
ІСТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.014.5

Ірина Пастирська

ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

У сучасній освіті особливо важливу роль відіграє принцип інтеграції змісту освіти, тобто представлення взаємозв'язків і залежностей, які існують між різними навчальними курсами. Це сприяє цілісному баченню світу, природи, суспільних явищ і їх діалектики. Вплив ідей інтеграції на розвиток усіх компонентів сучасної освіти зумовлює необхідність узагальнення історичного досвіду інтегративних тенденцій.

Останнім часом у вітчизняній педагогічній науці приділяється значна увага інтегративним процесам, їх досліджували такі науковці як В. Безрукова, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Л. Джулай, Б. Камінський, І. Козловська, Б. Кедров, Д. Коломієць, Л. Сліпчишин, Я. Собко, А. Урсул, Т. Якимович. Однак історичний аспект інтеграції змісту навчання є малодослідженим і заслуговує на особливу увагу.

Мета статті – виявити та дати обґрунтовану оцінку історичного досвіду інтегративних тенденцій у педагогіці. Аналіз широкого кола різних джерел засвідчив, що останнім часом у педагогічній науці приділяється значна увага проблемі інтеграції, однак проблема становлення і розвитку інтеграційних процесів у педагогіці є малодослідженою, оскільки практично всі наукові розробки стосуються або теоретико-методологічних основ інтегративних процесів, або ж конкретних методичних розробок низьких рівнів інтеграції, зокрема міжпредметних зв'язків.

В історії розвитку людської думки існують такі традиції тлумачення інтеграції [4]: релігійно-езотерична, позитивістсько-редукціоністська, діалектична (основні традиції) та доповнювальна, аналітична, синергетична ("гібридні" традиції). Релігійно-езотерична традиція своїми коренями сягає часів "стародавнього синтезу". Згідно з нею, інтеграція мислиться як всепроникний ("все у всьому") процес руху складових світу, в тому числі знань про нього, шляхом досягнення ними гармонійної цілісності. Дана традиція знайшла віддзеркалення у вченні про "цілісність знань, живого зв'язку всіх наук".

Піфагор “ставив за мету цілісність”, де зміст освіти складав вчення про переселення душ, вічної інкарнації, про те, що “все визначається числовими співвідношеннями, які необхідно пов’язати одне з одним” [1]. У руслі релігійно-езотеричної традиції будується концепція пансофічної освіти Я. Коменського, “як єдине буття всього суцього – Бог, як єдина система всіх систем – світ, як єдине дзеркало дзеркал – розум, як єдине пояснення пояснень – Священне писання, і єдиний тлумач тлумачів – мова, так буде єдиною книга книг – Пансофія, що учить всьому” [2]. Ті або інші сторони релігійно-езотеричної традиції інтеграції знайшли своє відображення у православній педагогіці, яка проголошує своєю метою відновлення минулої єдності людини з Богом, у Вальдорфській педагогіці.

Доповнювальна традиція розглядає інтеграцію як необхідну умову відтворення цілісності за допомогою використання даних, що взаємно виключаються [4]. В основі даної традиції лежить ідея доповнювальності. Безпосередній педагогічний наслідок аналектичноантиномної інтеграції – концепція цілісної школи, що розробляється німецькими ученими на основі теорії “науки цілого”. Перелічені традиції мають свої педагогічні інтерпретації, які можуть бути представлені як парадигми педагогічної інтеграції, а в разі їх проєкції на область педагогічної практики – як моделі інтегративно-педагогічної діяльності.

Витоки проблеми інтеграції змісту освіти як самостійної та надзвичайно важливої педагогічної категорії були вперше сформульовані (хоча без використання сучасного терміна) в ряді праць Я. Коменським [2], окремі положення і висновки якого не втратили свого значення і в наш час. Він першим почав використовувати поняття картини світу, називаючи її у своїх працях “драбиною світу”, сформулював положення про необхідність включення в інтегрований зміст освіти не лише науково доведених, а й імовірнісних знань і ще не розв’язаних наукових проблем, розглядав запровадження у школах інтегрованого курсу “Пансофія” як необхідну передумову свідомого самовизначення учнів і гармонізації суспільних відносин.

