

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

О.В. Ощепкова¹, Ю.В. Благов²

¹Самарский юридический институт ФСИН России
443022, г. Самара, ул. Рыльская, 24В

E-mail: osherkova1959@mail.ru

²Самарский государственный университет, филиал в г. Тольятти
445008, г. Тольятти, ул. Матросова, 16

E-mail: yuri-blagov@mail.ru

Рассматривается феномен интеграции, которая позволяет видеть мир целостно, нерасчлененно, как противоположность дифференциации науки, заключающейся в расчленении, разделении научного знания на все более специализированное, углубленное. Подчеркивается роль и значение процессов интеграции в процессе образования, состоящих в возможности преобразования имеющихся элементов в новые, что позволяет более эффективно формировать профессиональную компетентность личности. В историческом аспекте рассматриваются взгляды Я.А. Коменского, Д. Локка, И.Г. Песталоцци, Д. Дьюи, К.Д. Ушинского, которые заложили идею межпредметных связей как предтечу интегративного подхода в обучении; описывается опыт реализации межпредметной интеграции в школьном обучении в России начала XX века. Анализируя взгляды ученых на соотношение понятий «межпредметные связи» и «интеграция», авторы статьи определяют интеграцию как высший уровень реализации межпредметных связей, вскрывают отличие межпредметной интеграции от внутрипредметной, описывают основные требования к реализации интегративного подхода и его структуру, состоящую из содержательного, организационно-деятельностного и методического компонентов.

Ключевые слова: интегративный подход, интеграция, межпредметные связи.

Основной задачей, стоящей сегодня перед системой образования, является формирование профессиональной компетентности выпускаемых специалистов различного уровня. Профессиональная компетентность представляет собой интегративное качество личности, включающее в себя систему различных элементов. Поэтому интегративный подход, являясь конгруэнтным профессиональной компетентности специалиста как интегративного качества личности, может служить одним из возможных средств ее формирования. Однако его реализация в педагогической действительности несколько тормозится в связи с наличием самых различных и дискуссионных точек зрения, позиций и взглядов. Многообразие точек зрения, безусловно, свидетельствует о сложности изучаемого явления. В данной статье рассмотрим теоретические основы проблемы реализации в педагогической практике интегративного подхода.

Интеграция и дифференциация – две неразрывно связанные, но в своей основе противоположные стороны непрерывного процесса человеческого познания. Они взаимосвязаны, находятся в диалектическом единстве и представляют собой важнейшую закономерность развития человеческого общества, заключающуюся в возможности, «с одной стороны, представлять мир как единое целое, с другой – глубже и конкретнее познавать закономерности и характерные особенности различных структур и систем» [1, с. 14].

Ольга Владимировна Ощепкова, доктор педагогических наук, профессор кафедры пенитенциарной педагогики и психологии.

Юрий Владимирович Благов, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин и психологии.

Интеграция как феномен появилась прежде всего в сфере научного знания как противоположность дифференциации науки, заключающейся в расчленении, разделении научного знания на все более специализированное, углубленное. Такое членение науки неизбежно приводило к возникновению все более узких ее отраслей и разделов, «отпочковавшихся» от единого когда-то научного древа. Соответственно, этот процесс неизбежно приводил к углублению и сужению круга профессиональных интересов узких специалистов, перестающих подчас понимать друг друга.

Этим фактором вызван интерес к процессам интеграции, которая позволяет видеть мир целостно, нерасчлененно. При этом надо отметить, что процесс интеграции в современном обществе является преобладающим, доминирующим; он вторгается в самые разные социальные сферы (политику, экономику, образование), реализуясь на самых разных уровнях, от межгосударственного до личного.

Интеграция является одним из перспективных и значительных направлений развития и совершенствования системы образования. Инновационное содержание интеграции позволяет говорить о его большом потенциале, который «по широте экспериментального воплощения, глубине творческого замысла, продолжительности и диалектичности исторического развития» [2, с. 26] превосходит все другие инновационные процессы в системе отечественного образования. Интеграционный подход разрешает достичь синергетического эффекта на фундаменте сотрудничества и кооперации в противовес обособлению и дифференциации. «Интеграционные процессы ведут к формированию новых элементов, меняя, преобразовывая текущие в более эффективные» [3, с. 6].

Обращаясь к истории интеграции в сфере педагогической проблематики, необходимо отметить, что в своих истоках она относится к далекому прошлому «классической» педагогики и проистекает из представлений о целостности мира и природы. Соответственно, эта целостность должна находить свое полное отражение и в содержании обучения: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи», – считал основоположник дидактики Ян Амос Коменский [4, с. 143].

