

На правах рукописи

ЧАПАЕВ Николай Кузьмич

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

13.00.01 - общая педагогика

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Екатеринбург 1998

Работа выполнена на кафедре педагогики в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук,
профессор **Белкин А.С.**

доктор педагогических наук,
профессор **Бенин В.Л.**

доктор педагогических наук,
профессор **Кустов Л.М.**

Ведущая организация:

Тюменский государственный университет

Защита состоится 25 декабря 1998 г. в 10-00 ч. в аудитории 0-302 на заседании диссертационного совета Д 064. 38.01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете по адресу: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Уральского государственного профессионально-педагогического университета.

Автореферат разослан 24 ноября 1998 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Г.Д. Бухарова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В современном взаимосвязанном и взаимозависимом мире в условиях усиливающейся глобализации всех сфер социальной действительности важнейшей особенностью педагогики является превращение интеграции в ведущую закономерность, основную тенденцию ее развития. Это находит признание у крупных исследователей (А.С.Белкин, А.П.Беляева, М.Н.Берулава, В.Д.Семенов, И.П. Яковлев и др.). Данный факт получает отражение в законодательных актах, нормативных документах, в виде социального заказа на усиление внимания к проблемам педагогической интеграции. Например, в информационном письме Министерства образования РФ за номером 577/11 от 10.06.94 г. подчеркивается необходимость построения различных предметов в едином психологическом и смысловом ключе с целью формирования у детей целостной картины мира, чувства взаимосвязи и взаимозависимости явлений природы и человека. В числе наиболее актуальных значатся "пограничные" темы в постановлениях ВАК.

Значительная "интегративная работа" (В.И. Загвязинский) проводится на уровне педагогической практики. В нашей стране "составлены интегративные программы по литературе, изобразительному искусству, театру, кино, музыке" (Н.Д.Никандров); за рубежом широкое распространение получили курсы-комплексы типа "Экономические и гуманитарные дисциплины"; все больше о себе дает знать у нас и за рубежом интегративный элемент в сфере педагогической коммуникации, где приоритетные позиции начинает занимать сотрудничество и сотворческая линии; интенсивно внедряются интегративные формы обучения - интегративный урок, интегративный день; углубляются процессы глобализации образования и построения интегрированных учебных заведений, призванных служить целям совместного образования "нормальных" и "проблемных" детей и т.д.

В отечественной и мировой педагогике имеется достаточно богатый опыт исследования проблем интеграции. Только за 1990-94 гг., по данным "Книжной летописи", увидело свет около двухсот таких работ. Серьезный вклад в развитие интегративных проблем внесли специализированные научные сборники, посвященные анализу интеграционных процессов в области образовательной теории и практики. Защищены диссертационные исследования, непосредственным своим предметом имеющие указанные процессы (М.Н.Берулава, В.Д.Семенов, Л.Д. Федотова и др.). Большое место отводится вопросам педагогической интеграции в докторских диссертациях, исследующих иные сферы образовательной действительности (Г.И. Ибрагимов, И.Я. Курамшин, Ю.А.Кустов, Ю.С.Тюников и др.). Изданы монографии,

раскрывающие отдельные аспекты педагогической интеграции (В.С. Безрукова, М.Н.Берулава, В.Д. Семенов, Н.К.Чапаев). Пристальным вниманием пользуется интегративная тематика у зарубежных исследователей - американских (А.Блум, Дж. Брунер, Г. Винтроп, Р. Гагне, Дж. Резерфорд, Р.Славин и др.), немецких (Р. Винкель, Л. Клинберг, А. Коссаковски и др.), французских (Ф. Бест и др.), болгарских (М.Андреев, Д. Лазаров, И. Сантулов и др.), венгерских (О.Михай, А.Хорват и др.) и т.д.

Однако, несмотря на исследования, проводимые в области интегративно-педагогической практики и теории, в образовательной сфере до сих пор дает о себе знать "прессинг дифференциации, анализаторства и дроблености" (Г.Ф. Федорец), который не обошел стороной и саму науку о воспитании, о чем, например, свидетельствуют факты "дробления научно-педагогического знания" (В.С. Безрукова). По утверждению Ф.Бест, общая педагогика сегодня "стала либо философией, либо социологией образования, либо социальной психологией воспитания". Раздробленность научно-педагогического знания достигла таких масштабов, что у ученых возникают сомнения в способности категории "педагогика" служить целям обозначения всей совокупности педагогических дисциплин.

Следует добавить, что в настоящее время междисциплинарный синтез рассматривается как личное дело обучающегося, очень редки случаи, когда на уроках (семинарах, лекциях) обсуждаются многоаспектные проблемы; у обучающихся слабо развиты способности диалогического и полиологического мышления и общения. Опыт свидетельствует о низком уровне сформированности у студентов навыков сравнения, соотнесения, сопоставления, противопоставления, экстраполяции, трансформации (преобразования), обобщения, нахождения общих точек соприкосновения между разнокачественными явлениями, противоположными позициями (учениями, концепциями, подходами и т.д.), а также представлениями, синтезированными из совокупности знаний различной природы. Практика приема курсовых и государственных экзаменов показывает, что студенты в ходе своих рассуждений и описаний редко обращаются к приему синтеза индивидуального опыта (жизненной философии) и получаемых в учебном заведении знаний как по изучаемому предмету, так и другим дисциплинам. Нельзя обойти стороной и факты понятийной "рокировки" - простой замены терминов "межпредметные связи", "взаимосвязь" на "интеграцию".

Из вышесказанного следуют противоречия: 1) между органически-целостной природой "предмета воспитания" (К.Д. Ушинский) - человека и наличием на данный момент достаточно мощной системы дезинтегрированного образования; 2) процессом становления интеграции в ведущую законо-

мерность развития педагогики и фактически господствующим положением в ней дезинтеграционных тенденций; 3) проводимой широкомасштабной интегративной работой и отсутствием адекватного эффекта. Причины указанных противоречий могут быть разные. Главная - отсутствие концептуальной модели педагогической интеграции, способной конденсировать "все общие, существенные черты реального объекта" (Н.С.Антонов) и тем самым быть достаточно эффективным средством развития как самой интеграции, так и педагогической теории и практики в целом: в настоящее время имеются порой прекрасно выполненные фрагменты педагогической интеграции, но нет целостной "интегративной картины образования" (Г.Н.Сериков). Это обуславливается в свою очередь тем обстоятельством, что, несмотря на огромную роль процессов интеграции в развитии педагогической науки с самого ее возникновения, "их природа, структура, функции и механизмы не стали объектом специального методологического исследования" (Ю.Н.Ракчеева).