Пізніше різні аспекти проблеми інтеграції та диференціації змісту освіти розглядалися у працях інших визначних педагогів. Усі вони підкреслювали важливість і необхідність узагальнення, упорядкування, систематизації та інтеграції освітніх знань. Однак найбільш ґрунтовно в дореволюційній педагогіці проблема інтеграції змісту освіти була висвітлена К. Ушинським [3], який підкреслював односторонність як безладного накопичення фактів, так і відірваного від фактів теоретизування і системоутворення і вважав, що лише вмиле поєднання цих двох шляхів

може дати найкращі наслідки, при цьому обробка фактичного матеріалу повинна здійснюватися його “концентруванням”, яке досягається розвитком свідомості, розуму. Розвиток цих ідей полягає в тому, що метою інтеграції (“концентрації”) знань повинно бути вироблення в учнів цілісного сприйняття “Всесвіту і людського життя”, основ світогляду, для чого у зміст шкільної освіти повинна бути включена також і філософія; крім того, він детально проаналізував різні форми (механічну і концентричну) об’єднання знань, розкрив відмінності інтеграції змісту науки й освіти, обґрунтував необхідність урахування об’єктивних і суб’єктивних зв’язків, вікових особливостей учнів тощо.

Різні аспекти проблеми інтеграції змісту шкільної освіти та міжпредметних зв’язків розглядалися і в радянській педагогіці. Так, Н. Крупська розглядала ідею створення педагогічних комплексів, а також проблему співвідношення історії та теоретичного суспільствознавства, наполягаючи на їх роз’єднаному викладанні та одночасно – внутрішньому взаємозв’язку, підкреслюючи необхідність поєднання універсалізації та спеціалізації освіти, причому володіння інтегрованими знаннями є невід’ємною ознакою освіченої людини. Для більш повного розуміння суспільства учнів, особливо у старших класах, необхідно знайомити, крім історії, також із філософією історії, соціологією, культурологією, етикою, економікою тощо.

Особливо гостро у зв’язку зі змінами, що відбувалися в науці і житті, проблема інтеграції змісту освіти була поставлена у другій половині ХХ ст., коли активно розглядалися питання узагальнення і систематизації знань, міжпредметних зв’язків, формування світогляду. Не обмежуючись розглядом лише цих питань, О. Сухомлинська зуміла висвітлити і нові грані зазначеної проблеми, зокрема необхідність включення у зміст освіти для досягнення його цілісності знань про людину.

Інтеграційно-педагогічні ідеї в зарубіжних країнах набули свого поширення значно пізніше. Наприклад, у “Проекті інтегрованого курсу гарвардських фізиків”, що має фізику як своє “ядро”, природничі науки інтегруються з історією, філософією, мистецтвом і літературою [5], проект наукового підручника університету Сіднея об’єднує астрономію, фізику, хімію, біологію, геологію і ставить за свою мету засвоєння загальних для цих предметів категорій, що розглядаються з різних позицій – астрономії, фізики тощо. Цей курс будується за технологією дедуктивної інтеграції: перша частина його формується комбінаційним способом, що припускає наявність загальних (гетерогенних) тем, що об’єднують у собі дані вказаних дисциплін. Другій же частині більшою мірою, властива координація (кореляція), що зумовлює необхідність акцентування уваги на особливо-

стях кожної з них. Але вказані відмінності не заважають виконанню загальних завдань, таких як навчання: а) вмінню виділити певні явища навколишнього світу і намагатися дати їм наукове пояснення; б) системі загальних понять, на основі яких учнів могли б) самостійно аналізувати явища; в) методам експериментального пізнання світу і пошукам самостійного шляху вирішення проблем; г) розумінню культурної цінності наукового світогляду. Про безмежні можливості інтеграції в педагогіці говорять також дослідження інтеграції окремих предметів із дотичними дисциплінами, наприклад, математики – з природничонауковими, а географії – з гуманітарними і природничими дисциплінами.

