УДК 37.013.46

Медведев Александр Михайлович
ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации»
Волгоградский филиал
Россия, Волгоград[1]
Доцент кафедры психологии
Кандидат психологических наук
E-Mail: al.medvedefff2009@yandex.ru

Теоретико-методологические основания целостно-непрерывного гуманитарного процесса: критический анализ (Реальности "Школы педагогического волшебства")

Аннотация: В статье представлен критический анализ одного из научно-практических направлений современной педагогики, именующегося целостно-непрерывным гуманитарным образованием. Адепты подхода считают его научной школой, имеющей основания для построения и модернизации школьного образований и для подготовки будущих учителей в вузе, способных реализовывать идеи научной школы в практике. В статье проводится реконструкция тех оснований, тех исходных абстракций, на которые опираются современные разработки рассматриваемого научного направления. При этом выявляются логические и содержательные недостатки столь глубокого характера, что их исправление при сохранении основных идей (абстракций) и способов оперирования ими не представляется возможным. Автор выражает сомнение в эффективности использования идей и деклараций рассматриваемой концепции, а также опасение, что использование ее при подготовке будущих учителей может нанести существенный ущерб образованию и усилить кризисные явления, наблюдаемые в современной общеобразовательной школе. Теоретический аппарат концепции не соответствует никаким логическим канонам и не может быть разумно интерпретирован ни сточки зрения структурно-функциональной логики, ни с точки зрения генетической (диалектической) логики, хотя авторы и адепты рассматриваемой концепции оперируют понятием системы и понятием развития. Основание критики и опасений автора – оторванность рассматриваемой концепции как от философских и общенаучных оснований, так и от реальной практической деятельности обучения. Статья адресована магистрантам и аспирантам педагогических и психолого-педагогических специальностей, преподавателям вузов, проектирующим инновационную и исследовательскую деятельность в сфере образования. Актуальность такой адресации определяется тем, что псевдонаучная лексика становится фактором дискредитации и вульгаризации авторитетных теоретических подходов, действительно могущих служить основой модернизации образования.

Ключевые слова: Система; структура; целостность; развитие; аспект движения; аспект состояния; наполнение; личность; бытие.

Идентификационный номер статьи в журнале 64PVN214

[1] 400131, г. Волгоград, ул. Гагарина, 8

Как утверждают все наши и признают многие не наши ученые, жители Ибанска на голову выше остальных, за исключением тех, кто последовал их примеру… По этой причине жители Ибанска не живут в том пошлом устарелом смысле, в каком доживают последние дни там – у них, а осуществляют исторические мероприятия.

Александр Зиновьев.
«Зияющие высоты»

Она может двигать собой.
В полный рост.
Она знает толк.
В полный рост.
Мама, что мы будем делать,
Когда она двинет собой?

Она может двигать,
Она может двигать собой.
Она может двигать,
Она может двигать собой.
Мама, что мы будем делать,
Когда она двинет собой?

Борис Гребенщиков
Блюз «Она может двигать собой»

В предшествующей публикации [16] я решился на критический анализ одного из направлений инновационного проектирования в сфере вузовской подготовки педагогов и психологов. Основанием послужило столкновение с эффектами работы коллег, относящих себя к этому направлению: воспитанные ими выпускники демонстрируют своеобразное двоемыслие, воспроизводя педагогические мантры о гуманитарно-гуманистическом целостно-непрерывном личностно ориентированном образовательном процессе, они преспокойно работают в традиционном классно-урочном режиме ретрансляторов знаний, в режиме, где ничего из декларируемой миссии не угадывается.

Мой опыт преподавания в школе и в вузе, а также опыт проектирования и опыт внедрения образовательных проектов, все больше расходится с идеями и проектами, производимыми адептами этого направления, а мои столкновения с последствиями их внедрения в педагогическое сознание происходят все чаще. Поэтому я не мог не заинтересоваться основаниями этой системы, которая именует себя научной школой гуманитарно-целостного образования [3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 18 и др.]. Именно по отношению к ней я буду применять эвфемизм «Школа педагогического волшебства» по основаниям, которые составляют содержание статьи. (Замечу по ходу, что мне при подготовке этой статьи пришлось поработать над словарем эвфемизмов, что составило чуть ли не отдельную задачу.)

В соответствии с тем обобщенным способом понимания, которому меня научила школа академика В.В. Давыдова [7, 8, 9], я обратился к поиску генетически исходного отношения, той исходной абстракции, которая породила конкретное – наблюдаемое мною понурое однообразие. (На этом месте должно было быть «цветущее разнообразие» или

«цветущая сложность», т.е. та характеристика конкретного, которую ввел К.Н. Леонтьев (русский дипломат, философ, писатель, публицист; 1831 – 1891), но увы.)

Начну с констатации формально общего, чтобы затем перейти к исходному, это общее породившему.

Всеобщим – в смысле *общим для всех мэтров, адептов и выпускников* «Школы педагогического волшебства» – выступает знание некоторого Набора Истин.

Все знают, что смотреть надо в суть и *выделять сущность,* а некоторые утверждают, что обладают соответствующими органами выделения.

Все знают, что педагогика призвана развивать, *обеспечивать развитие*.

Все знают, что развивать надо *человека как личность*.

Все осознают, что развивая личность, ее надо *формировать*, но при этом *личность должна развиваться свободно*.

Все знают, взаимоотношения свободной и целостной *Личности* и *Формирователя* свободной и целостной личности строятся как *субъект-субъектные отношения*.

Все утверждают, что развитие целостной гармоничной личности происходят в соответствии с уровнями развития целостной гармоничной личности в направлении *повышения ее целостности и гармоничности,* причем *непрерывно, хотя и нелинейно*.

Все говорят о том, что развитие полноценной целостной и гармонической личности происходит путем *наполнения и обогащения уровней структуры личности*.

Все полагают, что вся предшествующая философия и психологии, как и нынешняя философия и психология существуют как *источник понятий*, объясняющих основные идеи Школы.

Мэтры-основатели твердо знают, что путь научного познания – это путь построения *абстракций*, главными из которых выступают понятия *Системы, Целостности, Структуры и Процесса*.

Многие слышали, что *противоречие – источник развития*, и при этом почти никто не знает, что только диалектическое противоречие и только с позиций диалектико-логического мировоззрения.

Все твердят о каком-то *целостно-непрерывном Процессе*, а некоторые даже сочиняют о нем сказки (и это не метафора и не эвфемизм, буквально – сказки).

Вот из этих ингредиентов – сущности, развития, противоречия, личности, свободы, целостности, непрерывности, системы, структуры, процесса и субъект-субъектных отношений – складываются предания о целостно-непрерывном процессе гуманитаризации образования. Как показал проведенный мною анализ, складываются причудливо, а сложившись, соответственно, Чудо и являют.

Обращусь к исходному.

Исходная идея

Адепты рассматриваемого направления, называемого ими научной школой (далее Школа), считают своим предтечей В.С. Ильина, в 1970 – 1980-х гг. провозгласившего главной задачей системы образования *построение целостного процесса формирования развитой гармонической личности*. Преемственно этой идее были построены концепции личностно-

ориентированного образования (В.В. Сериков), целостно-непрерывного образования педагогов (Н.К. Сергеев), гуманитарно-целостного образования (Н.М. Борытко).