Ничуть не умаляя огромной ценности выполняемой исследовательской работы в области педагогической интеграции, мы все же должны признать следующее: а) преобладают работы, отражающие непосредственные, текущие запросы практики, в связи с чем они не всегда бывают способны выполнять опережающую функцию по отношению к последней; б) в стремлении как можно скорей достичь немедленных прикладных результатов ученые нередко забывают о первой половине исследовательского пути - движении "от нерасчлененного конкретного, от сущего, от "ставшей" действительности к построению простейших абстракций - кирпичиков будущей теории" (Г.В. Воробьев); в) имеют место случаи редукции педагогической интеграции к одной из ее частей - дидактической, а нередко - методической (ошибка индуктивного порядка), в то же время значительному числу работ характерен переход общих философских положений, касающихся интеграции, на педагогическую область (ошибка дедуктивного порядка); г) смело вторгаясь в область решения проблем интегрирования инонаучного знания, что вызывает беспокойство у ученых (Л.С.Сычева), педагоги, как правило, обходят стороной вопросы научно-педагогической интеграции.

Таким образом, правомерно вывести еще одно противоречие, являющееся логическим следствием трех предшествующих. С одной стороны, существует настоятельная потребность в концептуальном обосновании педагогической интеграции как ведущей тенденции развития современной образовательной теории и практики; с другой - имеет место недостаточная разработанность её фундаментальных исходных положений. Из чего вытекает *проблема* определения и научного обоснования инвариантных характеристик педагогической интеграции, имеющих общезначимый характер для всех её

разновидностей. Исходя из того, что указанные характеристики носят преимущественно теоретико-методологический характер, мы сформулировали тему исследования "Теоретико-методологические основы педагогической интеграции".

Основопологающей идеей исследования выступает положение об изоморфности предметов воспитания и педагогической интеграции: на каком бы уровне (методологическом, теоретическом или практическом) не осуществлялась педагогическая интеграция - в любом случае ее исходным и конечным пунктом является человек, взятый во всей совокупности своих внутренних и внешних связей и отношений, онтогенетических и филогенетических характеристик. Из ведущей концептуальной идеи вытекает еще одно очень важное положение: в какой мере развитие интеграции определяется развитием педагогики в целом, в такой же степени развитие всех составляющих последней, включая предмет воспитания, обуславливается развитием интеграционных процессов в ней.

Объект исследования: интегративно-педагогическая деятельность в области образовательной теории и практики.

Предмет исследования: теоретико-методологические основы педагогической интеграции.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование педагогической интеграции.

Гипотеза исследования: теоретико-методологические основы педагогической интеграции будут служить эффективным средством развития как самой интеграции, так и педагогической теории и практики в целом, если представить их как интегральную совокупность эвристико-методологических, понятийно-терминологических, общетеоретических и инструментально-методологических характеристик, образующих концептуальную модель педагогической интеграции, способную концентрировать в себе её наиболее существенные черты как реального объекта, проявляющиеся на всех основных её уровнях – методологическом, теоретическом и практическом.

Задачи исследования:

1. Определить и охарактеризовать источники, основания и факторы педагогической интеграции.

2. Проанализировать состав понятийно-терминологического обеспечения педагогической интеграции – традиции и толкования интеграции и их педагогические интерпретации, инвариантные характеристики интеграции как общенаучной и педагогической категории, пути идентификации педагогической интеграции.

3. Охарактеризовать общетеоретические показатели педагогической интеграции - вскрыть ее генезис; выявить и описать подходы к выделению её закономерностей; определить её морфологические и функциональные параметры.

4. Рассмотреть типологию, логику и методы интегративно-педагогических исследований.

5. Разработать технолого-методологический аспект педагогической интеграции.

Методологическая и теоретическая база исследования. Исходную *общеметодологическую* основу диссертации образует диалектика - "единственный метод, способный схватить живую действительность в целом", (А.Ф. Лосев) и прежде всего ее законы и принципы: "закон совпадения противоречий" (А.Ф.Лосев), принцип всеобщей связи и единства мира и др. Ядро общенаучных оснований нашей работы составляют принципы целостности, деятельности, дополнительности, соответствия, единства онтологии и гносеологии, двойного вхождения базисных компонентов в систему.

Частнонаучную методологическую базу исследования образуют идеи (теории, концепции, законы, принципы и т.д.), разработанные на уровне частных дисциплин: новейшие представления физиков и биологов о живой саморегулирующейся системе Земли как интегрально-целостной совокупности, допускающей сосуществование противоположных и взаимоисключающих способов бытия - случайности и необходимости, покоя и активности, порядка и хаотичности, об "объективном мире, как неделимой триаде, состоящей из субъекта, объекта и происходящего между ними процесса интеграции; психофизиологические теории целостных структур (гештальтпсихология, Ж.Пиаже); концепции культурно-исторической и деятельностной сущности человека (Л.С.Выготский, В.П. Зинченко, А.Н.Леонтьев)

Конкретно-научные (собственно педагогические) методологические основания включают в себя, во-первых, положения, раскрывающие общие вопросы педагогической методологии (В.Е.Гмурман, М.А.Данилов, В.И. Загвязинский, Н.Д.Никандров, В.С. Шубинский и др.), методологии и методики педагогических исследований (А.П. Беляева, Г.В.Воробьев, В.И.Загвязинский, Н.В.Кузьмина, А.Я.Найн, В.М.Полонский, В.С.Черепанов и др.), методологии педагогической науки, педагогического науковедения и понятийного аппарата педагогики (В.С.Безрукова, М.А.Галагузова, Б.С. Гершунский, В.А. Дмитриенко, И.М. Кантор, Б.И. Коротяев, А.Я.Найн, Н.Д.Никандров, Е.В. Ткаченко и др.), методологии и методики исследования объединительных процессов (межпредметных связей, взаимосвязи, преемственности, интеграции) в педагогике (Г.И.Батурина, В.С. Безрукова,

