

ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ

Методология педагогики — до сих пор не востребовавшая область знания, а поэтому слабо разработанная. Нигде так сильно не проявляется стихийность, дилетанство, как здесь. Догматизм в методологии обусловлен ее повышенной идеологизацией и политизацией. Вести разработки в области методологии позволительно было лишь маститым исследователям, которые монополизировали теорию. Молодые ученые в эту область знаний не допускались. В результате мы имеем малопродуктивное теоретическое знание, лишенное прогностической функции, служащее прикрытием (в виде ссылок, цитирования) практически для любых научных исследований. Известны факты явной недооценки и даже непонимания учеными предназначения методологического знания, неумения им пользоваться, да и просто незнания его. Примером могут служить разнообразные "подходы", разрабатываемые в 70-80-х гг.: комплексный, системный, личностный, деятельностный. В лучшем случае они разрабатывались параллельно, не влияя на ранее сложившиеся и жестко устоявшиеся педагогические знания и парадигмы педагогики, не меняя их. Лишь некоторые ученые могут сегодня сознательно использовать методологию в целях познания или как инструмент и механизм преобразования действительности. Увы, это факт.

Такая же участь может постигнуть и педагогическую интеграцию, активно исследуемую в последние 7-10 лет. Теория и практика педагогического интегрирования пока разгваются самостоятельно, не взаимодействуя, не обогащая друг друга. В связи с этим мы вынуждены были обратиться к этому вопросу, полагая, что окажем помощь тем, кто ведет теоретическую, методическую или практическую работу в этом направлении.

Обратимся еще раз к тому, что такое методология педагогики и какова ее роль в развитии педагогической теории и практики.

Методология по природе своей есть метазнание, метатеория. Метатеория, в свою очередь, есть знание о закономерностях какой-либо теории, ее структуре, принципах, методах, свойствах и связях с практикой. Метатеория складывается в самостоятельную научную ветвь — методологию. Методология рассматривает не само содержание науки, а лишь механизмы его развития. Различают общую методологию и частную, т.е. предметную, имеющую отношение к конкретной науке или теории.

На первый взгляд изложенные краткие определения метатеории и методологии вполне понятны и привычны. В практике научной работы педагогов сложился порочный стиль поверхностного обращения к методологии: констатируется факт существования тех или иных исходных посылок, даются ссылки на исследования методологов, приводятся цитаты, т.е. методология подменяется идеологией, социальным заказом. Такой подход к методологии говорит либо о непонимании ее истинной роли в процессе исследования, а следовательно, о непрофессионализме ученого, либо о конъюнктурности исследователя, готового отказаться от любой методологии в угоду указаниям "сверху".

Страдаю существенным недостатком и работы самих методологов. С одной стороны, за методологией утверждается широкая область знания, предметом которой является процесс познания педагогической действительности¹. С другой — во многих работах по методологии скрупулезно описываются лишь методы исследования, но не законы и принципы. Типичным примером являются работы В.И. Загвязинского и М.Н. Скаткина². Такие работы невольно возвращают нас к тому времени, когда методология понималась лишь как наука о методе исследования. Сегодня необходимо еще раз вернуться к методологии педагогики и разобраться в ее некоторых проблемах на примере теории педагогической интеграции.

Начнем с описания существенных особенностей теории педагогической интеграции, сущность, состав, содержание и функции которой мы рассмотрели в более ранних работах³. Необходимо получить представление о реальных возможностях этой теории. Анализ состояния, в котором находится ее научная разработка, позволяет утверждать следующее.

Во-первых, теория педагогической интеграции обрела в своем развитии "сквозной" характер, пронизав всю педагогическую теорию

как по "вертикали", так и по "горизонтали". "Вертикальное проникновение в педагогику означает способность интеграции охватывать все ее ветви начиная с теоретических и кончая методическими, прикладными. Интеграция может не только применяться на любом из уровней педагогического знания, но и будучи примененной на одном из них оказывать существенное влияние на все другие. Интеграция, примененная на одном уровне, вызывает цепную реакцию последующего интегрирования на других. Например, интегрирование содержания образования требует немедленно изменить педагогическую технологию обучения и применять интегративные уроки, лекции, ввести "погружение" и концентрированное освоение знаний и умений. В противном случае возникают противоречия, тормозящие использование результатов начального интегрирования. Это показали исследования С.Б.Ельцова, разрабатывающего интеграцию содержания технических дисциплин и производственного обучения, а также интегративный урок в ПТУ⁴.