«С позиций сегодняшнего дня, – пишут Н.К. Сергеев и В.В. Сериков, – мы можем сказать, что В.С. Ильин с его попыткой создать “абстрактную характеристику педагогического процесса” (1972 г.) оказался и смелее и “теоретичнее” многих своих современников. Именно ему удалось сделать тот исследовательский шаг, который В.И. Ленин отразил в своем известном афоризме: “познание может идти только диалектически – подальше отойти, чтобы вернее попасть…” Построив теоретическую модель педагогического процесса как развивающейся целостности, т.е. *уйдя казалось бы в дебри абстракции* (курсив мой. – *А.М.*), В.С. Ильин в действительности вышел на столь продуктивные возможности проектирования и организации педагогического процесса, что утратить значимость его идеям, по-видимому, не суждено» [18, с. 10]. (Не удержусь и поделюсь возникающей здесь реминисценцией: Владимир Ильин – один из псевдонимов В.И. Ленина, которым он пользовался 1898 – 1900 гг., а также в 1908 г. Встреча Ильина и Ленина в одном абзаце – это лишь начало волшебных событий, которые я представляю вниманию читателя.)

Я не смог пройти мимо «дебрей абстракции», поскольку эта метафора, несомненно, уместна и вполне подходит к теории В.С. Ильина.

В моем же понимании логики, подаренным мне Э.В. Ильенковым, А.С. Арсеньевым, В.С. Библером, В.В. Давыдовым, абстрактное – это *вовсе не дебри* – это *предельно простое* и ясное выражение исходного, лежащего в основе развитого конкретного. По отношению к изучаемой системе (целостности) – это то, что В.В. Давыдов называл «клеточкой». По отношению к процессу познания психического – это то, что Л.С Выготский называл единицей, призывая проводить психологический анализ *по единицам, а не по элементам*. В единице потенциально уже содержится, уже представлена целостность развитого конкретного. Но представлена в исходной, предельно простой форме.

Какие же «абстракции» имеются в виду основателем и адептами Школы? Что положено в основу «модели» целостности?

Начну с модели, предложенной основателем Школы, с главной методологической находки В.С. Ильина, которая с некоторыми вариациями воспроизводится в текстах его последователей, сохраняющих верность идее целостности.

В ее основе понятие **системы** и понятие **структуры**.

«Понятие системы означает объединение взаимосвязанных и расположенных в определенном порядке элементов (частей) какого-то целостного образования (греч. systema – целое, составленное из частей). Строение этого целого раскрывает его структура. Структура процесса, в отличие от структуры предметов, представляет собой закономерный порядок, связи его этапов, стадий, состояний. Под состоянием объекта понимается вся совокупность сторон, определенностей, характеризующих данный предмет в какой-то момент его существования. В основе системного взгляда лежит идея целостности исследуемых объектов, их внутренней активности и динамизма» [12, с. 4].

Замечу, что такое определение может быть отнесено к **неорганическим системам**. И если процесс описывать структурно (на самом деле – стадиально), так что «структура процесса… представляет собой закономерный порядок, связи его этапов, стадий, состояний», то представление такого процесса приобретает форму *алгоритма.* А идея «внутренней активности и динамизма», напротив, предполагает имманентность и спонтанность развития, что свойственно **органическим системам**. Правильно ли я понимаю: а) система характеризуется структурностью своих состояний; б) динамика системы тоже

характеризуется структурностью процесса; в) в основе системного взгляда лежит идея внутренней активности.

Можно ли считать противоречие «структурность – динамизм» диалектическим? В отношении «мертвое – живое», «механизм – организм» я ничего кроме противопоставления не вижу, никакой диалектики здесь нет. Полагаю, что это отношение не может быть источником развития системы, ее «внутренней активности и динамизма».

Но именно эта схоластическая конструкция была использована для проектирования педагогической системы.

«Педагогическая система в широком значении этого слова характеризуется следующими признаками: а) она обладает свойством целого, которое проявляется в обучающих, развивающих, формирующих личность возможностях, проектируемых в ее целях; б) она имеет два взаимосвязанных аспекта: **аспект движения, динамический**, и **аспект состояния, существования**; **движение системы есть преобразование ее состояний, их смена, их переливы, их переходы из одного состояния в другое, в своем движении система расчленяется на части: единицы этапов, стадий** (выделено мною. – *А.М.*), каждая из частей обеспечивает изменение отдельных проявлений личности, их конструктов в соответствии с определенными целями, последовательность изменений образует конечный результат, запроектированный в целях системы; в) каждая из частей системы характеризуется своими специфическими для нее состояниями, которые порождаются деятельностью учителей, администрации школ, работников отделов народного образования и т.д.» [12, с. 8].

Выделенный фрагмент текста представляется мне важным для понимания способа мышления автора. Дальнейший анализ показал, что основные черты этого способа воспроизводятся в работах последователей.

1. «Система» может быть (и должна быть) представлена в двух аспектах:

- в аспекте состояния (оно же существование);
- в аспекте движения (он же динамический аспект).

Но если система существует, то существование не может быть ее же аспектом (стороной): нечто не может быть одновременно субстанцией и атрибутом той же субстанции.

А если система изменяется, то характеристика ее динамики не может быть характеристикой ее же структуры. Функция (в математическом понимании), описывающая состояние или процесс, не совпадает с производной от этой же функции, описывающей изменение состояния или скорость процесса (ускорение). Распределение координат каких-либо элементов системы не может быть тождественно распределению скоростей этих же элементов. В концентрированном виде это выражено в принципе неопределенности Вернера Гейзенберга. Хотя принцип был сформулирован применительно к квантовой теории, его широкое методологическое значение признается сегодня многими представителями других областей науки.

2. Движение системы есть преобразование ее же состояний, причем система преобразуется сама (путем «переливов»), переходя из одного состояния в другое.

Возникают вопросы: где находятся эти состояния Системы, т.е. ее же «аспекты» до того, как Система их достигла? И куда они отпадают, когда Система из них (состояний) вышла? Что (кто) заставляет Систему переходить из одного состояния в другое? Что в ней есть такого, чтобы обеспечить обещаемые автором «переливы»? Обладает ли Система памятью о собственной истории. Есть ли у Системы намерения?

3. Система «в своем движении» расчленяется на части. Причем, как оказывается, расчленение происходит и в «динамическом аспекте»: появляются «единицы этапов, стадий». Т.е. Система не только дробит сама себя, но она еще и дробит свою историю, историю своего дробления.

А как же при этом саморасчленении она сохраняет свойство целостности, за счет чего?

Внимательно следя за завихрениями и протуберанцами авторской мысли, пробираясь сквозь «дебри абстракций» (не я придумал – Н.К. Сергеев и В.В. Сериков), я так и не смог понять, что (кто) такое эта Система. В пункте «а» она проявлялась в «формирующих личность возможностях». В пункте «б» она предстала аспектами самое себя, пришла в движение и стала саморасчленяться. В пункте «в» пришли педагоги и администраторы и вмешались в процесс, ухватившись за какие-то «части системы».

Позволю себе рискнуть и резюмировать свое на данный момент анализа сложившееся позитивное понимание этой методологической идеи. Система обладает следующим генеральным свойством: ее структурные уровни (статический аспект) совпадают с этапами ее же развития (динамический аспект). Развиваясь в сторону усложнения, Система, саморасчленяясь, усложняет свою структуру, переходя на следующий структурный уровень и, одновременно, упрочивает свою целостность.

В качестве подтверждения приведу высказывания мэтров Школы.