Н.М.Берулава, В.И.Загвязинский, И.Д.Зверев, Ю.А. Кустов, В.Н.Максимова, Ю.Н.Ракчеева, В.Д. Семенов, Ю.С. Тюнников и др.); во-вторых, идеи интегративного образования (П.А. Кропоткин) и интеграции школы, общества и производства (П. Наторп), сотрудничества в зарубежной (А. Маслоу, К.Роджерс) и отечественной (Ш.Амонашвили, А.С.Белкин и др.) педагогике, коммуникативной педагогики (И.А.Зязюн, В.Д. Ширшов), системного и деятельностного подходов в педагогике (Г.Н.Сериков, В.Д. Шадриков, Г.П.Щедровицкий); в-третьих, выводы о необходимости учета при профессиональной подготовке как "законов педагогики", так и "законов производства" (С.Я.Батышев), о взаимоотношении учебно-педагогических и производственно-технических факторов в деятельности инженера-педагога (Г.Е.Зборовский, Г.А. Карпова), о целостном процессе общесоциального и профессионального становления личности (В.Л.Бенин, Э.Ф.Зеер, В.С.Ильин, Л.М. Кустов, Г.М.Романцев, П.И.Смирнов, В.В.Шапкин), об ассимиляции педагогикой инонаучных знаний (В.Е.Гмурман).

Теоретическую базу исследования составляют работы, рассматривающие: а) логико-методологические и общетеоретические проблемы интеграции (В.С. Готт, Б.М. Кедров, Г. Павельциг, О.М. Сичивица, А.Д.Урсул, М.Г.Чепиков, В.А. Энгельгардт и др.); б) вопросы интеграции дисциплин в отдельных отраслях науки и группах наук - в области человекознания и гуманитарных дисциплин (Б.Г. Ананьев, Г.Д.Гачев, И.Т.Фролов, Ю.А. Шрейдер и др.), в сфере техникзнания, взаимосвязи технических и естественных, технических и общественных дисциплин (Н.Т.Абрамова, Б.И. Иванов, Б.М.Кедров, К.Н. Суханов, В.В.Чешев, Г.С.Шеменин и др.), психологии и географии (Б.А.Душков); в) аспекты интеграции производства (экономики) и образования, НТР и образования (В.Б.Миронов, В.Г.Осипов, В.Н.Турченко, И.П. Яковлев), педагогики и философии (Л.М. Андрюхина, Л.А. Беляева, Н.В.Гусева, В.А.Разумный, В.Д.Шадриков и др.), педагогики и психологии (Э.Ф.Зеер, К.А. Зимняя, В.П. Зинченко, А.В.Петровский, и др.), педагогики и социологии (Р.Г.Гурова, Г.Е. Зборовский и др.).

Методы исследования отражают три важнейшие специфические особенности нашей работы: рефлексивность, теоретичность и монографичность. Соответственно используются: 1) науковедческие методы: эмпирического анализа текста, например, метод изучения взаимосвязи знаний при помощи научных ссылок, изданий; логические методы анализа понятий - интерпретация стержневых понятий как логико-методологических средств анализа, операциональное определение базовых понятий и др.; 2) общетеоретические методы - анализа и синтеза, конкретизации и обобщения, универсализации и унификации, трансформации и преобразования, идеализации и экстраполя-

ции; метод целенаправленного построения системы новых теоретических представлений, синтезированных из совокупности элементов знаний различной природы; метод аналогий, основанный на общности фундаментальных законов диалектики для процессов различной природы, метод восхождения от абстрактного к конкретному (теоретически осмысленному), метод мысленного эксперимента, метод противопоставления исключаящих альтернатив и др.; 3) "методы монографических исследований" (И.Г.Еременко) - собственно монографический метод, редукционизм, органицизм, интегратизм. Наряду с приведенными методами для получения результатов диссертации использовались элементы контент-анализа, топологического анализа с помощью графов; метод экспертных оценок; анкетирование; беседа; интервью; наблюдение; анализ результатов экзаменов, в том числе выпускных, курсовых и дипломных работ; анализ итогов опытно-экспериментальной работы; метод диалектических пар; модульный метод построения структуры исследования и др.

Этапы исследования. На первом этапе (1981-1989) реализовывалась цель построения первичной теоретической картины. На данном этапе преобладала логика "аналитического движения от чувственно-конкретного к элементарным абстракциям" (Г.В.Воробьев). На втором этапе (1990-1992) решалась задача углубления и расширения теоретических основ педагогической интеграции на примере интеграции педагогического и технического знания. Логика исследовательского процесса шла от элементарных абстракций к развернутой теоретической картине, которая была представлена в нашей монографии "Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования". На третьем этапе (1992-1998) был осуществлен синтез предшествующих путей движения исследовательского процесса - от чувственно-конкретного к элементарным абстракциям и от последних - к построению целостной теоретико-методологической модели педагогической интеграции. Результаты данного этапа составляют основную часть содержания настоящего диссертационного исследования.

Апробация основных выводов и результатов проводилась в соответствии с названными исследовательскими этапами. На первом этапе отдельные положения докладывались и обсуждались в лаборатории дидактики НИИ ПТП АПН СССР (Казань, 1985-1989 г.), во Всесоюзной летней школе по проблемам педагогической интеграции (Таллинн, 1984), на научно-практической конференции по проблемам подготовки и оценки профессиональной надежности оператора (Кировоград, 1986). На втором этапе апробация осуществлялась в рамках работы Всесоюзной школы-семинара "Интеграционные процессы в педагогической теории и практике" (Таватуй, Сверд-

ловская обл.), на пленуме Учебно-методического объединения вузов России по инженерно-педагогическому образованию (Красноярск, 1992). На третьем этапе апробация проводилась на Российско-американском семинаре по проблемам образования "Гуманизация и гуманитаризация педагогического образования" (25-27 мая 1993 г., Екатеринбург), на научно-практической конференции в рамках 3-го российско-американского семинара по проблемам образования (16-17 мая 1995 г. на конференции "Международное университетское сотрудничество в области образования, науки и культуры в Уральском регионе", 21-24 мая 1997 г., Екатеринбург). Положения исследования нашли отражение в работе "круглого стола", посвященного 105-ой годовщине со дня рождения А.С.Макаренко (Москва, 1993), в деятельности республиканской научной конференции "Педагогическая философия: проблемы и решения" (Екатеринбург, 1993), Всероссийской научно-практической конференции "Среднее профессиональное образование в регионе: проблемы, поиски, решения" (Казань, 1996) и др.

