

В.В. СЕРИКОВ
(Волгоград)

СУБЪЕКТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Критически анализируются механистические трактовки целостности педагогического процесса, обосновывается роль целостной индивидуально-авторской концепции, которой обладает педагог, как условия построения целостной педагогической системы.

Ключевые слова: целостность, категориальные характеристики целостности, целостный подход, самодвижение, целостность субъекта

В современных исследованиях указанный эпитет добавляется почти ко всем характеристикам педагогической реальности: говорят о *целостной* образованности, о *целостном* образовательном процессе, о *целостности* содержания и системы методов образования. Эпитет «целостностный» низменно 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.), а так же – о целостной системе методов, педагогических средств, необходимых и достаточных условий достижения образовательного результата, упражнений, задач, приемов, о целостности структурных элементов (этапов) педагогического процесса.

Изучение этого дискурса показывает, однако, что можно вести речь об обыденном и научном понимании целостности. К *обыденному* можно, вероятно, отнести такие трактовки целостности, в которых отмечается полнота, всеохватность, неделимость или неотделимость 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 философским, научным основаниям, *категориальным характеристикам целостности*, 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 вытекают, «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, обуславливающего «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; себестождественность, 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, гармоничность целостной системы и др. Целое почти всегда выступает как продукт генезиса, эволюции,

проявляющейся в нарастании его внутренней организованности, антиэнтропийности, независимости от среды.

Категории целого и части в *гносеологическом аспекте* дают основания целостному подходу как совокупности познавательных процедур. Категориальная структура мышления определяет тот круг познавательных вопросов, которые субъект ставит перед собой и в свете которых он отражает объект познания [1]. Познавательные (методологические) функции категорий части и целого состоят в том, что они направляют познание на исследование свойств сложноорганизованных объектов, механизмов их самодетерминации и саморазвития; на выявление качественной определенности, специфических свойств объекта, его отличия от других, его самости, самоопределенности «в-себе-и-для-себя» (Гегель); на выявлении роли части в функционировании целого и наоборот; на 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 и поликатегориальностью его рассмотрения.

Классические философские концепции целостности имели в своей основе опыт естественных наук, породивших фундаментальные основания теории систем, которая и была в 70-е гг. XX в. применена В.С. Ильиным к исследованию и проектированию педагогического процесса. Целостность данного процесса проявлялась, согласно его теории, в: 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 как, своего рода, суммарный эффект многих компонентов (сторон) процесса – содержательных, методических, организационных и т.п.; способности процесса к «самодвижению», т.е. функционированию и развитию по своим собственным закономерностям.

Концепция В.С. Ильина послужила методологической установкой для проектирования педагогических систем, обеспечивающих формирование социально ценных качеств учащихся в контексте целого – личности с присущими ей целостными свойствами. Под таковыми В.С.Ильин 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 ученым 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, работой системы 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 – соответствие логике развития формируемого качества.

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

Приведем несколько таких сомнений. Во-первых, вызывает сомнения идея определения необходимых и достаточных условий (сама терминологическая конструкция взята из математического ана-

лиза!) построения педагогического процесса, обеспечивающего развитие требуемого личностного качества. Пока что, если взглянуть на продукцию современных научных исследований, их рекомендательная база перегружена зачастую весьма умозрительными необходимостями. Каждая из диссертаций утверждает какую-то очередную необходимость. Для качественного образования оказывается необходимы системность, проблемность, креативность, оптимальность, технологичность, всеохватность и избирательность, обучение на высоком уровне трудности и приоритет здоровьесбережения и далее до бесконечности. А так как каждый исследователь обосновывает свою необходимость, то ему бывает трудно (или некогда) увидеть, что она, подчас, противоречит другим необходимым. Что же касается достаточности, то утверждения о ней весьма сомнительны, поскольку хорошо известно, что достаточное для одного ребенка или учителя весьма недостаточно для другого. Это не отклонение, а правило, педагогическая закономерность.

Во-вторых, как можно осуществить реальную декомпозиции 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. И то, что в диссертациях предстает как «модель процесса», в действительности – лишь одно из возможных логик развития, применимая к какой-то группе детей и не применимая ко всем.