«… Реализация модели целостного процесса формирования изучаемого качества, … должна отвечать следующим требованиям:

- **соответствовать объективной логике исследуемого качества** (здесь и далее выделено мною. – *А.М.*) (обосновать в чем она заключается), носить этапный характер, отражающий имеющие чаще всего место постепенность, непрерывность и преемственность **становления свойств личности**, ее поэтапный (главным образом количественные изменения) и стадиальный (главным образом качественные изменения) характер;
- носить целостный характер **в аспекте “статической структуры процесса”** (В.С. Ильин), предполагающий проектирование и реализацию проектирование и реализацию…
- носить целостный характер **в аспекте “динамической структуры процесса”** (В.С. Ильин), отражаемый более всего последовательной сменой этапов и стадий…» [18, с. 13 – 14].

Видимо, есть **модель**, и есть **реальность**. И модель должна соответствовать «объективной логике».

Логике чего?

Логике исследуемого качества.

Качества чего?

Качества (свойства) личности.

А логика становления качеств личности, как оказывается, «чаще всего» характеризуется *поэтапностью* (это **количественные изменения**, видимо, свойства личности) и *стадиальностью* (это **качественные изменения**, видимо, того же свойства той же личности).

Что-то это мне напоминает. Да это же «переход количества в качество», это же из *курса диамата*, как именовался философский суррогат советского розлива!

Итак, видимо я прав: генеральная «методологическая» идея состоит в конгруэнтности «статической структуры процесса» и «динамической структуры процесса».

Как сопрягаются количественные и качественные изменения, а значит и, соответственно, *поэтапность* и *стадиальность*?

Сопрягаются они по уровням-стадиям: уровни относятся к «статическому аспекту», стадии – к «динамическому аспекту». Могу предположить, этап соотносится с накоплением «количественных изменений», а стадия соотносится с «качественными изменениями». Если вспомнить, что речь идет о «становлении свойств личности», то следует признать несомненную оригинальность подхода: ни в одной из известных мне теорий развития личности, как и ни в одной из известных мне теорий общего психического развития, этого нет.

«Из известных нам, – пишет Н.М. Борытко, – приведем две удачных ***процедуры выделения стадий процесса*** (выделено автором. – *А.М.*), построенных на идее уровней становления целостности (Целостность – это, видимо, второе имя Системы. – *А.М.*), которые подтвердили свою плодотворность в многочисленных исследованиях» [3, с. 179].

Отмечу удвоение предикатов: речь идет о процедуре выделения *стадий процесса,* а не о процедуре формирования личности. Это *процедура работы над процедурой*, т.е. над процессом, а не над тем, что (кто) в этом процессе пребывает. Именно «работа над работой» была проведена в многочисленных (надо отдать должное автору – это действительно так) исследованиях и проектах.

Теперь я могу уточнить, что именно мною не было понято «в аспекте “статической структуры процесса”» и «в аспекте “динамической структуры процесса”». Ключевое понятие – **структура процесса.** А я полагал, что структура и динамика относятся к Системе, а Система это целостно организованная личность или организованное педагогическое сообщество (коллективный субъект).

А речь идет не о человеке и не о педагогическом коллективе, и не о содержании образования, а о Процессе. И Формирователь, оказывается, занят не формированием личности, а построением Процесса.

Вернемся к «процедуре». «Первая процедура разработана В.С. Ильиным (1984), – пишет Н.М. Борытко, – который исходил из того, что процесс формирования свойств личности ***необходимо рассматривать*** (выделено мною, чтобы обсудить далее. – *А.М.*) в двух аспектах: а) как они обеспечивают активность личности по отношению к *той или иной стороне объективного мира* и б) как они обеспечивают гармонизацию, координацию, объединение, цементирование *всех проявлений личности в единое целое*. Поэтому каждый акт роста разносторонности личности является в то же время и актом вызревания ее целостности, гармоничности» [3, с. 179].

Здесь то же самое характерное для стиля автора, а значит и для его мышления, удвоение предикатов. Речь идет о «процессе формирования *свойств личности*» в связи с тем «как они обеспечивают *активность личности*». А сама «активность» и есть, как показывает дальше авторский текст, основное ее проявление, т.е. *свойство,* той же личности. И далее, как пытается убедить меня автор, эти *самодействующие свойства* обеспечивают «координацию, объединение, цементирование всех проявлений личности в единое целое». Создается впечатление, что стороны личности по замыслу Формирователя, включившего их в Процесс, созданы таким образом, что собравшись вместе, приняли конвенциональное решение о

гармонизации личности. При этом и Формирователь и Свойства обошлись пока без самой Личности, поскольку она продукт их Активности, сама же Активность – продукт Процесса. В итоге Процесса Личность оказывается в объятиях Целостности (она же Система). (Хочу предупредить читателя, что точно такая же логика будет воспроизведена в контрольной работе студентки, написавшей сказку о Целостном Педагогическом Процессе. Текст приводится в конце статьи.)

Эта важная особенность Системы может быть оправдана только одним: сказано же «***необходимо рассматривать***». Поэтому, если я не могу это видеть **так** (и не могу понять **что**, я должен увидеть), проблема в моем перцептивном аппарате, в его неподчинении назначенной В.С. Ильиным и Н.М. Борытко необходимости.

Такое «зависание» над реальностью с предложением (требованием) *именно так* ее рассматривать – одна из особенностей восприятия и мышления в «Школе педагогического волшебства». И если не научиться оперировать *видимостями*, то в работе Школы и в продуктах этой работы ничего понять (увидеть) не удается.

Уровни развития исходной идеи, ее наполнение

В описаниях мэтров и адептов Школы исходная идея (она же Система, она же Целостность, она же целостно-непрерывный Процесс) конкретизируется в уровнях развития личности, человека, учащегося старших классов. Я рассмотрю, как это представлено в монографии Н.М. Борытко.

Так «*первый уровень* характеризуется *аморфностью системы* (здесь и далее курсив мой. – *А.М.*), разрозненностью ее элементов, отсутствием устойчивых связей между ними, когда нет еще возможности говорить о сколько-нибудь сложившейся структуре. Система ведет себя случайным образом, непредсказуемо, *велика ее зависимость от условий внешней среды*» [3, с. 178].

Из контекста я понял, что *в данном случае* Система это не Процесс и не Целостность, это **человек,** это **старшеклассник**.

Где, в каких реальностях можно увидеть его как *аморфное соединение разрозненных элементов с неустойчивыми связями между ними*? О чем это? О ком это? Да и детерминация Системы (она же, на этот раз, человек) представлена странно: ее поведение непредсказуемо и при этом велика зависимость от условий внешней среды. Так непредсказуемо или зависимо? Если зависимо, то управляемо посредством внешних детерминант. Если непредсказуемо, то следует признать имманентность и спонтанность.

Но автор не берет на себя ответственность за «разболтанность» Системы, а отсылает меня к авторитету: «В.С. Ильин (1984, с. 54 – 55) пишет, что “личность на этой стадии еще нецелостная, односторонне развитая, дисгармоничная, а иногда и деформированная,… с ложными, асоциальными, аморальными ценностными ориентациями; совершается зарождение новых ее стержневых качеств, граней разносторонности. На этом этапе возможно ситуативное осознание отдельных социокультурных ценностей, но целостность, всесторонность, гармоничность личности на этом этапе еще не формируются”» [3, с. 179]. Но ведь это же макаренковская риторика. А система А.С. Макаренко разрабатывалась для перевоспитания несовершеннолетних преступников в закрытом воспитательном учреждении. А у Н.М. Борытко речь идет о школе. Или идея «перековки» универсальна? (Как идея первородного греха.)