Внедрение результатов исследования осуществлялось на трех уровнях: 1. На уровне использования результатов монографического исследования. Например, при проведении занятий по курсам педагогики и методики обучения со студентами и слушателями инженерно-педагогического факультета Московского института инженеров с.-х. производства им. В.П.Горячкина (г.Москва) и др. 2. На уровне выполнения научно-исследовательских работ, имеющих непосредственную прикладную направленность: при разработке концепций создания педагогических классов в системе непрерывного начального и среднего профессионального образования, специальной гуманитарной гимназии и др. 3. На уровне непосредственного внедрения в учебный процесс пособий, методических разработок и рекомендаций, программ. В частности, внедрены учебное пособие «Введение в курс "Философия и история образования"», методические рекомендации к самостоятельной работе студентов по курсу "Педагогика профтехобразования".

Новизна исследования:

1. Проведена систематизация источников исследования интеграционных процессов в педагогике; выявлены и описаны ведущие современные интегративно-педагогические концепции; осуществлены идентификация и научная инвентаризация оснований и факторов педагогической интеграции как целостной совокупности исходных предпосылок и причин, обуславливающих процесс ее реализации в области образовательной практики и теории; выделены "сквозные методологии" педагогической интеграции; предложен классификатор факторов педагогической интеграции как системы внепедагогических и педагогических факторов, объединяющий в себе внеаучные

(системообразующие и системоразрушающие) и внутринаучные (системообразующие и системоразрушающие) факторы.

2. Определены и проанализированы традиции толкования интеграции в истории человеческой мысли - религиозно-эзотерическая, позитивистско-редукционистская, диалектическая (основные традиции) и дополнительностная, аналектическая, синергетическая (гибридные традиции), имеющие педагогические интерпретации. С опорой на метод диалектических пар выделены инвариантные характеристики интеграции как общенаучной и педагогической категории - универсальность и полимодальность, взаимосвязь интеграции и дезинтеграции, органическое единство целого и частей, неразрывная связь процесса и результата и др. Автором предпринята попытка определения педагогической интеграции в самом широком смысле слова на основе выведенного им диалектического принципа изоморфизма предметов педагогики и педагогической интеграции как процесса и результата развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности.

3. С опорой на культурогенетический подход к происхождению воспитания раскрыта генеалогия педагогической интеграции, показано, что генетически исходным основанием ее являются отношения, складывавшиеся изначально между педагогикой и техникой, педагогическим и техническим знанием; предложены подходы к выделению закономерностей педагогической интеграции.

4. Дано описание типов, логики и методов исследования интеграционных процессов в педагогике; определены и раскрыты основные характеристики интегративно-педагогической деятельности, ее движущие силы, механизмы и модели; предпринята попытка систематизации элементов технологической инфраструктуры интегративно-педагогической деятельности; разработаны исходные позиции интегративно-целостного подхода.

Теоретическая значимость исследования состоит в создании концепции педагогической интеграции, углубляющей и обогащающей научные представления о ней, способной служить в качестве эвристической основы теоретического конструирования качественно новой человеконаправленной педагогики, имеющей своим предметом человека, взятого во всем богатстве его связей и отношений, онтогенетических и филогенетических характеристик; в разработке понятийно-терминологической и методической инфраструктуры исследований интеграционных процессов в педагогике.

Практическая значимость состоит в том, что предлагаемая концепция в качестве своих следствий имеет положения, способные выполнять роль средств: а) исследования интеграционных процессов в педагогике; б) преоб-

разования образовательно-воспитательного процесса в сторону повышения его целостности и органичности; в) деятельности субъекта интегративно-педагогической деятельности. В качестве примера укажем здесь на то обстоятельство, что ряд положений диссертации лег в основу проектирования концепций – разработок (например, концепции трехуровневой структуры общепедагогической подготовки педагога профессионального образования, концепции создания педагогических классов в системе непрерывного начального и среднего профессионального образования и др.), учебного пособия («Введение в курс "Философия и история образования"»), методических рекомендаций, учебных программ (например, экспериментальной учебной программы "Основы психолого-педагогической подготовки учащихся групп ВПУ") и программ выпускных экзаменов для блока психолого-педагогических дисциплин, тем курсовых работ, вопросов к зачетам и курсовым экзаменам.

На защиту выносятся:

1. Структурно-содержательные характеристики оснований и факторов педагогической интеграции, представляющих собой систематизированную совокупность разнопорядковых составляющих, которые объясняют, обуславливают и определяют существование и осуществление интегративно-педагогических процессов.
2. Традиции и толкование интеграции и их педагогические интерпретации; модель решения проблемы идентификации педагогической интеграции, её общих и специфических признаков.
3. Морфологические показатели педагогической интеграции; типология и методы интегративно-педагогических исследований.
4. Характерологические данные, движущие силы, механизмы, модели и технологическая инфраструктура интегративно-педагогической деятельности.

СТРУКТУРА И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, библиографии, приложений.

Во **введении** обосновывается актуальность темы; раскрывается научный аппарат исследования: цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методологическая и источниковая база исследования, методы исследования, этапы исследования, научная новизна, теоретическая и практическая значимость; содержатся сведения об апробации и внедрении результатов исследования; излагаются положения, выносимые на защиту.

В первой главе "Источники исследования, основания и факторы педагогической интеграции" проведен структурно-содержательный анализ источников, оснований и факторов педагогической интеграции. Используются методы анализа и синтеза, конкретизации и обобщения, эмпирического анализа текста и др.

Анализ источников позволил выявить основные подгруппы философско - науковедческих и педагогических источников. К первым относятся исследования, рассматривающие: а) логико- методологические и общетеоретические проблемы интеграции; б) вопросы интеграции дисциплин и научного знания в отдельных отраслях науки и группах наук; в) педагогические аспекты интеграции знаний. Педагогические источники в свою очередь подразделяются на работы, анализирующие: а) проблемы методологии и методики исследования интеграционных процессов, протекающих в области образовательной теории и практики; б) сущностно - категориальные и общетеоретические характеристики педагогической интеграции; в) вопросы практического синтеза.