Эту мысль продолжил и развил Д. Локк, который, анализируя содержание образования, считал, что каждый преподаваемый предмет должен наполняться фактами и элементами другого предмета. Тем самым была выдвинута идея межпредметных связей – предтеча интегративного подхода [5].

Идея межпредметных связей получила свое дальнейшее развитие и продолжение во взглядах И.Г. Песталоцци, который пытался обосновать множественные связи всех изучаемых учебных предметов, необходимость их соотнесения между собой. Он подчеркивал опасность разобщенного изучения учебных дисциплин, изучения в отрыве, в изоляции друг от друга: «Приведи в своем сознании все по существу связанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе» [6, с. 42].

К середине XIX века было осознано острое противоречие между неделимостью мира, его целостным восприятием ребенком и разобщенностью преподаваемых в школе предметов, что привело к созданию первых комплексных программ, в которых авторы стремились объединить отдельные учебные дисциплины вокруг одной темы, одного стержня. Чаще всего такой темой были явления и процессы окружающей местности, природы, родины (родиноведение), реже – трудовая деятельность, культура [7, с. 142].

Стройную концепцию межпредметной интеграции в образовании предложил Д. Дьюи [8]. Выступив реформатором в области педагогики, он провозгласил ребенка центром педагогических усилий и обосновал новый принцип построения содержания обучения, который сформулирован следующим образом: «От ребенка – к миру и от

мира – к ребенку». Содержание обучения, по его мнению, должно быть объединено в концентрические круги – темы, которые расширяются с ростом и развитием ребенка: семья – школа – район – город – страна – человечество – Вселенная.

В России обобщал и развивал идею межпредметных связей К.Д. Ушинский, тем самым заложив психолого-педагогическую основу их дидактической значимости в процессе обучения. По мысли К.Д. Ушинского, «знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически встроиться в светлый и по возможности обширный взгляд на мир и его жизнь» [9, с. 76].

Идеи межпредметной интеграции в России начала XX века породили интересные поиски и находки в области реальной педагогической практики. Известно, что в 1910-1915 гг. функционировал «Кружок московских городских учительниц», которым руководила педагог-новатор Н.И. Попова. Результатом его деятельности было создание оригинальной программы. Через реализацию идеи объединения всех преподаваемых в начальной школе предметов на основе интегративного подхода был разработан один интегрированный образовательно-воспитательный комплекс – мироведение, объединяющий в себе природоведение (сообщающее обучаемому сведения об окружающей его природе), обществоведение (дающее знания об обществе, в котором живет ребенок), а также грамматику и арифметику.

В 1915-1916 годах реформа школы, предпринятая министром народного просвещения П.И. Игнатьевым, предлагала другой путь интеграции учебного материала и реализации межпредметных связей: был разработан специальный интегрированный курс «Родиноведение», в котором главными становились наблюдение учащихся за окружающей реальной действительностью, анализ и изучение этого материала. Содержание обучения, по мысли разработчиков, должно встраиваться в постепенно расширяющиеся сферы: школа – улица – город (или село) вместе с его окрестностями – уезд (вместе с родной волостью) – губерния. Изучению подлежали природа и животный мир родного региона, человек и культура во всех ее видах (общественная, духовная, материальная).

После 1917 года тенденция интегрирования содержания обучения усиливается, поскольку она отвечает интересам новой советской власти. Созданный в 1920-е годы Государственный ученый совет (ГУС) определил в качестве приоритетных три основных направления содержания образования: обществоведение, трудоведение, естествоведение. Учебные предметы начальной школы, входившие в эти направления, теряли свои автономные задачи и полностью растворялись в интегративных курсах. В среднем звене самостоятельные задачи учебных предметов сохранялись, но «должны были работать своим содержанием на изучение комплексных тем: «Город», «Фабрика», «Колхоз». Впрочем, так повезло не всем предметам – история, география и литература до 1927 года были интегрированы в курс обществоведения» [7, с. 144].

Хотя к началу 30-х годов эти поиски в области интегрированного обучения были прекращены, а отечественная школа возвратилась к системе традиционного предметного построения учебного процесса, были заложены теоретические и практические основы для последующих отечественных исследований в данной области, которые развернулись в конце XX века. Среди исследований в данной области можно назвать труды многих педагогов и ученых, в том числе в сфере среднего образования: Н.Ф. Бунакова, В.И. Водовозова, В.Я. Стоюнина. Разработкой теории и практики данного феномена занимались В.С. Библер, Т.Г. Браже, А.Я. Данилюк, Г.К. Максимов и др.