Означает ли это «еще», что именно из него появится некое «уже», в котором личность того же человека предстанет как целостная? Видимо такое порождение обещают «стержневые

качества», они же «грани разносторонности». Кто внедряет стержни и шлифует грани этой конструкции, не говорится. Возьму на себя смелость предположить, что это задача Формирователя.

А вот на *втором уровне* наблюдается появление связей «между группами элементов в системе, в ней образуются как бы “фрагменты структуры”, устанавливаются причинно-следственные связи, поведение системы становится предсказуемым в определенных ситуациях, но остается неустойчивым» [3, с. 179].

Что такое «группы элементов»? Как зарождаются «фрагменты структуры»? Как возникает такая кристаллизация внутри аморфной личности, почему? Что и как становиться центрами кристаллизации? Аморфное «личностное вещество» липнет к «стержневым качествам» как бетон к арматуре?

И снова ссылка на отца-основателя: «На втором уровне развития личности совершается активное созревание стержневых качеств, развитие которых вступает в противоречие с ранее сложившимися стержневыми качествами – идейно-нравственными установками, отношением к труду и др. Школьника все более охватывают сомнения в правильности его прежних убеждений, оценок. В отдельных ситуациях он осуждает их. Однако в целом его поведение и деятельность находятся еще во власти ранее сложившегося уровня развития личности (В.С.Ильин, 1984, с. 55)» [3, с. 179].

Какова же была судьба этой «личности» (она же «система», она же «аморфное соединение разрозненных элементов», она же «дезинтегрированная целостность»), если в прошлом у нее сложились «ложные убеждения» («стержневые качества»), во власти которых находятся ее поведение и деятельность? И как происходит смена убеждений? Требует ли это от Формирователя проведения процедуры экзорцизма – изгнания бесов, – или достаточно сталинско-макаренковской «перековки»? (Анализ идеологического содержания идей В.С. Ильина и их возможных педагогических последствий содержится в книге О.В. Лишина [14].)

Далее Н.М. Борытко берется убедить меня, что *третий уровень* «выделяется по наличию связей практически между всеми элементами системы… Это уровень “связного целого”, однако система еще неустойчива, ее структура с большой степенью вероятности может быть разрушена внешними воздействиями» [3, с. 183 – 184].

Меня не оставляет впечатление, будто речь идет о железобетонной конструкции, отдельные элементы которой связаны арматурой и залиты еще не застывшим бетоном, потому она и «боится» внешних воздействий. Пока не застынет. А застынет, так уж точно станет Целостностью. (И всем нам еще покажет!)

И снова – к отцу-основателю: «На третьем уровне новые тенденции в развитии личности побеждают, и совершается ее перестройка, зарождается целостность, разносторонность, гармоничность личности *в духе требований современного общества*. Здесь стержневые качества личности, особенно *идейно-политические, нравственные ориентации*, начинают выходить на передний план, выполняя свою системообразующую функцию в поведении школьника, в объединении всех проявлений личности в единое целое, хотя не всегда еще гармоничное (В.С. Ильин, 1984, с. 55)» [3, с. 184].

Наконец, «*четвертый уровень* развития системы, – как пытаются убедить меня Н.М. Борытко и В.С. Ильин, – это уровень оптимального связного единого целого, когда связи между элементами системы становятся устойчивыми, выстраиваясь в иерархическую структуру, устойчивым и автономным (относительно независимым от внешней среды) становится поведение системы. Это стадия саморазвития системы, когда усиливаются внутренние факторы ее развития, а внешние отступают на второй план, когда система включает освоенную среду в качестве элементов своей структуры» [3, с. 184].

Т.е. теперь это застывшая и отделившая себя от внешней среды конструкция, да еще включающая освоенную среду в свою структуру в качестве ее элементов. Железобетонная конструкции превратилась в долговременную огневую точку, а среда вокруг нее теперь пристрелена по ориентирам – выделенным в ней элементам.

И снова В.С. Ильин: «На четвертом уровне развития личности возникшая целостность, разносторонность личности развивается, *крепнет на основе более тесного сплочения вокруг идейно-политических ориентаций*, обогащения ими всех проявлений личности (там же)» [3, с. 184].

Теперь понятно качество бетона – это *идейно-политические ориентации*. Потом, в толковании Н.М. Борытко и других Формирователей эти ориентации будут заменены на *духовные*, *нравственные*, а то и вовсе – *бытийные*. Вот и заклинание соответствующее есть: «Рассмотрение (о том, что при работе с Системой надо следить за собственным восприятием, я теперь знаю. – *А.М.*) воспитания как способа бытия, *наполнение* его онтологическим смыслом создает предпосылки для перехода от “педагогики мероприятий” к “педагогике Бытия”, позволяет *обогатить понятийный аппарат* (здесь и далее курсив мой. – *А.М.*) посредством включения в него антропологических понятий: “смысл жизни”, “связность жизни”, “неустойчивые формы бытия”, “антропологическое время”, “антропологическое пространство”, “душа”, “дух” и др., осуществлять поиск *адекватных природе и сущности человека, его бытию методов и форм воспитания*» [3, с. 157].

Правильно ли я понимаю, раньше, желая найти школьного педагога или вузовского преподавателя, я мог задать вопрос и получить ответ о том, где она (она) «проводят мероприятия»? И место определялось номером аудитории, а время – часами и минутами. Теперь же в силу последствий самодействия Системы и ее перехода от «педагогики мероприятий» к «педагогике Бытия» я могу столкнуться с непредвиденными ситуациями, когда педагог не проводит мероприятия, а «бытийствует», причем Бытие его помещено в хронотоп «антропологического времени» и «антропологического пространства».

Смелость и широта обобщений, построенных на основе целостно-уровневой абстракции беспрецедентны. Причем в работах Н.М. Борытко «абстракции» неожиданно, просто прямым назначением автора переходят в онтологический статус, превращаясь в «бытие» [3, 4 и др.].

Достаточно. Подведу некоторые итоги.

Личность человека представлена Формирователем как **структура, состоящая из элементов**. (Не только личность, но и все сущее представлено Формирователем именно так, равно как и сущность сущего.)

При этом.

А. Качественная характеристика элементов изначально никак не определена. Они – то просто элементы, то грани разносторонности, то стержневые качества.

Это некоторые «пустоты», которые **наполняются** (здесь и далее по тексту я выделил это слово, чтобы читатель мог оценить значение этого механизма в работе рассматриваемой конструкции) содержанием: если нужно идейно-политическим, если нужно духовным, если нужно онтологически-смысловым и пр. Об этом механизме студент может узнать из УМК: «Целостная система обладает свойством контекстности: **всякий элемент** (здесь и далее выделено мною. – *А.М.*) не только влияет на свойства системы, но и сам приобретает свои свойства, **наполняется** конкретным содержанием в рамках системы, во взаимодействии с другими ее элементами [13, с. 79].

Б. Прежде чем **наполнятся** элементы (стороны, грани) личности производится «заливка», наполнение или **обогащение** «воспитания как способа бытия». Точнее, обогащение его – процесса воспитания – понятийного аппарата.