Особое место среди источников занимают современные интегративно-педагогические концепции, также подразделяющиеся на две группы. К первой группе причисляем концепции, имеющие своим непосредственным предметом интеграционные процессы, что находит выражение в их названиях: концепция интеграции воспитательных сил общества (Ю.С. Бродский, В.Д. Семенов), концепция внутрипредметной интеграции (Ф.Бест, В.И. Загвязинский), концепция интеграции общего и профессионального образования (М.А.Берулава, Ю.С. Тюнников), концепция интегративного содержания начального профессионального образования (Л.Д.Федотова), концепция интегративной картины образования (Г.Н.Сериков) и др. Во второй группе располагаются концепции, в которых интегративный элемент внешне не проявляется, но имплицитно задается их характеристиками и выступает в качестве их результата: концепция витагенного обучения с голографическим методом проекций (А.С. Белкин), концепция культурно-образовательного центра (А.Я. Найн), концепция гуманитарно-педагогического центра (Н.К. Чапаев, Н.Н. Хридина), концепция "целостной" школы (Р. Винкель и др.).

Определены и описаны онтологические, гносеологические и методологические основания педагогической интеграции. Исходным онтологическим основанием педагогической интеграции называется педагогическая деятельность, соответственно исходным гносеологическим основанием - система педагогического знания. Среди методологических оснований выделяются философские - "ценностно-целевые" (Б.С. Гершунский) - основания педагогической интеграции. В первую очередь это касается законов диалектики, вы-

ступающих в роли её "сквозных методологий". Например, показано, что "закон совпадения противоречий" (А.Ф.Лосев) действует на уровне не только философии, но и педагогической действительности. Педагогика в целом, и как научная система знаний, и как вид практической деятельности, вся "соткана из противоречий". Так, по сути, не существует образовательно-воспитательных систем, которые бы ядром своего развития не имели противоречие. Противоречие между индивидуалистскими и коллективистскими подходами лежит в основе систем Дж.Дьюи и А.С.Макаренко; противоречие между знанием и деятельностью образует источник развития проблемного обучения, противоречие между прерывностью и непрерывностью дидактического процесса составило основу блочно-модульного обучения и т.д. При этом уровень качества функционирования указанных систем находится в прямой зависимости от степени сбалансированности отношений между их противоположными составляющими, их интеграции в целом.

В диссертации представлены и описаны факторы педагогической интеграции, выступающие в качестве производных величин её оснований: если последние обуславливают (или объясняют) потенциальную возможность совершения интеграционных процессов, то факторы способны прямо влиять на них. "Факторы, - указывает в этой связи А.Я.Найн, - непосредственно связаны с процессом функционирования какого-либо явления". Структурно факторы образуют динамическую систему внепедагогических (вненаучных и внутринаучных) и педагогических (вненаучных и внутринаучных) составляющих. Содержательно они представляют собой определенную совокупность тенденций, особенностей развития социально-образовательной практики, науки в целом и педагогической науки в частности. Функционально они призваны служить определяющим моментом существования и осуществления педагогической интеграции.

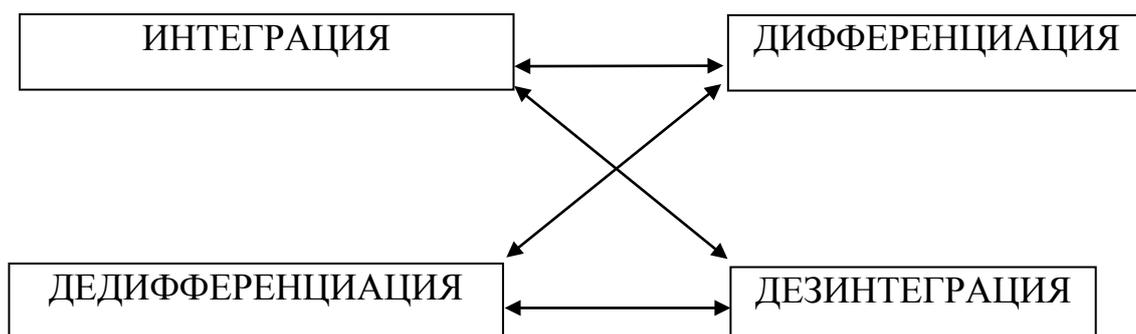
Во второй главе "Основы понятийно-терминологического обеспечения педагогической интеграции" рассмотрены традиции толкования интеграции в истории человеческой мысли и их педагогические интерпретации, инвариантные характеристики интеграции как общенаучной и педагогической категории, проблемы и пути идентификации педагогической интеграции. В ней использовались логические методы анализа понятий, категориальный синтез и др.

Выделены три основные (религиозно-эзотерическая, позитивистско-редукционистская, диалектическая) и три "гибридные" (дополнительностные, аналектико-антиномная, синергетическая) традиции, основанные на философских и науковедческих данных, опыте изучения истории развития интеграционных процессов.

В диссертационном исследовании дан подробный анализ инвариантных характеристик интеграции как общенаучной и педагогической категории, которые выражают наиболее общие признаки, необходимо принадлежащие всем ее модификациям, реализуемым в познании и различных сферах человеческой деятельности, в том числе педагогической. В основе рассмотрения этих характеристик лежит предположение о том, что интеграция является системным образованием, объединяющим в себе: а) интегративное целое, представляющее собой синтез процессуальных и результирующих составляющих; б) интеграцию-процесс, выражающий динамический аспект интеграции; в) интеграцию-результат, отражающий момент получения в ходе осуществления интеграционного процесса определенного интегративного продукта.

Инвариантные показатели интеграции получили в работе развернутую трактовку. Это видно на примере анализа такого признака, как взаимообусловленный и взаимосвязанный характер интеграционных и дезинтеграционных процессов в "теле" интеграционного целого. В широком понимании дезинтеграция охватывает собой весь комплекс сопровождающих интеграцию дивергентных явлений - собственно дезинтеграцию, дифференциацию, диффузию и др. В узком смысле дезинтеграция выражает момент распада, разложения, разрушения системы. В составе интегративного целого дезинтеграция способна выступать: а) как "отрицательная сторона развития"; б) "необходимое зло", которого нельзя избежать, но можно путем осуществления своеобразного сублимативного акта "смягчить" последствия его влияния; в) самодостаточная, самостоятельная сила, имеющая чисто разрушительную направленность. То есть, дезинтеграция по отношению к интеграции выполняет вспомогательную, сдерживающую и деструктивную функции.

