличие от хаотического, неорганизованного обыденного знания. Парадигма системного мышления проникла и в педагогику. Однако его первоначальное применение чаще сводилось к его суммативной модели. К примеру, удобно было разделить направления воспитания (умственное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое), но неудобно было осознавать, что они неотделимы друг от друга и составляют грани единого целого – процесса становления личности, ситуации ее развития. И как в связи с этим надо строить образовательно-воспитательный процесс? Теория В.С. Ильина в этом плане была первой попыткой представить «абстрактную характеристику», по его выражению, педагогического процесса, ориентированного на личность ученика как целостность.

Чтобы сформировать личность как целостность, необходим целостный педагогический процесс. В этом состоит главная идея В.С. Ильина. О целостности педагогического процесса он говорил вслед за М.А. Даниловым, методологией которого была сугубо марксистской. В соответствии с ней педагогический процесс, как всякий социальный феномен, обладает способностью к самодвижению, имеет свои внутренние закономерности, детерминирующие деятельность участвующих в нем субъектов. Представление о «самодвижущемся целостном педагогическом процессе» иногда доходит до абсурда. Это происходит тогда, когда исследователи забывают о том, что за «процессом» стоит учитель, педагог, который его организует.

Первичность процесса перед деятельностью человека – эти типичный ленинский взгляд на социоисторические явления. К. Маркс в своих ранних трудах был более диалектичен, заметив, что история не сражается ни в каких битвах, не делает открытий, история есть не что иное, как деятельность преследующего свои цели человека. И педагогический процесс есть не что иное, как деятельность (в идеале совместная) преследующих свои цели педагогов и учащихся.

Процесс – это то, что делают, создают педагоги и учащиеся. В классе не будет никакого процесса, если не придет учитель, не организует детей, и они не будут активно действовать в предложенном им направлении, в соответствии с реализуемой им программой. Понятно, что сама идея о том, что можно постро-

ить некий целостный процесс, в который были бы помещены учитель и ученик, действующие в поле его факторов без их сознательного принятия, осмысления, интерпретации, выглядит совершенно наивно. Так, процесс сборки автомобиля «Мерседес» протекает практически без участия человека, при посредстве роботов. Качество изделия известно. Автомобиль «ВАЗ» собирают работающие на конвейере люди, действующие ручным инструментом. Качество тоже известно. Однако это – техногенная сфера. Уменьшение ручного труда – закономерность развития производства. В человекообразующей гуманитарной сфере все с точностью до наоборот. Образование и его концепции все глубже проникают в сущностные, тонкие, личностные, почти интимные сферы человека. Это индивидуально-личностное начало и отражает целостность человека.

Призыв к ориентации педагогического процесса на целостность человека прозвучал еще в 1970-е гг., но смысл в это понятие тогда вкладывался не тот, который мы ожидаем сегодня. Под целостностью человека понимались не его сущностно-субъектные свойства и не его способность к выбору, смыслоопределению и вообще саморазвитию, а заданный социумом, точнее тоталитарным государством, набор функций и качеств, как правило, идеологизированных. Целостный человек, по В.С. Ильину, этот тот, кто как можно полнее впитал в себя черты социума – общества и государства. Другими словами, целостность не требовала специального исследования – она задавалась социумом.

В сегодняшней социальной реальности для педагогики, которая стремится к целостному постижению и воспроизведению человека, становятся тесными традиционные рамки государственно-тотального детерминизма, педагогического рационализма, обезличенных дидактических и методических систем. Ей нужна интеграция с гуманитарными сферами человеческого бытия – искусством, религией, этнокультурой и менталитетом, с системой языка, личного жизненного опыта педагога и воспитуемых – и структурирование на этой основе *метапредметного педагогического знания*. Все это приводит к предположению, что доминирующим источником целостности педагогического процесса является целостность его субъекта. Суть последней, как можно предположить, это наличие у педагога, организующего процесс, целостной его картины (идеи, концепции, ориентировочной основы,



технологии, опыта). В каком случае эта ориентировочная основа построения педагогического процесса (педагогической реальности) оказывается целостной? Признаки целостности в данном случае – завершенность, способность к самодвижению, способность порождать сверхрезультат, не сводимый к сумме частей. Этими свойствами должна обладать исходная ориентировочная основа построения педагогического процесса как единство личности, образа задач и результатов, процессуальных свойств педагога.