В. Само воспитание реализует свою «бытийность», **изливая свое наполнение** в пустоты «элементов личности».

Поэтому **наполнение**, **заливка** – это и способ придания содержания системе (личности) и способ наполнения содержание работы с ней (воспитания), и способ мышления о том как должно быть построено воспитание (содержания педагогической науки), поскольку «…признаки **наполняются** конкретным содержанием при рассмотрении педагогики как науки» [13, с. 176]. А также и способ изучения понятий этой науки – педагогики – студентами, поскольку «… понятие предполагает **наполнение** того или иного термина определенным содержанием» [13, с. 59].

Все представленные в рассматриваемой модели псевдореальности обладают некоторыми общими качествами. Эта их особенность, о которой я хочу сказать далее, напоминает свойство **гештальта** – понятия когда-то введенного немецкими психологами. Гештальт и стремление его к прегнантности (замкнутости, целостности) относится как к объектам восприятия и мышления, так и к продуктам восприятии и мышления – психическим образам. Гештальты сохраняются при траспонировании. В. Келер иллюстрировал это на примере мелодии, которая воспринимается и узнается при транспонировании в другую тональность и изменении аранжировки.

Рассматриваемая псевдореальность целостности удивительным образом «транспонирует» (причем, вроде бы, сама) свои качества из одной сферы в другую. **Целостностью** и **наполненностью** обладают и личность, и процесс ее формирования, и процесс научного познания процесса формирования, и процесс обучения студентов и повышения квалификации педагогов, в котором процесс научного познания процесса формирования становится предметом познания. Сюда же относится и процесс осмысления процесса построения процесса формирования целостности студентов и педагогов с тем чтобы они обеспечили процесс построение процесса формирования целостности личности учеников…

Это воистину «теория всего», о которой мечтал А. Эйнштейн: «Внутренним символическим значением, связью с Богом **наполнены** все ситуации обучения, каждая педагогическая ситуация должна быть **наполнена** ценностным содержанием» [13, с. 93]. А образовательное пространство, построенное «Школой педагогического волшебства» напоминает голографическую картину, поэтому и описание этого пространства напоминает «Дом, который построил Джек».

Только у С.Я. Маршака все предельно четко и со смыслом, и с синтаксисом. А здесь сплошные анаколуфы типа изобретенного И. Бродским:

Ты сам себе теперь дымящий миноносец

и синий горизонт, и в бурях есть покой.

Вот так, например: «Интеллектуально-творческие действия характеризуются *наполнением собственным смыслом* (здесь и в последующих цитатах курсив мой. – *А.М.*), которое совершается через такие операции, как оценивание, означивание, *осмысливание*, рефлексия» [13, с. 210].

Или так: «… Предпринимается попытка рассмотреть профессиональное развитие педагога с позиции гуманистически-экзистенциального подхода, связанного в первую очередь

с адекватным *постижением им присущей ему природы и реализацией себя в соответствии с этой природой*» [10, с. 11].

Или: «*Ценностное отношение педагога* к учащемуся, воспитаннику как к “значимому Другому”, от которого зависит собственное развитие педагога; принятие различных подходов, концепций, взглядов, мнений и смыслов как личностно значимых; ответственность за ненасильственный характер разрабатываемых и осуществляемых вариантов педагогической деятельности; поиск конструктивных путей разрешения педагогических проблем и конфликтов – обязательные компоненты системы *ценностных установок педагога*» [5].

Так «ценностное отношение педагога» становится «компонентом системы ценностных отношений педагога» – видимо того же педагога, поскольку это от его отношения зависит его же собственное развитие. И далее: «Очевидно, *гуманитарность профессионального поведения, деятельности и общения педагога* должна проявляться именно на уровне установки (к примеру, в установке на поиск вариативных подходов, оценок, понимание внутреннего мира воспитанника и принятие его ценностей) – только тогда будет обеспечен *гуманитарный характер педагогической деятельности*» [5].

Как видим, «гуманитарность профессиональной деятельности» обеспечивает «гуманитарный характер педагогической деятельности», т.е. сама себя же и обеспечивает. Видимо, эта работа гуманитаризации над собою же не предполагает более ничьего участия, и Формирователю, придумавшему «**теорию наполнения**», которая сама себя же реализует в практике, остается только смотреть и радоваться, пребывая в «пространстве Бытия».

Идея бытия и бытие идеи

Прежде чем подводить окончательный итог обращусь к «Заключению» к монографии Н.К Борытко «Пространство воспитания: образ бытия», в котором автор щедро делится с читателями бытийностью своего сознания.

«В связи со сказанным, ***одно представляется нам принципиальным*** (выделено мною. – *А.М*), – пишет Н.М. Борытко, – воспитание занимается вопросами целостного бытия человека, а не отдельными его частями, и потому воспитание рассматривает формирование человеческого качества в его целостности, а *не отдельные его грани (личность, индивидуальность и т.д.)* (здесь и далее курсив мой. – *А.М.*). Поэтому, развивая отдельное свойство или проводя частно-педагогическое исследование, педагог не вправе вырывать исследуемую проблему из *общего контекста бытия ребенка*» [3, с. 209].

Мне тоже ***одно представляется принципиальным***: **определение** предмета исследования и проектирования есть одновременно полагание границ, за которыми это исследование и это проектирование не проводятся. Сама этимология слова «определение» – о-**предел**-ение – указывает на то, что в этой процедуре содержится **полагание предела**.

Это ограничение не распространяется лишь на действия Абсолютного Субъекта, которого, как известно, и не стоит поминать всуе.

Что же все-таки составляет «общий контекст бытия» воспитанника?

Здесь автор по негласной традиции начинает считать до трех:

«1. Бытие как человеческое качество возможно лишь как предстояние в культуре, служение ей, восхождение к ценностям социальной культуры. В культуре (прежде всего, в ее духовных ценностях) – средоточие человеческого качества. ***Забвение этого*** (выделяю**,** дабы, избежав забвения, вспомнить это ниже. – *А.М.*), попытки вырвать воспитание из социо-культурного контекста приводят к тому, что человек низводится до уровня обученного

животного (воспитание человека ничем не отличается тогда от воспитания щенка, например), придатка к машине, к человеку-функции…

2. Воспитание как процесс – самостояние человека в культуре, восхождение его к себе, субъектность, которую мы понимаем как утверждение самости… ***Используя некоторую аллегорию*** (выделено мною. – *А.М.*), можно сказать, культура нужна воспитанию для воспроизводства человеческого в человеке, но и воспитание нужно культуре для воспроизводства самой культуры. Только вот воспитание здесь уже понимается как синергетическое воздействие на процесс саморазвития человека.

3. Все предшествующие соображения приводят к тому, что педагог-воспитатель, проектируя воспитательный процесс, не может уже придерживаться позиции "Я так хочу!" Он принимает как данность то, что есть на самом деле, не оценивая, а выявляя интенции происходящих процессов, прогнозируя их ход и проектируя свои реакции на ожидаемые события. *Ситуация воспитания воспринимается и проектируется как ситуация жизни, бытия*» [3, с. 209].