Следовательно, отношения, имеющие место между интеграцией и дезинтеграционными процессами дают возможность рассматривать интегративное целое как динамическую систему центростремительных и центробежных процессов, которая может быть представлена следующей схемой, заимствованной нами у немецкого автора Г. Павельцига:



При этом интеграция понимается как процесс движения и развития определенной системы, в которой растут число и интенсивность взаимодействия элементов, уменьшается их относительная самостоятельность по отношению друг к другу; дезинтеграция - как процесс уменьшения числа и интенсивности связей взаимодействия системы, процесс разложения, распада, разрушения, отделения, изоляции; дифференциация - как движение системы к неоднородности; дедифференциация - как процесс движения системы к однородности.

Из схемы видно, что образуемое единство четырех противоположностей включает в себя парные связи, каждая из которых имеет двоякую природу: в направлении содействия и в направлении противодействия. Предлагается алгоритм анализа этих связей в виде вопросов:

- 1) Какие дезинтеграционные процессы содействуют и какие противодействуют интеграции?
- 2) Насколько сильны последние и могут ли они приобрести перевес?
- 3) Какие типы дифференциации приходят в согласие с интеграцией и поэтому содействуют ей, а какие, наоборот, противоречат?
- 4) Какие типы дедифференциации протекают в согласии с интеграцией и поэтому содействуют ей, а какие, наоборот, противоречат?

Без правильного ответа на перечисленные вопросы трудно рассчитывать на успех в интегративно-педагогической деятельности, где исходным и конечным пунктом интеграции выступает человек. Здесь особенно важно учитывать закон взаимозависимости интеграции и дезинтеграции, ставящий скорость, направление и форму интеграции в прямо пропорциональную зависимость от силы дезинтеграционных причин. Игнорирование его может привести к достижению в ходе интегративной деятельности альтернативной цели. Например, в области предметной интеграции забывается, что в ходе становления синтетических дисциплин, включающих в себя разнокачественные системы знания, происходит разрушение самих этих систем.

В диссертации представлена структурно-содержательная модель решения проблемы идентификации педагогической интеграции по линиям: а) выявления ее сущности и специфических признаков; б) ее отграничения от близкородственных понятий; в) определения ее категориального статуса. Исследователями предпринимаются попытки выявления характерологических данных педагогической интеграции. Анализ состояния дел в этой области позволяет указать на три пути такого поиска. Первый из них связан с аксессуарными добавлениями педагогической природы к инвариантным характеристикам интеграции. Другой путь - это своеобразная "регионализация" понятия интеграции посредством "привязывания" его к различным уровням педа-

гогической деятельности. Третий путь педагогизации интеграции - изоморфизация предметов воспитания и педагогической интеграции. Выбрав последний из названных путей, мы охарактеризовали ее как *процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности.*

Указанная целостность находит свое воплощение в интегративно-целостном человеке, описание качеств которого дано в пятой главе диссертации. Здесь отметим, что в ходе достижения человеком такой целостности происходит реализация трех фундаментальных линий педагогической интеграции: 1) интеграция человека с внешним миром; 2) интеграция человека с другими людьми; 3) интеграция человека с самим собой. Основываясь на теории "трех миров" К. Поппера (при этом внося в нее некоторые изменения, исходящие из особенностей предмета нашего исследования), мы в качестве составляющих внешнего мира называем физический мир, ментальный (социальный) мир и мир знаний, умений и навыков.

В случае с физическим миром интеграция может происходить в форме "нового диалога человека с природой" (И. Пригожин). Интеграция человека с ментальной средой предполагает, во-первых, гармонизацию его отношений с социально-экономическим окружением, сопровождаемую активными действиями человека по его совершенствованию; во-вторых, усвоение норм диалогического общения с инокультурными и инодеятельностными ценностями. Интеграция человека с миром знаний, умений и навыков своим следствием может иметь: а) понимающего человека, способного познать целое; б) специалиста интегрального профиля, обладающего "универсально-синтетическими знаниями и универсально-функциональной деятельностью" (И.П. Яковлев). Интеграция человека с другими людьми может иметь в качестве форм функционирования эмпатическое восприятие индивидом других людей, партнерство, сотрудничество, сотворчество и др. Интеграция человека с самим собой охватывает физический, душевный, духовный планы его сосуществования и может быть выражена в форме внутренней гармонии указанных планов, обеспечивающей в целом физическо-душевно-духовное равновесие человека.

Развитие, становление и формирование многомерной человеческой целостности в условиях интегративно-педагогической деятельности – процесс весьма сложный и противоречивый. Педагогической интеграции, как никакой иной, свойственны такие инвариантные характеристики интеграции, как нелинейность и стохастичность. Предвидеть реальные последствия педагогической интеграции в силу их виртуальной природы не всегда удается, что

обуславливает возможность проявления в процессе ее реализации флуктуационных отклонений. Это тем более вероятно при нарушении критериального равновесия в ходе осуществления педагогической интеграции. В этом случае ее результатом будет "лжеинтеграция" (В.С. Леднев).

Приведенная дефиниция педагогической интеграции характеризует последнюю на уровне сущности. Здесь мы опираемся на имеющийся прецедент определения на уровне сущности обучения как деятельности по передаче культуры подрастающим поколениям (В.В. Краевский). Вместе с тем указанная дефиниция может быть дополнена другими определениями педагогической интеграции, конкретизирующими и дополняющими ее. Тем более это очевидно в контексте наличия у педагогической интеграции самых различных модификаций. Так, на методологическом уровне педагогическая интеграция может быть охарактеризована как перенос знаний, принципов, онтологических представлений из инонаучных отраслей знания в научно-педагогическую область, ведущий к появлению педагогических дисциплин, в которых наряду с собственно педагогическими составляющими представлены предметные области других наук; на теоретическом уровне – как синтез образовательно-воспитательных систем, концепций и т.д., имеющий своим следствием интегрированные комплексы внутриотраслевого педагогического знания; на практическом уровне – как слияние в одном синтезированном курсе (теме, разделе, программе) элементов разных учебных предметов (И.Д.Зверев, В.Н.Максимова), как процесс и результат взаимодействия структурных элементов содержания образования, сопровождающийся ростом системности и уплотненности знаний учащихся (М.Н. Берулава).

В работе выявлены специфические признаки педагогической интеграции: эргатичность, диалогичность, латентность, неравновесность, многомерность, идеографичность, технологичность, управляемость.