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, но она должна быть очень подвижна, вариативна, избирательна, индивидуализирована и для ученика, и для учителя, т.е. не может быть одна структура для всего класса или группы детей данного возраста. Она для каждого ученика своя. И здесь целостный подход в своей классической трактовке вступает в противоречие с личностным, индивидуальным, субъектным подходами.

Наблюдение за отношением учителей-практиков к продукции научных исследований показывает, что схематические описания поэтапных процессов, представленные в трудах ученых, часто оставляют их равнодушными. Учителя, занятые реализацией образовательных стандартов, формированием универсальных учебных действий и личностными результатами учащихся, просто не знают, где и для чего применить эти рекомендации ученых.

Понятие целостности, обращенное к педагогической реальности, описывает, как правило, эффективную педагогическую систему, т.е. дающую положительный результат. 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; она не может быть передана одним исполнителем другому без изменения ее параметров, в противном случае это приводит к снижению ее эффективности. Результативная 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 любой педагогической системы.

Эффективная педагогическая система – продукт, в первую очередь, саморазвития (заметим, что саморазвиваться может только субъект, вероятно, в данном случае педагог), что не исключает, конечно, и применение заданной извне инструкции. Как правило, это самобытная среда, мало имеющая общего с массовой школой. Так, было у всех педагогов, опыт которых имеет непреходящее значение для педагогической науки и практики (И.Г. Песталоцци, Р. Штайнер, М. Монтесори, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, В.П. Щетинин и др.). Эти системы сопротивлялись попыткам их внешнего регулирования, что, как правило, выражалось в творческом свободолюбивом характере их создателей.

Целостный подход пришел в педагогическую науку на волне парадигмы системного мышления. Именно этот подход в 70-е гг. XX в. В.С. Ильин, М.Н. Скаткин, Ю.П. Сокольников и др. попытались применить, чтобы преодолеть функционализм, рецептурность педагогики, многообразие не связанные воедино рекомендаций относительно 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. Например, удобно было разделить направления воспитания на 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 – главная идея В.С. Ильина. О целостности педагогического процесса ученый говорил вслед за М.А. Даниловым. Методология последнего была сугубо марксистской. В соответствии с таковой педагогический процесс, как всякий социальный феномен, обладает способностью к самодвижению, имеет свои внутренние закономерности, которые детерминируют деятельность участвующих в нем субъектов. Так это, по Марксу, происходит в социуме: законы его развития детерминируют поведение людей, направляют их на социальные преобразования. И в этом плане «человек Маркса» не свободен, т.к. его действия обусловлены законами развивающейся исторической системы, целостности.

Прав ли был классик отечественной дидактики М.А. Данилов, автор знаменитой монографии и одноименной докторской диссертации «Процесс обучения в советской школе» (1959г.)? Вероятно, и да, и нет. Нет, когда забывается диалектика объективного и субъективного в педагогическом процессе, игнорируется, что в основе целостности педагогического процесса лежат не только объективные, но и субъективные основания. Представление о самодвижущемся целостном педагогическом процессе иногда доходит до абсурда. Это происходит тогда, когда исследователи забывают, что за процессом стоит учитель, педагог, которые его организует.

Первичность процесса перед деятельностью человека – это, кстати, типично ленинский взгляд на социоисторические явления. К. Маркс в своих ранних трудах был более диалектичен: «История, – писал он в «Немецкой идеологии», – не сражается ни в каких битвах, история не делает никаких открытий, история есть ни что иное, как деятельность, преследующего свои цели человека». И педагогический процесс есть ни что иное как деятельность (в идеале совместная), преследующих свои цели педагогов и учащихся. Подчеркнем, свои, а не обязательно заданные стандартом или закономерностями воспитания.

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. Надо ли подчеркивать, что эта программа, эта «логика» должна быть принята детьми, иначе ее «реализация» будет формальной.

Понятно, что сама идея о том, что можно построить некий целостный процесс, в который были бы помещены учитель и ученик и которые могли бы действовать в поле факторов этого процесса 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. Но 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 составляет целостность человека. И служит предпосылкой целостности создаваемого человеком (педагогом) педагогического процесса.

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. Целостным (или цельным) человеком, согласно советской педагогической доктрине, являлся тот, кто как можно полнее впитал в себя черты социума – социалистического общества и государства, т.е. целостность не требовала специального исследования. Она задавалась социумом.

В сегодняшней социальной реальности педагогике, 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: с 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, личности педагога*. Суть последней, как можно предположить, в наличии 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, чувственных и процессуальных свойств педагога.

