

**В.Г. МАЛАХОВА**  
(Волгоград)

## СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА В ФИЛОСОФИИ И ИСТОРИИ НАУКИ

*Рассматривается вопрос об истории и перспективах развития целостного подхода в методологии науки вообще и в методологии педагогики, в частности. Обосновывается роль понимания как когнитивной процедуры, обеспечивающей целостность восприятия.*

**Ключевые слова:** целостный подход, образование, понимание, педагогическая реальность

Глубокие изменения в современном обществе, процессы глобализации и антиглобализации, переход к информационному обществу, в котором производственными ресурсами в первую очередь становятся знания и информация – все эти события сопровождаются многообразными инновациями в сфере теории и практики образования. Тем самым актуализируется необходимость анализа и сопоставления различных, а зачастую и противоположных по своим философским основаниям методологических установок, используемых в решении проблем и задач современного образования. Попытки найти пути гармонизации и синтеза многообразных подходов и парадигмальных ориентаций образования без углубленного поиска и анализа возможных для их объединения метаоснований философско-методологического уровня могут привести либо к эклектике, либо к противопоставлению одних парадигмальных ориентаций другим.

Безусловно, категории полипарадигмальности и множественности являются базисными для современной философии науки и характерны для философии постмодернизма. Постмодернизм как философский феномен не может быть рассмотрен в качестве некоего монолита, характеризуемый определенной множественностью, объективирующейся в широком веере разнообразных проектов. В целом, в ряде исследований (работы Ж.Деррида, Ж.Делеза и др.) он оценивается как радикальный плюрализм, релятивизм, скептицизм, агностицизм и деконструкцию. Таким образом, в философии постмодернизма системный подход, бинарные оппозиции целого и части, синтеза и анализа подвергаются определенной критике.

Однако в современной философии науки мощным направлением, не утратившим своего влияния, является *холизм* – концепция целостности, базирующаяся на совершенно-новом для европейского традиционно-аналитического мышления идеи неуниверсальности предельно широкого понятия множества. Как отмечает И.З. Цехмистро: «Мы вынуждены самим состоянием дел обратиться к прямо противоположному по своему содержанию понятию целостности как выражению свойства конечной неразложимости состояний природы на какие либо множества <...> Это означает, что в конечном итоге мир существует не как множество, а как неделимая и неразложимая на множества целостность» [7]. Холистический принцип, таким образом, утверждает, что целое всегда больше чем сумма частей, а свойства частей зависят и от контекста, в котором они рассматриваются. Органичным продолжением данного принципа являются возникновение синергетического принципа и принципа эмерджентности, определяющего возникновение в системе нового системного качества, несводимого к сумме качеств элементов системы.

Данная научная позиция принципиально не нова, еще Аристотель в своей «Метафизике» рассуждал о соотношении и части. Проблема целого и части получила свое развитие в герменевтике, в виде так называемого «герменевтического круга целого и части» Ф. Шлейермахера: «как целое понимается из отдельного, но и отдельное может быть понято только из целого, имеет такую важность для данного искусства и столь неоспоримо, что уже первые же операции невозможно проделать без применения его, да и огромное число герменевтических правил в большей или в меньшей степени основывается на нем» [8].

Герменевтический круг «целого и части» неразрывно связан с герменевтическим кругом «объяснения и понимания». Этот процесс рассматривается в двух плоскостях. В первой, вертикальной, совершается переход от непонимания, т.е. от того, что не понято, не отражено в понятии к пониманию, к процессу формирования понятий. Процесс этот бесконечен, т.к. объект и субъект понимания обладают бесконечным множеством свойств и характеристик. Во второй, горизонтальной плоскости, происходит процесс понимания индивидом X понятий, уже сформированных и присутствующих в сознании индивида Y. В первом случае совершается переход от непонятого или непонятного к понятию. Во втором уже понятое индивидом Y должно быть освоено, т.е. понято индивидом X. Важно отметить, что понимание для Шлейермахера процессуально, принципиально незаверσιμο и каждое понятие фиксирующее некую реальность постоянно видоизменяется и может быть понято лишь в генезисе и становлении. Оба этих термина употребляются и самим Ф. Шлейермахером. Понимание выступает не как конечный акт в форме перечня или парада понятий, а как непрерывный процесс, генезис. Занятие понимания и истолкования является постоянным, постепенно развивающимся целым. Поэтому искусство понимания предполагает «рассмотрение целого дела в его частях и в каждой части опять же рассмотрение материала как того, что движет, и формы как природы, которая движется сквозь материал [5. с. 65].