Эта же ***незабвенная идея*** «целостного бытийствования» нашла себе место и в статье Н.К. Сергеева и В.В. Серикова: «… На всех этапах и во всех ситуациях целостного процесса должно реализовываться стремление организующего его субъекта (педагог, коллектив педагогов и пр.) органично включить "свой" процесс в реально осуществляемый целостный педагогический процесс (*организуемый в рамках не одного-двух предметов, а всей их совокупности, осуществляемый не только в процессе обучения, но и в контексте всей жизнедеятельности ребенка и т.д.*) (курсив мой. – *А.М.*). Это возможно только через пристальное внимание к целостным свойствам формируемого качества, свойствам, которые и "сопрягают" все организуемое для его развития *со всем контекстом жизни воспитуемого*, главными его устремлениями» [18, с. 13 – 14].

Я тоже не удержусь и ***прибегну к «аллегории»***. Один из старейших российских журналов (выходит с 1890-го г.) носит название «Наука и жизнь». Если следовать упованиям Н.М. Борытко, Н.К. Сергеева и В.В. Серикова основное педагогическое отношение может быть выражено формулой «наука = жизнь». Педагогическая наука и педагогическая практика призываются к «бытийствованию». Не в рамках «одного-двух предметов», а значит, и не в рамках трех-четырех, а значит, вообще, *не в предметном преподавании* педагог формирует мировоззрение ученика, а «в контексте жизнедеятельности ребенка».

Правильно ли я понимаю: предметное обучение «вырывает» ребенка из социо-культурного контекста, низводя его до уровня животного (милого щенка), препятствует его «предстоянию в культуре»? Тогда, действительно, можно не заниматься предметным обучением, а сразу и поверх этого начинать «бытийствовать в культуре».

Вот только культура представлена – **предстоит человеку** – предметно, и предметность культуры в ходе ее истории дифференцировалась по *предметным областям*.

Что еще странно: педагог зачем-то низводится до стороннего наблюдателя, предстает в страдательном залоге, принимая *данность бытия* и проектируя реакции на ожидаемые события. Что заставило субъекта профессиональной деятельности и «конструктора человеческих душ» вдруг в конце авторского изложения – в «Заключении» к монографии, в тексте которой он как Формирователь творил, что вздумается, – перейти из активной позиции в позицию реактивную? Видимо, автор монографии – Формирователь, а рядовой педагог – нет!

И вообще, **что** происходит и **о чем** идет речь? В каких позах и в каких артикуляциях можно наблюдать и слышать или хотя бы представлять себе «предстояние в культуре» и «самостояние в культуре», что это за «фигуры»? И **кто** и **когда** «вырывал» воспитание из

«социо-культурного контекста»? Даже редуцированные формы воспитания, например, в местах лишения свободы, предполагают культурный (пусть даже субкультурный) контекст. Чем меня пытается напугать автор, приравнивая воспитанника к животному (щенку) или к человеку-функции? Тем, что будет надорвана или редуцирована связь человека с общечеловеческой культурой? Но она и так сплошь и рядом (т.е. «бытийно», «онтологически») надорвана и редуцирована. А существовать может **только в качестве идей** человека как *трансграничного и трансцендирующего существа* (И. Кант), как *субъекта всеобщего труда*, в котором один человек утверждает другого в своем мышлении и любви (К. Маркс), как *субъекта отношения «Человек – Мир»* (С.Л. Рубинштейн) и субъекта *отношения «Я – Ты»* (М. Бубер).

От того что Н.М. Борытко *захотелось* («Я так хочу») придать ноуменальным идеям онтологический статус и прописать их прямо в «бытие», в нем – в этом «бытии» – не исчезнет необходимость осваивать трудовые операции и различные культурные техники, включая и обслуживание машин. Рискну предположить, что формулируя свои идеи и строя их аргументацию, автор пользовался компьютером, а не прямой экспликацией умозрительных сущностей, непосредственно проступивших на страницах его книги. Предположу, что **наполнение** страниц монографии фантомными реалиями и текстами, выдающими искренность и самоудивление автора, равно как и его философско-психологическую невинность, осуществлялось не путем прямого онтологического бытийствования.

Да, мера *человеческого существования* определяется у К. Маркса включенностью человека в свободный всеобщий труд, в котором он, с одной стороны, свободно ставит цели и задачи, с другой стороны, опирается на всеобщие идеальные представления, выработанные историей человеческой культуры. Да, одно из важных различений и противопоставлений, вводимых К. Марксом на этом основании – это противопоставление частичного труда и всеобщего труда и, соответственно, двух форм существования человека, – соответственно, как *частичного (случайного) индивида (человека-функции)* и как *личности*. Да, введение такого различения не логический конструкт, а отражение исторической реальности, на что прямо и указывается: «Различие между индивидом как личностью и случайным индивидом – не просто логическое различие, а исторический факт. В различное время оно имеет различный смысл…» [15, с. 71].

Но, «случайный индивид» как «исторический факт» существовал в прежних, и будет существовать в новых «социо-культурных», «бытийных» обстоятельствах, пока есть подневольный труд. И ***забвение того**, что в отличие от жизни щенка*, который будет накормлен любящим хозяином или добудет свой кусок попрошайничеством, человек будет удовлетворять свои потребности в соответствии с такими «социо-культурными» реалиями «бытия» как наличие рабочих мест, тарификация, техническое задание, регламентация трудового процесса, ведет к педагогическим утопиям. И если такое свободное от принудительного функционирования саморазвитие личности составляет кредо автора, почему из текста монографии не убраны ссылки на А.С. Макаренко? Или его жесткая высокоинтервентная педагогика трудового воспитания теперь тоже признается разновидностью целостно-гуманитарного подхода?

Проблема личности и свободы – одна из «вечных» и актуальных проблем. Я доверяю тому пониманию личности, которое обосновывается А.С. Арсеньевым [1].

Этическая проблема **свободы в образовании** остается открытой и дискуссионной. Я склонен придерживаться точки зрения, высказанной В.С. Библером в обосновании проекта совсем другой Школы – «Школы диалога культур». И хотя то, что он пишет, напрямую относится к школьному образованию, я полагаю, что эта позиция вполне может быть распространена и на образование вузовское: «Включая наши знания в его (ученика – *А.М.*)

сознание, мы имеем дело с неким непредсказуемым результатом. Когда же школа претендует на то, чтобы охватить все свободное время учащегося, раскрыть его душу, понять, что он есть в любое время суток, и мы, преподаватели, должны на все это влиять, – вот тогда школа становится невероятно опасной. Школа – это только та сфера, та проекция жизни ребенка, которая связана с делом образования. И не больше … Средостение между жизнью и обучением должно оставаться как некое святое место. Не следует экспансией школы поглощать все жизнь школьника» [2, с. 12].

Я бы не прибегал к столь подробному анализу творчества «Школы педагогического волшебства», если бы не широкое распространение этого наукомыслия, напоминающее пандемию.

Я бы не прибегал к столь эмоциональной критике феномена наукомыслия адептов Школы, если бы не обнаружил, что многие известные мне философы и психологи «привлечены» адептами Школы и, сами того не зная, «проходят по делу» целостного и непрерывного гармонического развития личности и целостного саморазвития Системы. А некоторые просто бытийствуют в их текстах, уже не в состоянии доказать свою непричастность. Я признаю вклад многих из упоминаемых адептами ученых в дело образования, но не признаю, что они когда-либо и как-либо были связаны или когда-нибудь и как-нибудь могут быть связаны с Идеями Школы.