Кроме "вертикального" влияния на педагогическую теорию и практику, интеграция проявляется как установление связей и отношений между составляющими их частями. Связывающая способность интеграции как процесса позволяет ей проникать в любые теории и практическую сферу.

Что дает нам знание об этой особенности педагогической интеграции? Прежде всего осознание ее неограниченных возможностей: нет в педагогике недоступных для интегрирования объектов. Вопрос заключается в целесообразности и готовности их к этому сложному соединению.

Во-вторых, теория педагогической интеграции способна выполнять функцию метода педагогического познания и инструмента преобразования практики. Она достаточно полно разработана именно в механизмах своей реализации: факторах, средствах, путях, особенностях⁵. Эта часть теории педагогической интеграции разработана на вполне удовлетворительном уровне, и эти знания можно использовать. Через эту функцию данная теория по отношению ко всему педагогическому знанию и практике выполняет свое практическое назначение. В этом прежде всего и состоит полезность методологического знания теории интеграции. Оно достаточно полно используется в работах В.В.Кисель-Загорянского, О.М.Кузнецовой.⁶

Исследования показывают, что теория педагогической интеграции складывается не только из идей, принципов, положений, но и из вполне прагматичных знаний процессуального характера. Она по сути совместила в себе, как метатеория, и "сверхтеорию", и метод познания одновременно. Это — не частный случай в педагогике.

Знание этой существенной особенности теории педагогической интеграции дает возможность широко использовать ее для разнообразного педагогического проектирования: при составлении концепций, моделей, квалификационных характеристик, профессиограмм, учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, конспектов, методических разработок и т.д.

В-третьих, педагогическая интеграция как методологическое знание способна обеспечивать преимущество нового и старого теоретического знания и практического опыта. Она не отвергает накопленных знаний и практику, оперируя ими, создает новое. Здесь, напротив, предполагается сущностное и деятельностное выдвижение вперед "старого" опыта. Более того, рождая новый уровень знаний, можно сохранять уже имеющиеся в его структуре, меняя, скажем, лишь его функции, аспекты. Следовательно, интеграция в педагогике — это теория ее развития, общего продвижения вперед.

Эта особенность педагогической интеграции должна снимать страх перед ее сложностью у исследователя и практика — без накопленного багажа не обойтись: чем богаче опыт и знания, тем безопаснее приступать к интегрированию.

Итак, широкое содержание интеграции и возможности ее использования в любой сфере педагогической теории и практики, выполнение ею функций механизма их преобразования, преимущественное использование ранее накопленных знаний и опыта — это те свойства рассматриваемой методологической теории, которые способны приблизить ее к практике, снять барьер неприятия интеграции как методологического знания. Напротив, овладение этими знаниями поможет продвинуться вперед исследователю любой проблемы. Теория педагогической интеграции убеждает в огромной пользе методологии, в ее доступности любому, даже начинающему, исследователю.

Представим себе, что мы поняли эти возможности теории интеграции в педагогике и готовы ее использовать в научно-иссле-

довательской и экспериментальной работе. Невольно возникают вопросы: когда и при каких условиях ее можно применять? Словом, есть ли факторы, способствующие эффективному ее применению и, наоборот, тормозящие его? Ведь всеобщий характер интеграции еще не означает, что она имеет неограниченные возможности.