Обладает ли целостностью педагогический процесс сам по себе, вне конструирующего его педагога? Во-первых, «сам по себе» он не существует. Это можно представить как отсутствие педагога или как урок «на автомате», когда педагог не живет в нем, безучастен, отстранен. Если педагог субъективно отстранен, а его система не является авторским самовыражением, самореализацией, целостность оказывается нарушенной *на субъективном уровне*, т.е. там, где она зарождается, проектируется. И это нельзя компенсировать на объективном уровне за счет очередного «нового поколения» образовательных стандартов, технологий и других «объективных вливаний». Целостность в этом смысле – это степень человечности, гуманитарности, субъектно-авторской и творческой бытийности образования. Образование утрачивает целостность, когда субъект отчуждается от процесса, когда то, что он творит, не является его собственным бытием.

Возможно ли создать педагогическую систему, которая бы действовала автоматически, вне зависимости от того, какие педагоги в ней работают? Есть, конечно, и некоторые подходы к конструированию такой «объективной целостности». Это создание стандартов, программ, модулей, которые требуют алгоритмического подхода, автоматического следования указаниям, не допускают какой-либо самостоятельности, субъективности. Уже сами эти комментарии настораживают: если таким образом и можно дать какое-то образование, то только в очень локальных, ограниченных, «механистических» видах опыта. Утрачивается целостность педагогической реальности, сущность которой состоит в «передаче» образования от человека к человеку, в образовании человека человеком. Есть, правда, еще один способ конструирования «объективной целостности» – это создание сред, пространств, которые независимо от педагогов влияют на становле-

ние личности (в образовательной среде). Понятие среды указывает на невозможность оставлять все в руках педагога, а понятие пространства – на множество источников и личностно развивающих сред и ситуаций. Но существуют ли они без педагога? В работе Н.В. Ходяковой обоснована средообразующая функция педагога. Без его направляющего воздействия среда пассивна. Среда – это люди, продукты и условия их деятельности. Для ученика, который бездейственен, неактивен, и среда не среда. Она утрачивает свою функцию. И если мы создаем какие-то технические приспособления, то они не для элиминирования, не для замены человеческого начала, а для повышения «доступа к нему», его эффективности, информативности, доступности, наглядности, быстроты, воспроизводимости и полноты информации, освобождения педагога от рутинной деятельности ради педагогического творчества.

Сущность педагогического процесса – в обеспечении становления субъектности воспитанника. Это может произойти только при его взаимодействии с другим субъектом, вероятно, с педагогом, в сотрудничестве с ним, с постепенным восхождением от совместности к автономности (В.В. Зайцев). Наконец, целостность – это эстетическая характеристика педагогической реальности, основанная на единстве образа этой реальности, который представлен в сознании педагога, его чувства педагогической меры и авторской позиции.

Любое образование, не реализуемое педагогом как личностью и не ориентированное на развитие личности воспитанника как интегрирующую целостность, является нецелостным «по определению». В этом смысле собственно гуманитарным можно назвать образование, основанное на *осознанном и самостоятельном смыслообразовании* и в конечном счете саморазвитии его субъектов – педагога и воспитанника. В этом есть некоторый парадокс: педагог не ходит на работу, «как все». В педагогической реальности, если таковая состоялась, у него особая миссия. Благодаря своему саморазвитию он создает субъектную среду для своего воспитанника, т.е., как в известной притче, не может «тесать камни», его призвание – строить дворец.

В традиционном понимании образование – это часть социума, оно обслуживает экономику, социальные процессы, «готовит» к ним. В рамках гуманитарности, человекоцентризма это отношение надо «перевернуть», по-

скольку с такой точки зрения главное в социуме – созидание, образование человека. И тогда весь «мир человека» – и государство, и общество и пр. – должны быть направлены на его образование. Иными словами, не педагогический процесс – часть социума, а все структуры социума – части целостного человекообразующего процесса. Таким образом, подлинная целостность образования возможна лишь в обществе, которое «работает на человека», мыслит и разговаривает человеческими категориями и смыслами. Такое общество и выступает тем целостным субъектом образования, реализуя его как свою важнейшую функцию, создавая тот самый целостный педагогический процесс.