Эргатичность означает, что педагогическая интеграция не только развивает, "творит" человека в силу наличия у нее развивающей функции, но и сама творима им. Даже в случае неуправляемой (стихийной) педагогической интеграции человек принимает участие в ее осуществлении в роли опосредованного субъекта. Как в юриспруденции в равной мере ведется учет последствий деяния и недеяния, так и в педагогике воздействие или невоздействие педагога на процессы интеграции не освобождает его от ответственности за те или иные ее результаты. Диалогичность вытекает из гуманитарной природы педагогики. Нами показано, что процесс педагогической интеграции может быть осуществим лишь в ходе диалога субъектов педагогического процесса. В этом смысле он представляет собой субъект-субъектный диалог -

диалог субъекта "творящего (педагога) и субъекта "творимого" (воспитанника).

Латентность педагогической интеграции выражается в отсутствии прямых причинно-следственных связей между внешневыраженными интегративными средствами (операциями, приемами, действиями) и интегративным результатом, который не имеет наблюдаемой предметной выраженности. В педагогической интеграции особую значимость приобретает известная формула Гегеля "Одно взаимодействие есть ничто". Соответственно резко возрастает роль "значимого компонента" (П.Сорокин), выражающего внутренний смысл явлений (процессов, вещей). Без значимого компонента всякий акт педагогического взаимодействия может быть представлен как интеграционный процесс, тогда как на самом деле речь идет о противоположном явлении - дезинтеграции. Следовательно, наделяя педагогическую интеграцию такими характеристиками, как коэффициент связности компонентов, плотность связей, вес связей и т.п., нельзя забывать о том, что без учета последствий этих связей для человека, олицетворяющего собой главный "значимый компонент" педагогической интеграции, они превращаются в простой набор механизмов, отражающих ее технологическую инфраструктуру.

В основе неравновесности педагогической интеграции лежит чрезвычайная неоднородность ее составляющих, ведущая к флуктуационным процессам, непредсказуемым результатам. Многомерность педагогической интеграции означает прежде всего признание за ней способности влиять на развитие всех сторон человека, заключающего в себе "основные закономерности материального мира: механические, физические, химические, биологические" (Б.Г.Ананьев). Идеографичность выражается главным образом в том, что всякая, даже самая стандартная, интегративно-педагогическая ситуация есть в высшей степени индивидуализированное, самобытное явление. Технологичность и управляемость педагогической интеграции отражают возможность осуществления целенаправленной, специально организованной педагогической деятельности.

Касаясь проблемы отграничения интеграции от близкородственных явлений и понятий: межпредметных связей, взаимосвязи и преемственности, отметим следующее. И интеграция, и межпредметные связи, и взаимосвязь, и преемственность суть различные формы проявления объединительных процессов, имеющих место в педагогике. В то же время есть основания говорить о разности интегративных потенциалов рассматриваемых явлений. Если межпредметные связи и взаимосвязь ограничены горизонтальными отношениями между учебными дисциплинами (к тому же взаимосвязь ограничивается рамками отношений между общеобразовательными и профессиональ-

ными знаниями), преемственность отражает вертикальный срез объединительных процессов в педагогике, то интеграция имеет, по сути, неограниченное поле действия: интегрировать можно знания, умения, навыки, дисциплины, виды деятельности т.д.; допустимы различные варианты перекрестной интеграции, причем она может осуществляться на всех уровнях - методологическом, теоретическом и практическом. В отношении определения статуса педагогической интеграции сделан вывод о том, что интеграция - полистатусное явление: она может быть закономерностью, тенденцией, принципом, условием и т.д.

В третьей главе "Общетеоретические характеристики педагогической интеграции" рассмотрены генеалогия педагогической интеграции, подходы к структурированию ее закономерностей, морфологические и функциональные показатели. При анализе вопросов педагогической генеалогии мы опирались на современное толкование понятий "педагогическая генеалогия", "генеалогия личности" (Н.М.Таланчук), а также исходили из следующих предположений: а) вопросы происхождения педагогической интеграции не могут быть рассмотрены вне обращения к проблеме генезиса воспитания в целом, а следовательно, педагогики как важнейшей сферы человеческой деятельности и познания; б) в качестве наиболее эффективного инструментария, способного содействовать определению природы генеалогии педагогической интеграции, можно рассматривать предлагаемый нами культурно-генетический подход к происхождению воспитания; в) генетически исходным основанием педагогической интеграции являются отношения, изначально складывавшиеся между педагогикой и техникой, педагогическим и техническим знанием. Опираясь главным образом на генетический метод, требующий установления начальных условий, мы доказали истинность выдвинутых в параграфе мини-гипотез.

Отталкиваясь от опыта выделения педагогических законов и закономерностей (Ю.К.Бабанский, Б.М.Коротяев, В.В.Краевский, М.Я.Лернер, И.П.Подласый, М.Ф.Харламов и др.), мы в диссертации сделали ряд выводов:

1. Интегративно-педагогические закономерности могут быть обнаружены на всех уровнях осуществления педагогической деятельности: а) на мезоуровне, т.е. уровне самого объекта как такового; б) на микроуровне - на уровне элементов педагогической деятельности; в) на макроуровне - уровне отношений педагогической действительности с более масштабными системами; г) на уровне взаимоотношений педагогической деятельности с другими рядоположенными системами.

2. Интегративно-педагогическим закономерностям присуща сложная инфраструктура связей и отношений, что предполагает наличие между ними

иерархических зависимостей (взаимозависимостей) и возможность выявления общих, частных и конкретных закономерностей.

3. Нет непроходимой грани между различными модификациями интегративно- педагогических закономерностей и между ними и ближайшими "статусными родственниками" - законами и принципами. Это делает правомерным выделение еще одной группы интегративно-педагогических закономерностей - потенциальных, актуализируемых и актуальных.

В работе предложена расширенная структура морфологических данных педагогической интеграции. При этом мы основывались на имеющихся представлениях о морфологии в педагогике (Г.Н.Сериков, С.Н.Новоселов). Согласно нашей точке зрения, морфология охватывает всю совокупность структурно-компонентных и парадигмально-типологических характеристик педагогической интеграции и соответственно включает в себя её носители, уровни, компоненты, направления, виды, типы, парадигмы, формы.