Обладает ли целостностью педагогический процесс сам по себе, вне конструирующего его педагога? Он, во-первых, «сам по себе» не существует. Это можно представить как отсутствие педагога в классе или как урок «на автомате», когда педагог не живет в нем, безучастен, отстранен. Когда педагог субъективно отстранен, а его система не является индивидуально-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 др. объективных вливаний в виде информационных технологий, интерактивных досок и т.п. [2].

Целостность в этом смысле – это степень человечности, гуманитарности, субъектно-авторской и творческой бытийности образования, его приверженности человекообразующим целям. 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 срабатывала, т.е. реализовывала свою целостность 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, недопущения 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 в «передачи» образования от человека к человеку, в образовании человека человеком, в воспроизводстве одним целостным человеком целостности другого.

Однако есть еще один способ конструирования объективной целостности – это создание сред, пространств, которые независимо от педагогов влияют на становление личности (в образовательной среде). Понятие среды указывает на невозможность держать все в руках педагога, а понятие пространство – на множество источников и личностно-развивающих сред и ситуаций. Но существуют ли они без педагога? В работе нашего докторанта Н.В. Ходяковой обоснована средообразующая функция педагога. Без его направляющего воздействия среда пассивна, лишена событийности и со-бытийности. Среда – это люди, продукты и условия их деятельности. Для ученика, который бездейственен, неактивен даже самая благоприятная среда не среда. Она утрачивает свою функцию личностно развивающую функции.

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 взаимодействии воспитанника с другим субъектом, вероятно, с педагогом, в сотрудничестве с ним, в постепенном восхождении «от совместности к автономности» (В.В. Зайцев), в преодолении вместе с ним «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Наконец, целостность – это еще и эстетическая характеристика педагогической реальности. Последняя основана на единстве образа этой реальности, представленного 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 является образование, основанное на осознанном и самостоятельном смыслообразовании и, в конечном счете, саморазвитии его субъектов – педагога и воспитанника. В этом есть отчасти парадокс: педагог не ходит на работу «как все». В педагогической реальности, если таковая состоялась, у него особая миссия. Он, благодаря своему саморазвитию, создает субъектную среду для своего воспитанника. Он, говоря языком известной притчи, не может «тесать камни», его призвание – строить дворец.

В традиционном понимании – образование часть социума, оно обслуживает экономику, социальные процессы, готовит к ним. С точки зрения гуманитарности, человекоцентризма это отношение надо «перевернуть», поскольку с этой точки зрения главное в социуме – созидание, образование человека. И тогда весь «мир человека» – и государство, и общество и прочее должны быть направлены на его образование, т.е. не педагогический процесс – часть социума, а все структуры социума – части целостного человекообразующего процесса. Таки 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 в достижении педагогических целей. В этом случае тормозится развитие сущностного начала в человека. И тогда в лю-

бом случае 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, говорящей о том, 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 нам 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 своей 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, О.С. Газман, 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, что именно они творят с ребенком. Целостность нарушается, когда содержание образования не вписывается в контекст внутреннего опыта ребенка. Нельзя говорить о целостности, содержательности, личностной значимости образования вне конкретной личности ребенка. У каждого своя целостность.

Размышление о целостном подходе и о творческом наследии В.С. Ильина возвращает нас к часто звучащим рассуждениям говорят о ненаучности педагогики. В одном из российских университетах, 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 допуская 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. Нарушения целостности педагогической деятельности – причина педагогических неудач. В этом плане настораживает «уход» педагога, субъекта из педагогической теории. Педагогика перестает быть наукой, разрабатывающей основы педаго-

гической деятельности, а превращается в учение об обезличенных системах и процессах. Процессуально-системный объективистский подход при некорректном его применении делает ненужным педагога. А индивидуальность ученика – просто мешающим работе элементом.

Литература

1. Лиепень Э. Категориальные ориентации познания. Рига, 1989
2. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе. М. : «Логос», 2013.



Subjective foundations of integrity of the pedagogic process

There are critically analyzed the mechanistic interpretations of pedagogic process integrity, substantiated the role of the holistic individual author's conception of a teacher as the condition of the holistic pedagogic process formation.

Key words: *integrity, category characteristics of integrity, holistic approach, self-process, subject's integrity.*