Целостность процесса нарушается, когда от ученика не требуется сотворчества и в достижении педагогических целей. В этом случае тормозится развитие сущностного начала в человеке, а его образование становится *частичным*. Образовательный процесс является целостным, если его субъекты – педагоги и воспитуемые – реализуют в нем свои целостно-сущностные качества – субъектность, креативность, способность к самореализации.

Один из механизмов развития личности в образовательном процессе – смыслообразование, представляющее собой своего рода расширение «личностных позиций» по отношению к явлениям окружающего мира. Как у человека может появиться новый смысл? Если исходить из установленной Д.А. Леонтьевым закономерности, что «смысл порождается не значением, а жизнью», то для обретения или изменения смысла ученик должен прожить некую иную жизнь или хотя бы ситуацию или событие. Событие – это концентрированное выражение педагогической реальности, своего рода «маленькая жизнь», как в песне известного барда Олега Митяева.

Продуктом целостного педагогического процесса – и здесь хочется дополнить В.С. Ильина – является не просто личность, а индивидуальность, т.е. личность, творчески усвоившая культуру, обнаружившая и раскрывшая свой потенциал, овладевшая не только собственной социальной сущностью, но и специфическим индивидуальным способом существования.

Целостность выступает как метапринцип построения образовательных систем. Что является надежным признаком целостности? Самодвижение, наличие внутренних движущих

сил. Выдающиеся педагоги А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, И.П. Иванов создавали такие саморазвивающиеся системы. Внутри этих систем рождались и цели, и опыт, и движущие противоречия, а методы воспитания выступали как способы разрешения внутренних коллизий.

Можно ли говорить о целостности педагогического процесса, если ребенок приходит в класс к случайно подобранным учителям, с уроков которых он охотно уходит? Причем эти люди не объединены общей идеей, целью и часто не рефлексируют свою деятельность, направленную на детей. Целостность нарушается, когда содержание образования не вписывается в контекст внутреннего опыта ребенка. Нельзя говорить о целостности, содержательности, личностной значимости образования вне конкретной личности. У каждого своя целостность.


Размышления о целостном подходе и о творческом наследии В.С. Ильина возвращает нас к часто звучащим рассуждениям о «ненаучности» педагогики. В одном из российских университетов, по слухам, даже потребовали закрытия диссертационного совета по педагогике. Как не вспомнить времена, когда «лженауками» объявлялись генетика, психология, математическая лингвистика (по-современному, основы программирования). Педагогика, действительно, оказывается «ненаучной», когда ее пытаются втиснуть в прокрустово ложе естественнонаучной и технократической парадигм. Представители этих наук и соответствующих им парадигмальных ориентаций в педагогике также хотят видеть жесткую детерминацию событий, воспроизводимость фактов, однозначную интерпретацию явлений. Забывая, что это несовместимо с феноменом гуманитарности, субъектоориентированности, «единичности» педагогических явлений.

Субъектозависимость знания, интерпретационная неоднозначность, единичность и неповторимость педагогических явлений – это черты и педагогической реальности, и педагогического знания. Отсутствие адекватного представления о целостности педагогических феноменов обуславливало редукцию педагогической реальности к какой-то другой – идеологической, философской, психологической, предметной. Категория целостности указывает путь к собственно педагогическому явлению, системе, процессу и, соответственно, к собственно педагогическому знанию, не допу-

ская его подмены знанием других наук, которые, как справедливо полагал В.В. Краевский, всегда будут отражать педагогическую реальность *частично*.

Целостность – это самодвижение педагогической реальности и, соответственно, самодвижение педагогической деятельности как социального феномена. Нарушение целостности педагогической деятельности – причина педагогических неудач. В этом плане настораживает «уход» педагога, субъекта из педагогической теории. Педагогика перестает быть наукой, разрабатывающей основы педагогической деятельности и превращается в учение об обезличенных «системах» и «процессах». Процессуально-системный «объективистский» подход при некорректном его применении делает педагога «ненужным», а индивидуаль-

ность ученика – просто мешающим работе «элементом».



### ***Subjective grounds of pedagogical process integrity***

*The holistic approach is represented as the system of regulations research and educational process structure. There is substantiated the necessity of overcoming the reduction of holistic approach to the natural-science interpretation of integrity only as the organizational form of educational process and using the model of humanities, revealing the integrity of the process organization subject.*

*Key words: methodological functions of categories of parts and the whole, integrity of the subject of the educational process, integral person forming process, integrity of educational work.*