Как пишет А.А. Глебов, «… В.С. Ильин использует… трактовку развития, данную К. Марксом: развитие системы в направлении целостности состоит именно в том, чтобы подчинить себе все элементы или создать недостающие органы. Таким путем система превращается в целостность» [6, с. 21]. Позволю себе усомниться в причастности К. Маркса к генеральной идее Школы, а также в том, что у В.С. Ильина и А.А. Глебова имеются ресурсы для адекватного использования марксовой идеи развития применительно к педагогической теории и практике..

«По утверждению А.Н. Леонтьева, – пытается убедить меня А.А. Глебов, – принципами обоснования критериев должны быть единство, во-первых, сознания и опыта жизнедеятельности человека, во-вторых, социального и индивидуального» [6, с. 22]. Может быть, следовало бы перечитать самого А.Н Леонтьева, который не утверждал таких «принципов обоснования критериев»?!

А вот эту идею А.А. Глебов приписывает В.В. Серикову: «На первом уровне качество появляется эпизодически, в наиболее благоприятных для его актуализации условиях, на втором – в большинстве ситуаций, но еще при значительной стимуляции со стороны учителя, на третьем проявление этого качества становится внутренней потребностью личности» [6, с. 22]. Хотя, на мой взгляд, это никакое не личностно ориентированное образование, а ортодоксально бихевиористская идея в духе Б.Ф. Скиннера.

Я не могу удержаться и не привести здесь одно вполне уместное воспоминание Ф.Т. Михайлова. «… У педагогических теорий, концепций, гипотез и проектов нет своей фундаментальной основы, – пишет Ф.Т. Михайлов в тексте с названием “Есть ли у педагогики собственная теория?”. – Обосновать этот тезис *вереницей хорошо упакованных силлогизмов* (курсив автора. – *А.М.*) не трудно… но мне хочется начать с одного впечатляющего образа, предъявленного мне одним из самых именитых в свое время теоретиков педагогики в жарком споре о роли философии (заодно и психологии, этики, эстетики и других мысленных реконструкций жизни духа и души) в построении и развитии педагогической теории. “Педагогика, – сказал он, – имеет свое собственное поле и никому не позволит на нем пастись! Ни философам, ни психологам, никому другому. Педагогика подобна жирафу, шея у нее длинная… Когда ей надо, она может пощипать травку на философской или

психологической делянке и преспокойненько переваривать ее у себя дома". Я хотел было ему напомнить о продуктах пищеварения и у жирафов, но вовремя сдержался…» [17, с. 464 -465]

В завершение приведу выдержку из контрольной работы, выполненной студенткой в соответствии со следующим заданием: «1. Сравните позиции различных авторов при рассмотрении сущности целостного педагогического процесса. 2. Сочините сказку о целостном педагогическом процессе, показав его сущность и основные характеристики» [19].

Включая этот образец наукоумия в статью, я ориентировался на высказывание Б.Д. Эльконина: «чем история завершается, то в ней и совершается»: форма и содержание результата выполнения контрольной работы по педагогике и есть показатель того, *что происходит в ходе освоения таким образом понятой научной педагогики.*

«В одной сказочной стране Педагогике жил был царь по имени Целостный Педагогический Процесс. Он очень гордился тем, что все жители его страны были образованные, ведь он лично следил за тем, чтобы все дети учились в школах. Так как его страна была очень маленькой (всего один город) то школ было ровно три: школа "Незабудка", школа "Ромашка" и школа "Колокольчик". Целостный педагогический процесс даже создал специальную школу, где учились педагоги.

У царя была жена Педагогическая задача и три дочери: Целенаправленность, Двусторонность и Целостность.

Дочери всегда помогали отцу. Целенаправленность следила за тем, что окружает детей, с чем они взаимодействуют, с чем входят в определенные отношения, так как это все влияет на то, какими дети станут, какие качества, и свойства личности будут в них развиваться, формироваться. Она помогала педагогам создать такие условия, обстоятельства, организовать деятельность детей так чтобы у них формировались необходимые качества, свойства, знания, привычки и т. д.

Двусторонность следила за тем чтобы: педагог (человек, обладающий определенной системой знаний, умений, навыков и специальной педагогической подготовкой) всегда взаимодействовал с учеником. Деятельность педагога заключалась в создании условий для саморазвития личности воспитуемого; в организации различных видов деятельности для образования, развития и формирования личности. Деятельность ученика (воспитуемого) была направлена на принятие тех знаний, норм, ценностей, которые предлагает учитель.

В обязанности Целостности входило следить за тем, чтобы учитель, ученик, конкретные задачи, содержание, средства, формы, методы, деятельность, результаты обучения и воспитания составляли внутреннее единство. Чтобы влияния семьи, различных образовательных учреждений, детских и юношеских объединений и организаций и т. д. были направлены в одно «русло», ориентировано на общие задачи и цели.

Все в стране Целостного педагогического процесса было хорошо и благополучно. Все жили дружно и счастливо.

Но однажды случилась беда. Целостный педагогический процесс тяжело заболел и не мог сам следить за тем, что происходит в его стране. Позвал он к себе дочерей и строго настрого наказал им:

- Дочери мои любимые! Так как я не могу сам следить за порядком в стране, то придется вам. Особо следите за тем, чтобы в школах порядок был, да не ссорьтесь между собой.
- Не беспокойся ни о чем отец, мы о всем позаботимся. – отвечали ему дочери.

Жена Педагогического процесса не отходила от постели больного, ухаживая за мужем.

Первое время в стране и правда все шло как всегда. Пака однажды Целенаправленность, Двусторонность и Целостность не поспорили, чьи обязанности важнее, да так далеко у них спор зашел, что они и сами не заметили как поссорились. Двусторонность сказала:

- Я буду теперь только за школой «Ромашкой» следить тогда вы и увидите что мои обязанности самые важные!
- Тогда я себе возьму школу “Незабудку” - ответила Целенаправленность.

Ну а Целостности ничего не оставалось, как заняться школой “Колокольчик”.

Прошел год… Целостный педагогический процесс выздоровел и решил проверить, что же делается в его школах. Сначала он поехал в школу “Ромашку”. Вот что он там увидел: каждый учитель хотел, чтобы именно его предмет ученики знали лучше всего, а дети честно пытались все выучить. Но все в их головах перепуталось, они не понимали для чего им надо столько учить. Родители ругали детей за плохие отметки, учителя стремились дать детям больше знаний по своим предметам, ну а у бедных детей пропало всякое желание вообще ходить в школу.

В других школах дела были не лучше. В “Колокольчике” преподаватели, ученики и родители так увлеклись обсуждением различных образовательных проблем, что совсем забыли о том, что детям надо учиться.

Ну а в “Незабудке” педагоги вообще ни как не могли договориться с учениками, родителями и между собой в каком направлении должны развиваться, какие качества, знания, привычки и т. д. нужно сформировать у детей. Так как у каждого по этому поводу были свои убеждения, и цели у всех были разные, а взаимодействия между ними не было, то и результат получался плачевный.

Рассердился тогда Целостный педагогический процесс, позвал к себе дочерей:

- Как вы могли такое допустить! Разве я вам не говорил, что надо жить дружно? Только вместе мы можем добиться того чтобы все жители нашей страны Педагогики были образованными и воспитанными.
- Прости нас отец, мы были не правы. Мы больше никогда не будем ссориться.

С этого дня в стране Педагогике опять все встало на свои места. Все были счастливы» [19].