Теория и практика разработки педагогической интеграции, особенно ее использование в целях создания новых интегрированных объектов, наиболее успешно осуществляются при наличии следующих тенденций:

- плюрализма образовательных и воспитательных концепций, идей, теорий, методик (технологий); педагогический плюрализм невольно ведет к заимствованиям, взаимодействиям и к разнообразным связям; педагог, если он не компилятор, вынужден прибегнуть к интеграции, чтобы получить новое знание или опыт;

- политехнизации педагогического знания и практики, особенно профессиональной педагогики, педагогики профтехобразования и вузовской педагогики;

- гуманизации педагогического знания и практики, т.е. переориентации их на личность воспитанника;

- технологизации педагогического знания и практики, связанной с появлением педагогических информационных технологий обучения и воспитания учащихся и студентов.

Это—объективные условия, которые рождают потребность и мотивацию, стимулирующие обращение к интеграции. Ярким примером могут служить альтернативные учебно-воспитательные школы, училища. В их учебных планах уже в два-три раза больше интегративных учебных курсов, чем в планах государственных учебных заведений. Увеличивается также доля интегративных методик, известных как "интенсивное", "активное", "развивающее", "концентрированное" обучение.

Таким образом, можно говорить об интегративном способе реализации этих нарастающих глобальных тенденций.

Кроме этих факторов на интеграцию влияют и другие, частные.

Конечно, было бы наивно полагать, что, получив в руки методологическое знание, педагоги сразу же начнут создавать интегративные учебные дисциплины. Но нельзя недооценивать тот факт, что разработка механизмов интегрирования содержания образования и пропаганда этих сведений расширяют вторжение ученых и практиков

в содержание и технологию образования и ускоряют создание интегративных курсов в школе, ПТУ и вузе. Поэтому хочется предупредить, что не всякая интеграция содержания или методики современного образования полезна. Перечислим условия, которые в определенной степени влияют на широкое использование теории педагогической интеграции.

Одним из условий определяющих целесообразность педагогического интегрирования, является наличие осознанной реальной потребности в нем. Потребности во многом определяются характером профессиональной деятельности. Если училище перешло на подготовку будущих рабочих по учебным группам профессий, то интеграция ряда учебных дисциплин становится просто необходимой. Сегодня в ПТУ очевидна потребность в интеграции обществоведения с основами права и экономических знаний. В инженерно-педагогическом образовании созрели условия для интеграции методик обучения с курсом технических средств обучения и т.д. Потребности порождают цели, а последние, как известно, определяют человеческую деятельность.

Важным условием для успешной интеграции дисциплин, методик является степень готовности каждой из них вступать в "союз" с другой. Вопрос о том, готова та или иная дисциплина к интеграции, чрезвычайно важен. В интегрируемых дисциплинах должна быть выдержана логика, отработан понятийный аппарат. В противном случае может произойти поглощение более зрелой дисциплиной неустоявшегося научного знания.

Важнейшим условием интеграции является высокая степень профессионализма педагогов, осуществляющих ее. Педагоги не только должны быть подготовлены на междисциплинарном уровне, хорошо знать учебный материал, но и владеть научными проблемами интеграции, технологией ее практического осуществления.

Кроме того, новый интегрированный курс или технология обучения должны отвечать всем требованиям учебной дисциплины и процесса обучения хорошо соотноситься с другими дисциплинами учебного плана и общей технологией работы учебного заведения, быть доступными и понятными учащимся или студентам.

Эффективность проведения интеграции в системе образования определяется степенью развития мышления учащихся, их отношением к учебной и производственной деятельности, уровнем их обу-

ценности и обучаемости. Интеграция непременно должна создавать более благоприятные условия для развития личности посредством усвоения ею нового содержания.

Для создания и для усвоения интегративных курсов и работы по интегративным методикам требуется владение более сложными мыслительными операциями, чем анализ и синтез. К ним относятся: абстрагирование, аксиоматизация, акцептуация, алгоритмизация, аналогия, классификация, комбинаторика, объективация, символизация, систематизация, моделирование, универсализация и др. Каждая из этих операций сама по себе сложна, вбирает в себя ряд других в качестве исходных. Интегративное обучение будет способно повышать уровень мышления, усложняя и расширяя мыслительную деятельность, поскольку строится на широких обобщениях. Интегративное содержание, например, должно учить мыслить системно и более масштабно. Педагогическое мышление должно быть именно таким.