Обобщая данные исследования, можно выделить четыре основных варианта в реализации интегративного подхода. Первый из них предлагает объединять отдельные

дисциплины в интегративные курсы (родиноведение, мироведение). Второй вариант реализации интегративного подхода (интеграция по методу) основывается на обучении в творчески развивающей парадигме. Третий вариант связан с использованием в образовательном процессе компьютеров (интеграция по технологии). Четвертый предлагает строить процесс общения на уроках по законам герменевтики, т. е. на общих способах коммуникации.

Интегративный подход на новом витке своего развития, сформировавшись в зарубежной и отечественной педагогике, является фундаментальным педагогическим процессом, нацеленным на развитие целостного мировоззрения и общей культуры учащихся, формирует готовность к будущей профессиональной деятельности за счет объединения рядоположенных явлений из разных областей знания и рождения новых целостностей. При этом суть интеграции заключается во взаимопроникновении «идей, понятий, принципов, подходов с целью направленного формирования у обучающихся разносторонней, комплексной системы научных знаний» [1, с. 15].

«Интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного единого целого. В обучении она может осуществляться путем слияния в одном синтезированном курсе учебных предметов, суммирования основ наук, раскрытия комплексных учебных тем и проблем. Правильное установление межпредметных связей, умелое их использование важны для формирования гибкости ума учащихся, для активизации процесса обучения и для усиления практической и коммуникативной направленности обучения иностранному языку» [10]. Являясь средством формирования целостного представления о мире явлений, процессов, совокупности объектов, интегративный подход, согласно И.А. Зимней и Е.В. Земцовой, позволяет создавать новое качество объединенных элементов, так как эти элементы реального целостного мира соединены на основе общности «как минимум одной из характеристик» [11, с. 19].

Относительно соотношения понятий «межпредметные связи» и «интеграция» необходимо заметить, что в научной литературе существует дискуссия по этому поводу. Одни авторы определяют понятие «интеграция» как более широкое, чем «межпредметные связи». Другие же утверждают, что межпредметные связи и интеграция являются разными уровнями одного и того же процесса; интеграция – высший уровень реализации межпредметных связей [12].

Действительно, эти понятия находятся в тесной взаимосвязи друг с другом, однако это не одно и то же. Реализация в процессе обучения межпредметных связей далеко не всегда может обеспечить успешную интеграцию содержания образования, поскольку межпредметные связи предусматривают применение материала, формы и способа изложения учебных знаний одного предмета в рамках другого. Интеграция же предполагает не простое, формальное соединение в рамках одного предмета (курса) содержания другого (других), а процесс, направленный на синкретичное соединение разрозненных компонентов и частей отдельных предметов в целостное единство при однотипности целей и функций обучения. В этом смысле межпредметные связи выступают как источник интеграции, а саму интеграцию можно определить как высший уровень реализации межпредметных связей.

Кроме межпредметной интеграции выделяют внутрипредметную, которая реализуется внутри одного предмета, возможно, за счет включения в интеграцию нового содержательного материала, не входящего в содержание изучаемых учебных дисциплин. Соответственно, интеграция может быть реализована в форме абсолютно новых предметов с новым содержанием; нового предмета (курса) с обновленным содержанием; интегрированных курсов, объединяющих материал нескольких предметов; разовых интегративных занятий разного уровня и характера.

Процесс межпредметной интеграции и отбор содержания обучения возможны при удовлетворении следующих *требований*. Во-первых, объекты изучения должны совпадать либо быть достаточно близкими. Во-вторых, в интегрированных учебных предметах должны использоваться одинаковые или близкие методы изучения. В-третьих, интегрируемые учебные дисциплины должны основываться на общих закономерностях и общих теоретических концепциях. Только при удовлетворении этим требованиям возможна успешная реализация интегративного подхода.

Понятие интеграции может применяться в двух значениях: как *цель* обучения и как *средство* обучения, обеспечивающее общую платформу для объединения знаний отдельных предметов. Интеграция как цель обучения заключается в формировании у обучаемого целостной картины окружающего мира, целостного мировоззрения, позволяющего развивать самостоятельность мышления, умение систематизировать получаемую информацию и решать возникающие проблемы нетрадиционными способами. Интеграция как цель должна дать учащемуся те знания, которые отражают взаимосвязь отдельных частей мира как системы, научить представлять мир как единое целое, во взаимосвязи всех его элементов.

Интегративный подход разрешает эффективно развивать интеллект учащегося, формировать научную картину мира. В процессе преподавания интегрированного курса возрастает темп изложения учебного материала, сам учебный материал предстает в различных ракурсах и аспектах, что концентрирует внимание обучаемых и стимулирует их познавательную деятельность. Также достоинством межпредметной интеграции является возможность применения различных *форм и методов* учебной работы, что позволяет уйти от однообразия в преподавании учебных дисциплин.