Традиционно понимание как когнитивная процедура и метод познания рассматривался в методологии гуманитарных наук. Способность понимать действительность, природную и социальную, других людей и самого себя, тексты культуры лежит в основе существования человеческого сознания. Понимание плюрално, оно существует во множестве вариантов, каждый из которых отражает ту или иную грань объективной действительности. В понимании находят выражение связь индивидуального существования с общезначимыми фактами (А.А. Брудный). Понимание – категория предельно широкая. Понять что-то можно и без объяснения, но объяснить что-то нельзя без понимания этого «что-то». Существенным моментом является положение о диалогичности понимания. Понимание рассматривается как процедура осмысления, дающая глубокое единение познающего субъекта и понимаемого, через него происходит мироосвоение и самоосвоение.

В отечественной философской литературе проблема понимания была выдвинута на первый план М.М. Бахтиным. В его осмыслении она предстает в несколько ином срезе. Мыслитель подчеркивал, что необходимость понять описываемый объект возникает только в гуманитарной области знания, в гуманитарной культуре вообще и должна быть строго отличена от необходимости истолковать, объяснить некоторый фрагмент реальности в естествознании. Вместе с тем проблема понимания применительно к гуманитарным наукам, в целом – это отнюдь не только логико-гносеологическая проблема, т.к. сфера должного, которую она затрагивает, несводима к познавательным процедурам. Человек же и мир человека, открывающиеся в гуманитарном познании, суть не только объекты.

«Гуманитарные науки – науки о человеке и его специфике, а не о безгласной вещи и естественном явлении, – писал М.М. Бахтин. – Человек в его человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), т.е. создает текст (хотя бы и потенциальный). Там, где человек изучается вне текста и независимо от него, это уже не гуманитарные науки (анатомия и физиология человека и др.)». Таким образом, овладение смыслом текстов (письменных и устных) является самым важным и надежным каналом для проникновения в чужую индивидуальность, в дух минувшей эпохи или культуру другого народа.

«Творческое понимание, – отмечал М.Бахтин, – не отказывается от себя, от своего места во времени, от своей культуры и ничего не забывает. Великое дело для понимания – это всенаходимость понимающего во времени, в пространстве, в культуре по отношению к тому, что он хочет понять <...> В области культуры всенаходимость – самый могучий рычаг понимания. Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже (но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые придут и поймут еще больше). Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур <...> При такой диало-

гической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [1].

Таким образом, резюмируя вышесказанное, отметим, что категория «целостность» является одной из базисных категорий в методологии и истории науки вообще и гуманитарных наук, в частности. Именно для них характерно многомерное объемное видение человека, общества. Не случайно на выходе к современному этапу развития философии науки выдвигаются новые методологические принципы – антропный, системный, эмерджентный, синергетических, холистический.

Безусловно, необходимым шагом становится обращение к осмыслению роли образования в современном обществе. По Г. Гадамеру, то, что делает гуманитарные науки гуманитарными, можно постичь исходя скорее из традиционного понятия образования, чем из методических идей современной науки. Подобным образом он указывает на онтологический характер образования. Быть образованным значит соотносить свои личные цели и интересы с общими целями и интересами, значит обладать способностью к абстрагированию: от частного и особенного переходить к общему, – отмечал Г. Гадамер, апеллируя к Гегелю. Подъем к общему – вот суть образования, суть гуманистической традиции, делающей человека подлинно духовным существом. Отличительным признаком образования автор считает «его открытость всему иному, другим, более всеобщим, точкам зрения. В образовании заложено общее чувство меры и дистанции по отношению к нему самому, и через него – подъем над собой к всеобщему» [2]. Открытость восприятия делает образование не простым отображением того, что есть, а определяет осмысление бытия. Более того, в ряде исследований, именно образование определяется как узловая проблема, имеющая первостепенное значение для мира (Х. Байнхауэр, Ж. Аллак и др.).