В связи с утверждением о больших возможностях интеграции в развитии педагогической теории и практики невольно возникает вопрос: есть ли ограничивающие интеграцию факторы? Возможно, что возникнет злоупотребление этим оружием, манипуляции, самоцельные г.е.образования педагогической теории и практики. Чаще всего такие случаи бывают при написании диссертаций, когда в угоду модной научной проблеме проводится интегрирование самых неожиданных предметов.

Что исследователь дает знание и владение теорией педагогической интеграции? С нашей точки зрения, очень многое. Через механизмы интегрирования облегчается подход к таким сложным явлениям, как педагогические системы, особенно индивидуальные. С помощью интеграции создаются новые "рукотворные" системы. Они более понятны, управляемы. Исследователь сам творит педагогическую систему, более приспособленную к своим индивидуальным качествам и к воспитаннику.

Теория педагогической интеграции благодаря своей методической функции способна выполнить по отношению к личности роль режисера для формирования нового типа мышления: обобщенного, аналитического, наблюдательного, мышления "здорового смысла". Она вооружает личность интеллектом, способствует продвижению личности в развитии.

Наконец, использование теории педагогической интеграции позволит исследователю использовать весь свой потенциал, теоретические знания и опыт, ничего не отвергая, а проводя лишь рефлексию накопленного.

Таким образом, теория педагогической интеграции – многообещающая методологическая теория. Тот, кто овладел ей, приобрел инструмент преобразования теории и практики, научился оперировать теоретическими знаниями, стал основоположником новых идей, теорий, методик в педагогике.

В заключение следует сказать, что к теории, в разработке которой мы принимаем посильное участие, будет проявляться все больший интерес как у теоретиков, так и у практиков. Сейчас стоит задача обобщения и научно-популярного изложения всего, что сделано в этой области. Педагоги ждут работы, способной оказать реальную помощь в интегрировании объектов педагогического знания и практики. Эта работа должна стать мостиком, соединяющим, наконец, высокие пласты метазнания и практику исследований и образования.

ЛИТЕРАТУРА

1 См. : Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982. С. 8-9 ; Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. М.: Педагогика, 1986. С. 114-117.

2 Там же.

3 См.: Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, реализация /Свердл.инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1987. 38 с.; Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации// Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: Сб.науч. тр. Свердловск, 1990.С.5-25.

4 Ельцов С.Б., Никонова А.В. Изучение методики интегративного урока производственного обучения – одно из направлений совершенствования подготовки инженеров-педагогов //Совершенствование учебно-воспитательного процесса СПТУ и инженерно-педагогическом вузе:Сб.науч.тр./Свердл.инж.-пед. ин-т.Свердловск, 1989. С. 28-32.

⁵ См.: Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, реализация; Тюнников Ю.С. Социально-экономические и научно-технические факторы развития политехнической подготовки и интегрирования политехнического знания //Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: Сб. науч. тр./Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1990. С. 26-35; Чапаев Н.К. Средства интеграции педагогического и технического знания в дидактике протехобразования/ Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1989. 35 с.

⁶ Кисель-Загорянский В.В. Опыт интегрирования обществоведения с основами экономики // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике /Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1990. С. III-II7; Методика проектирования содержания интегративных курсов: Метод. разработка /Сост. О.М.Кузнецова. Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1989. 35 с.

⁷ См.: Коротаев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. М.: Просвещение, 1986. 208 с.

Ю.С.Тюнников

НИИпрофтехобразования АПН СССР
г. Казань

СУЩНОСТНЫЕ ПРИЗНАКИ И ПАСПОРТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПРОЦЕССА

Одной из болевых точек педагогической науки и практики становится исследование интегративных процессов. В связи с этим на передний план научных поисков выдвигается проблема определения сущностных признаков и характеристик интегративного процесса.

Анализ многочисленных определений понятия "интеграция" свидетельствует, что она возникает в том случае, когда, во-первых, имеются ранее разобщенные элементы; во-вторых, есть объективные условия для их объединения; в-третьих, соединяются они не суммативно и рядоположенно, а посредством синтеза; в-четвертых, результатом такого объединения является система, обладающая свойствами