Недоліки навчально-пізнавального процесу походять із двох джерел: суто дидактичних особливостей і недоліків, принесених із наявних вад у функціонуванні наук – основ навчальних предметів та особливостей суспільного розвитку на певному історичному етапі. Власне такі часто цитовані недоліки у навчальному процесі (особливо у професійній освіті) як односторонній підхід до вивчення окремого навчального предмета, надмірне акцентування на його специфічності, обмеженість викладання рамками одного предмета, паралелізм і дублювання навчального матеріалу, виникнення бар'єрів між окремими навчальними дисциплінами походять не від недоліків самого навчального процесу, а закладені вже у вихідних для формування навчальних предметів науках. Тому для повного усунення цих недоліків із навчального процесу необхідно провести, перш за все, описану вище процедуру, аналізувати не навчальні програми (як прийнято), а подбати про відбір матеріалу з основ наук, враховуючи інтегративні тенденції сучасності. Тоді з навчальних програм зникне і ряд недоліків, які “виникли” з недоліків вихідних наук і взаємозв'язків між ними.

Проблеми диференціації та інтеграції у навчальному процесі, окрім специфічних дидактичних особливостей, також мають загальні закономірності та співвідношення, які існують між науковими знаннями, врахувати які треба вже на найперших етапах складання навчальних планів. Однією з передумов інтеграції змісту освіти повинно бути положення, яке передбачає врахування наявного у сучасній науці та виробництві співвідношення інтеграції та диференціації та адекватного (можливого з певним прогностичним акцентом) відображення їх у системі освіти. Урахування взаємодії всіх елементів навчального процесу – надзвичайно складна, але необхідна для досконалого навчання умова процесу освіти. Звичайно, великим внеском є введення дидактичних еквівалентів зв'язків, що реально існують між науками, виробничими процесами з доповненням і

розширенням їх за рахунок врахування дидактичних, педагогічних, психологічних та інших особливостей навчального процесу.

Розглядаючи проблеми синтезу й інтеграції в педагогіці, можна відзначити, що практично відсутні дослідження про суто наукове відображення цих процесів у навчальному процесі. Як правило, в авторів таких розробок, особливо авторів інтегрованих курсів, відсутнє чітке загальнонаукове і філософське уявлення про процеси синтезу й інтеграції; їх спільні риси та відмінності. Тому підміна одного поняття іншим є недопустимою, а також недопустимим є зведення процесів інтеграції до синтезу, що негативно впливає на навчальний процес.

Проблема цілісності знань є необхідним компонентом формування змісту освіти. Таким чином, як підтверджує аналіз взаємозв'язку самих філософських і загальнонаукових понять, у дидактичному аспекті їх аналоги (інтеграція, синтез, цілісність, системність) повинні в загальних рисах відображати реальні зв'язки між цими поняттями у їх найширшому сенсі з урахуванням специфіки навчального процесу.

Аналіз близьких до інтеграції понять є важливим етапом у розвитку теорії інтеграції. Практично всіма цими поняттями оперують у дидактиці (синтез, узагальнення, генералізація, системність тощо), але часто чітко не розрізняють їх генезису та ролі в науковому пізнанні, що автоматично веде до плутанини у навчальному процесі. Встановлення чіткого означення самої інтеграції та близьких до неї понять у науці – перший етап побудови теорії інтеграції. Наступний крок – виведення педагогічних еквівалентів цих понять, аналіз змін у структурі та взаємозв'язках цих понять у контексті дидактики, узагальнення з наявними поняттями та закономірностями, а при потребі – корекція перекручень при трансформації суто наукових понять у дидактиці.

Якщо філософські передумови інтеграції знань спрямовані на формування світогляду, самопізнання, усвідомлення ролі довколишнього світу, то завдання загальнонаукових методів, із якими знайомляться учні (сприйняття яких неможливе без інтегративного підходу), спрямоване на розумове виховання учнів, формування в них творчих навичок тощо.