Экстраполяция идей целостного подхода в педагогическую реальность привела к развитию теории целостного педагогического процесса В.С. Ильина. Ученый, рассматривая целостный учебно-воспитательный процесс как педагогическую систему, выделял в нем два вида структур. Первая – статическая, выражающая взаимосвязь взаимодействующих одновременно компонентов, сторон процесса, т.е. вертикальный срез системы. Ее единицами являются: отдельный процесс, организованный педагогом; группа процессов, образующих циклы предметов; объединение циклов в процесс обучения; объединение в целое учебной и воспитательной работы и воспитания в семье; объединение процессов, организуемых школой, воспитательными учреждениями, производственными коллективами и т.п. Вторая структура – динамическая, выражающая деление целостного учебно-воспитательного процесса на части по ходу движения, т.е. горизонтальная. Ее единицами являются: урок, система уроков, этап процесса, обеспечивающий количественные изменения в развитии; этап процесса, обеспечивающего качественные изменения в развитии ребенка; система стадий, обеспечивающая достижение результатов, заданных требованиями общества [4]. Описание такой структуры требовало применения диалектического подхода: выяснения логики процесса развития системы, его движущих сил, противоречий, этапов, целей и результатов, критериев, уровней его функционирования как выражения степени его целостности и т.п.

Ученик В.С. Ильина, А.М. Саранов также рассматривал структуру педагогической системы в двух аспектах, но при этом уточнял, что рассмотрение структуры системы в аспекте ее состояния раскрывает состав системы, а в аспекте движения – динамику процессов, развитие системы как переход из одного состояния в другое, более совершенное [6].

Следовательно, имеются объективные причины для развития методологии и теории целостного подхода «как инструмента исследования сложных социальных, в том числе педагогических объектов» (Н.М. Борытко). Полипарадигмальность современной науки и образовательной практики, процессы глобализации и интеграции, поиск и определение ценностей и смыслов, множественность теорий и дисциплинарных матриц, на которые она опирается – одно из конкретных проявлений целостной многолинейности процессов функционирования и развития сложных антропосоциокультурных систем, к которым и относится система образования.

### Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. С.334–335.
2. Гадамер Г.Г. Истина и метод. М. : Прогресс, 1988.
3. Иванов В.Г., Лезгина М.Л. Горизонты науки XXI века: этюды философии науки. 2-е изд., испр. и доп. М. : АПК и ППРО, 2007.
4. Материалы науч-практ. конф. по итогам научно-исследовательской работы института НИИ ОП АПН СССР за 1978 год. НА РАО, ф.31, оп. 1, д. 1696, 1978.
5. Ракитов А.И. Диалектика процесса понимания // Вопр. философии. 1985. №12. С. 62–71.
6. Саранов А.М. Системный подход в исследованиях учебно-воспитательного процесса средней школы (на примере системы воспитательной работы классного руководителя) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 1985.
7. Цехмистро И.З. Холистическая философия науки. Сумы, 2002, С.12–13.
8. Шлейермахер Ф. Академические речи 1829 года. М. : Науч. изд., 1987.



#### ***Establishment of the holistic approach in the philosophy and history of science***

*There is considered the issue of the history and prospects of development of the holistic approach in the methodology of science in general and in the methodology of pedagogy in particular. There is substantiated the role of understanding as a cognitive process that provide the integrity of perception.*

**Key words:** *holistic approach, education, understanding, pedagogic reality.*