Структуру интегративного подхода образуют содержательный, организационно-деятельностный и методический компоненты [3, с. 8].

Содержательный компонент включает в себя качественный отбор материала, соответствующий описанным выше требованиям (близость или совпадение объектов изучения, использование одинаковых или близких методов изучения, общие закономерности и общие теоретические концепции изучаемых дисциплин) и способствующий достижению целей интегративного курса.

Содержание организационно-деятельностного компонента должно быть представлено различными формами учебной и внеучебной деятельности, что позволяет широко использовать творческие задания, возможности самостоятельной подготовки, самые разнообразные виды внеучебной деятельности.

Суть методического компонента при реализации интегративного подхода состоит в заимствовании и трансформации методов обучения из других интегрируемых дисциплин. При этом спектр применяемых методов должен быть разнообразным, адекватным поставленной цели, современным технологиям и содержанию обучения.

Теоретические основы такого понимания реализации интегративного подхода были использованы нами в образовательном процессе Тольяттинского музыкального училища при формировании поликультурной компетенции учащихся-музыкантов. Результаты экспериментальной работы подтверждают, что применение интегративного подхода является эффективным средством формирования профессиональной компетентности будущего специалиста, открывает новые пути профессионализации учебного образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гашенко С.А.* Совершенствование графического образования в условиях межпредметной интеграции в вузе (на примере изучения теоретической механики): Автореф. дисс... к.п.н. / С.А. Гашенко. – М., 2007. – 21 с.
2. *Каримов З.Ш.* Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З.Ш. Каримов. – Уфа, 2009. – 48 с.

3. *Борщева О.В.* Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку // Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова. Сер. Педагогика и психология. – М.: Московский государственный университет имени М.А. Шолохова, 2011. – С. 5-8.
4. *Коменский Я.А.* Великая дидактика. – М.: Просвещение, 1988. – 416 с.
5. Частично-поисковые методы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wiki.ipk.ru/index.php> (Дата обращения: 28.08.2014).
6. *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические произведения. – М., 1963. – Т. 2 – 175 с.
7. *Богуславский И.* От ребенка – к миру, от мира – к ребенку // Литература в школе. – 1996. – № 5. – С. 140-144.
8. *Дьюи Дж.* Школа и общество. – М., 1925.
9. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: в 6 т. // АПИ СССР. – М.: Педагогика, 1988.
10. *Тенищева В.Ф.* Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: Дис. ... д-ра пед. наук / В.Ф. Тенищева. – М., 2008. – 399 с.
11. *Зимняя И.А., Земцова Е.В.* Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14–19.
12. *Бессмельцева Е.С.* Межпредметная интеграция в обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – № 27 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnaya-integratsiya-v-obuchenii-studentov-neyazykovyh-fakultetov-inostrannomu-yazyku> (Дата обращения: 28.08.2014).

Поступила в редакцию 04.09.2014;
в окончательном варианте 16.09.2014

UDC 378

INTEGRATIVE APPROACH IN EDUCATION

O.V. Oshepkova¹, Y.V. Blagov²

¹Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia
24B, Rilska str., Samara, 443022
E-mail: oshepkova1959@mail.ru

²Togliatti branch of «Samara State University»
16, Matrosov str., Togliatti, 445008
E-mail: yuri-blagov@mail.ru

The article discusses the phenomenon of integration, which allows you to see the world holistically, as opposed to the differentiation of science, which consists in the division, the division of scientific knowledge in more specialized, in-depth studies. The role and importance of the processes of integration in the educational process is emphasized, consisting in the possibility of converting the existing elements in new, allowing you to more effectively shape the professional competence of the individual. In the historical aspect the views of Ya.A. Komensky, D. Locke, I.G. Pestalozzi, D. Dewey, K.D. Ushinsky are considered, who put the idea of intersubject communications as the forerunner of the integrative approach in teaching; the experience of implementing cross-curricular integration in school education in Russia in the early XX century is described. Analyzing the views of scientists on the relationship between the concepts of «interdisciplinary communication» and «integration», the authors of article define integration as the highest level of realization of intersubject communications, describe the difference of intersubject integration from intra subject, describe the basic requirements for the implementation of an integrative approach and its structure, consisting of a substantive, organizational and methodological components.

Key words: *integrative approach, integration, interdisciplinary communication.*

Original article submitted 04.09.2014;
revision submitted 16.09.2014

Olga V. Oshepkova, the doctor of pedagogical sciences, professor of the department of penitentiary pedagogics and psychology.

Yuri V. Blagov, the senior teacher of the department of humanitarian disciplines and psychology.