Таким чином, як засвідчує виконане дослідження, проблема інтеграції змісту освіти як самостійної і надзвичайно важливої педагогічної категорії має глибокі витoki, а історичний досвід інтегративних тенденцій у педагогіці є значним і вагомим.

Посилання:

1. Гершунский, Б. С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика / Гершунский Б. С. — Киев : Высш. шк., 1986. — 197 с.

2. Коменский, Я. А. Избранные сочинения : в 2 т. — Т. 2. / Я. А. Коменский. — М. : Педагогика, 1982. — 545 с.
3. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. — Т. 1: Теоретические проблемы педагогики [ред. А. И. Пискунов] / К. Д. Ушинский. — М. : Педагогика, 1974. — 584 с.
4. Чапаев, Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Чапаев Николай Кузьмич. — Екатеринбург, 1998. — 502 с.
5. Rutherford, J. Harvard Project Physics: An Integrated Science Course / Rutherford James // New Trend in Integrated Science Teaching. — P. 290—293.

References (transliterated and translated):

1. Gershunskiy B. Pedagogicheskaya prognostika: metodologiya, teoriya, praktika (Educational prognostics : methodology, theory and practice). Kyiv, 1986. 197 p.
2. Komenskiy Ya. Izbrannyye sochineniya : v 2 t. V. 2. (Selected works: in 2 volums, V. 2.). Moscow, 1982. 545 p.
3. Ushinskiy K. Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya : v 2 t. T. 1. Teoreticheskiye problemy pedagogiki (Selected pedagogical works: in 2 volums, V. 1. Theoretical problems of pedagogy). Moscow, 1974. 584 p.
4. Chapayev N. Struktura i soderzhaniye teoretiko-metodologicheskogo obespecheniya pedagogicheskoy integratsii : dis. ... doktora ped. nauk (Structure and content of the theoretical and methodological support of educational integration : doctoral dissertation in pedagogical sciences). Yekaterinburg, 1998. 502 p.
5. James Rutherford. Harvard Project Physics: An Integrated Science Course / Rutherford James // New Trend in Integrated Science Teaching. — P. 290—293.

Стаття надійшла до редакції 09.07.2013

И. Пастырская

Исторический опыт интеграции содержания образования

В статье автор исследует интегративные тенденции в педагогике в историческом аспекте. Проанализировано исторические истоки проблемы интеграции в образовании и показано исторический опыт интегративных тенденций в педагогике. Анализ широкого круга различных источников показал, что в последнее время в педагогической науке уделяется значительное внимание проблеме интеграции, однако проблема становления и развития интеграционных процессов в педагогике является малоисследованной, поскольку практически все научные разработки касаются или теоретико-методологических основ интегративных процессов, или же конкретных методических разработок низких уровней интеграции, в частности межпредметных связей. Автор делает вывод о том, что проблема интеграции содержания образования как самостоятельной и важнейшей педагогической категории имеет глубокие истоки, а исторический опыт интегративных тенденций в педагогике является значительным и весомым.

Ключевые слова: интеграционные тенденции, исторические источники, дифференциация, педагогическая категория, учебный процесс.

I. Pastyrska

Historical Experience of Integration of Educational Content

The author investigates integrational tendencies in pedagogics in historic aspect. The article analyzes historical background of the problem of integration in education and shows historical experience of integrational tendencies in pedagogics. Analysis of a wide

range of different sources showed that recently in pedagogics considerable attention is paid to the problem of integration, but the problem of the formation and development of integration processes in pedagogy is little-studied, since practically all scientific developments relate either to theoretical and methodological foundations of integrative processes, or concrete methodical development of low levels of integration, in particular interdisciplinary relations. The author concludes that the problem of integration of educational content as an independent and important pedagogical category has deep origins and historical experience of integrative tendencies in pedagogy is significant and substantial.

Key words: integrational tendencies, historical sources, differentiation, pedagogical category, educational process.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник І. М. Козловська