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: Цикл популярных лекций-очерков с приложениями. – М.: Академия. – 592 с.
2. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный центр, 1993.
3. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.
4. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
5. Борытко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm
6. Глебов А.А. Методологические характеристики исследования уровней сформированности личностного качества // Известия ВГПУ. 2010, №1. – С. 20 – 23.
7. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
9. Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления. – М.: Научный мир, 2005. – 240 с.
10. Зотова Н.Г. В поисках смысла педагогической деятельности в образовательном пространстве вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2004. № 8. – С. 17 – 19.
11. Ильин В.С. Формирование личности школьника: целостный процесс. – М.: Педагогика, 1984. – 142 с.
12. Ильин В.С. Проблемы теории педагогических систем с позиций целостного подхода // Известия ВГПУ. 2007. №1. – С. 3 – 8.
13. Куликова С.В. и др. Учебно-методический комплекс курса «Педагогика» по подготовке бакалавров педагогических вузов / Науч. ред. Сергеев Н.К. чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Педагогика», 2008.
14. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://socgum.mdpu.org.ua/index.php
15. Маркс К. Энгельс Ф. Немецкая идеология // Сочинения. Издание второе. – М.: Государственное издательство политической литературы. 1955. – С. 7 – 544.
16. Медведев А.М. Авторитарный эмпиризм в инновационных концепциях высшего образования психолого-педагогического профиля: критический анализ // Интернет-журнал «Науковедение», 2014 № 1 (20) [Электронный ресурс] – М.: Науковедение, 2014. – Режим доступа: http://naukovedenie.ru/66PVN114.pdf, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.. англ.
17. Михайлов Ф.Т. Избранное. – М.: Индрик, 2001. – 576 с.

18. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Теория и практика целостного педагогического процесса: три десятилетия исканий (К 85-летию со дня рождения В.С. Ильина) // Известия ВГПУ. 2007. №1. – С. 9 – 18.

19. Сущность целостного педагогического процесса: контрольная работа [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ronl.ru/referaty/pedagogika/173083/.

Рецензент: Яворский Дмитрий Ромуальдович, доктор философских наук, доцент кафедры философии и социологии ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Волгоградский филиал».

Alexander Medvedev
Volgograd branch of the Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration
Russia, Volgograd
E-Mail: al.medvedefff2009@yandex.ru

The school of education magic

Abstract: The article presents a critical analysis of one of the scientific and practical areas of modern pedagogy, namely integrity continuous education in the humanities. Adepts approach believe his school , which has a base for the construction and modernization of school education and training of future teachers in high school, are able to realize the idea of a scientific school in practice. The article is being reconstructed to the grounds of the initial abstractions, which are based on modern developments considered scientific direction. At the same time identifies the logical and substantive shortcomings of such a deep character that their correction while maintaining the basic ideas (abstractions) and ways to operate them is not possible. The author expresses doubts about the effectiveness of the use of ideas and declarations of the conception, and the fear that its use in the preparation of future teachers can cause substantial damage to education and to strengthen the crisis phenomena observed in a modern comprehensive school. Theoretical apparatus concept does not correspond to any logical canons and cannot reasonably be interpreted either from the standpoint of structural and functional logic, either in terms of genetic (dialectical) logic, although the authors and adherents of the conception and use the concept of the concept of development. Basis of criticism and fear of the author - the conception as isolation from general scientific and philosophical grounds, and on the real practical learning activities. The article is addressed to undergraduates and graduate students of pedagogical, psychological and pedagogical skills, university professors, design innovation and research in education. Addressing the relevance of such determined that pseudoscientific vocabulary becomes a factor in discrediting and vulgarization authoritative theoretical approaches, which might serve as the basis for a really educational modernization.

Keywords: System; structure; integrity; development; aspect of the movement; aspect of state; filling; personality; being.

Identification number of article 64PVN214

REFERENCES

1. Arsen'ev A.S. Filosofskie osnovaniya ponimaniya lichnosti: Cikl populyarnyx lekcij-ocherkov s prilozheniyami. – M.: Akademiya. – 592 s.
2. Bibler V.S. Dialog kul'tur i shkola XXI veka // Shkola dialoga kul'tur: Idei. Opyt. Problemy. – Kemerovo: «ALEF» Gumanitarnyj centr, 1993.
3. Borytko N.M. Prostranstvo vospitaniya: obraz bytiya: Monografiya / Nauch. red. N.K. Sergeev. – Volgograd: Peremena, 2000. – 225 s.
4. Borytko N.M. Pedagog v prostranstvax sovremennogo vospitaniya: Monografiya / Nauch. red. N.K. Sergeev. – Volgograd: Peremena, 2001. – 214 s.
5. Borytko N.M. Professional'no-pedagogicheskaya kompetentnost' pedagoga. [E'lektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm
6. Glebov A.A. Metodologicheskie xarakteristiki issledovaniya urovnej sformirovannosti lichnostnogo kachestva // Izvestiya VGPU. 2010, №1. – S. 20 – 23.
7. Davydov V.V. Vidy obobshheniya v obuchenii: Logiko-psixologicheskie problemy postroeniya uchebnyx predmetov. – M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2000. – 480 s.
8. Davydov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya. – M.: INTOR, 1996. – 544 s.
9. Davydov V.V. Deyatel'nostnaya teoriya myshleniya. – M.: Nauchnyj mir, 2005. – 240 s.
10. Zotova N.G. V poiskax smysla pedagogicheskoj deyatel'nosti v obrazovatel'nom prostranstve vuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2004. № 8. – S. 17 – 19.
11. Il'in V.S. Formirovanie lichnosti shkol'nika: celostnyj process. – M.: Pedagogika, 1984. – 142 s.
12. Il'in V.S. Problemy teorii pedagogicheskix sistem s pozicij celostnogo podxoda // Izvestiya VGPU. 2007. №1. – S. 3 – 8.
13. Kulikova S.V. i dr. Uchebno-metodicheskij kompleks kursa «Pedagogika» po podgotovke bakalavrov pedagogicheskix vuzov / Nauch. red. Sergeev N.K. chl.-kor. RAO, d-r ped. nauk, prof. – Volgograd: Izd-vo VGPU «Pedagogika», 2008.
14. Lishin O.V. Pedagogicheskaya psixologiya vospitaniya [E'lektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://socgum.mdpu.org.ua/index.php
15. Marks K. E'ngel's F. Nemeckaya ideologiya // Sochineniya. Izdanie vtoroe. – M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoj literatury. 1955. – S. 7 – 544.
16. Medvedev A.M. Avtoritarnyj e'mpirizm v innovacionnyx koncepciyax vysshego obrazovaniya psixologo-pedagogicheskogo profilya: kriticheskij analiz // Internet-zhurnal «Naukovedenie», 2014 № 1 (20) [E'lektronnyj resurs] – M.: Naukovedenie, 2014. – Rezhim dostupa: http://naukovedenie.ru/66PVN114.pdf, svobodnyj. – Zagl. s e'krana. – Yaz. rus.. angl.
17. Mixajlov F.T. Izbrannoe. – M.: Indrik, 2001. – 576 s.
18. Sergeev N.K., Serikov V.V. Teoriya i praktika celostnogo pedagogicheskogo processa: tri desyatiletiya iskanij (K 85-letiyu so dnya rozhdeniya V.S. Il'ina) // Izvestiya VGPU. 2007. №1. – S. 9 – 18.
19. Sushhnost' celostnogo pedagogicheskogo processa: kontrol'naya rabota [E'lektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.ronl.ru/referaty/pedagogika/173083/.