В научно-исследовательской литературе можно встретить прямые указания, свидетельствующие о наличии функций педагогической интеграции (В.С.Безрукова, М.Н.Берулава, О.Е.Лисейчиков и др.). Используя процедуру "уплотнения словаря", состоящую в группировке терминов, близких по своей семантике, мы на основе имеющихся данных выделили методологическую, развивающую и технологическую функции. Так, основываясь на концепции развивающей интеграции, автор диссертации посредством мысленного эксперимента сконструировал модель "интегративной лестницы" становления человека - предмета воспитания: в основе биологического становления человека лежит синтез белков, фундамент умственного становления образует синтетическая деятельность мозга, давшая в конечном счете возможность человеку "творить по законам любого вида" (К.Маркс), отправной пункт социализации человека - синтез биогенетических и эпигенетических составляющих, исходная база индивидуально-личностного развития - интеграция различных видов деятельности, в том числе в условиях специально организованного воспитательного процесса.

В **четвертой главе** "Типология, логика и методы исследования интегративных процессов в педагогике" представлена типология интегративно-педагогических исследований, раскрыта логика исследования интеграционных процессов в педагогике, рассмотрены методы интегративно-педагогических исследований. Опираясь на фасетный метод, предполагающий "деление исследований на независимые классификационные группировки, характеризующие определенные свойства объектов исследования" (В.М.Полонский), мы разработали классификатор признаков типов исследования интеграционных процессов в педагогике, включающую следующие

показатели: типы и виды исследования, его цель и задачи, объект исследования, характер влияния на образовательную практику, уровень проектирования, форму проектирования. Исходя главным образом из положений Г.В.Воробьева о логике исследовательского процесса в педагогике, мы предложили в работе версию последовательности движения процесса интегративно-педагогического исследования: а) нахождение "клеточки", исходного генетического основания интеграции; б) построение первичных обобщений - "кирпичиков" интегративно-педагогической теории; в) наложение результатов разработанной интегративной теории на педагогическую действительность.

В пятой главе "Технологическо-методологический аспект педагогической интеграции" рассмотрены общие характеристики интегративно-педагогической деятельности (ИПД), ее движущие силы и механизмы, раскрыта технологическая инфраструктура интегративно-педагогической деятельности, описана опытно-экспериментальная работа по использованию интегративно-целостного подхода.

Необходимость и правомерность использования понятия "интегративно-педагогическая деятельность" обусловлены рядом обстоятельств: а) наущной является потребность разъединения "стихийной" и "управляемой" педагогической интеграции; б) деятельностное толкование интеграции способствует более глубокому анализу ее технологических параметров; в) в педагогике уже имеют место прецеденты применения понятий "интегративная работа" (В.М. Загвязинский), "интегративная деятельность" (В.Д. Семенов), "интегративно-педагогическое мышление" (А.С. Белкин). Допустимо выделение двух видов ИПД: формирующей и формируемой. Формирующая ИПД - это деятельность, проводимая в учебных заведениях и направленная на развитие у обучающихся интегративных качеств и свойств. Формируемая ИПД - это потенциально возможная деятельность, продукт ИПД, осуществляемой в профессионально-педагогических учебных заведениях.

Как и всякая деятельность, ИПД обладает своими конституирующими признаками, структурой и содержанием, достаточно развернутая характеристика которых дана в работе. Так, в соответствии с представленными в работе В.С.Леднева "Содержание образования" сторонами деятельности нами предложена модель инвариантной структуры ИПД, включающая познавательные, ценностно-ориентационные, преобразовательные, коммуникативные, эстетические, физические характеристики. Познавательная сторона ИПД связана главным образом с процессом ее интеллектуального обеспечения, содержание которого составляют: а) анализ области педагогической действительности, где планируется проведение интегративной работы; б)

изучение опыта интегративной работы; в) гностико-эвристическое обоснование ИПД: выработка ее инструментально-методологических основ, разработка общих и частных закономерностей функционирования интеграции в педагогической теории и практике и т.д. Ценностно-ориентационная сторона ИПД обеспечивает выбор того или иного "ценностно-целевого основания" (Б.С.Гершунский) и т.д.

Движущие силы ИПД выделяются нами из противоречий в соответствии с установившейся диалектической традицией. Данный подход не вступает в антагонистическое противоречие с современными установками антиномного и синергетического учений на непризнание противоречия в качестве движущей силы развития систем, что нашло соответствующее отражение и в педагогических концепциях (Р.Винкель, Н.М. Таланчук). В доказательство своего предположения приведем три довода:

1. В науке господствующее место занимает не принцип замены постулатов одной теоретической системы положениями другой, что, собственно, и трудно представить, а принцип соответствия: новая теория, приходя на смену старой, не просто отрицает последнюю, а в определенной форме удерживает ее.

2. Современное мышление органически включает в себя мощную дополнительную компоненту, предполагающую сосуществование взаимоисключающих явлений в границах одной системы отсчета.

3. На повестку дня встает вопрос о признании принципа, требующего осуществления всякой деятельности "не за счет всех или в ущерб им, а в пользу всех" (В.С.Соловьев).

Основываясь на прямых и косвенных научных свидетельствах, относящихся к области описаний интегративных механизмов (Дж.Брунер, Г.М.Добров, Ю.А.Кустов, Ю.Н.Ракчеева, Ю.А.Шрейдер и др.), автор диссертации выделил основную группу механизмов ИПД, включающую ассимиляцию, аккомодацию, уравнивание. Приведенные механизмы функционируют на всех уровнях ИПД. Так, при осуществлении научно-педагогической интеграции происходит процесс ассимиляции инонаучных элементов, протекающий в форме педагогизации последних - приобретения ими педагогически значимых признаков, свойств и функций. Ассимиляция сопровождается аккомодацией - изменением базисной составляющей интеграции, в роли которой в данном случае выступает педагогика: "поглощая" компоненты инонаучного знания, она сама претерпевает значительные изменения. Например, в ходе ассимиляции профессиональной педагогикой составляющих технического знания ее научный аппарат приобретает черты большей системности, строгости, однозначности, графичности, известной схематичности, что во

многом свойственно техническому знанию. С другой стороны, влияние гуманитарного знания делает язык педагогики менее рациональным, более динамичным, диалогичным, открытым.

Технологическую инфраструктуру ИПД образуют условия, средства и ее "технологическая цепочка". Условие - предпосылка, существующая до возникновения какого-либо явления (А.Я.Найн). Одной из важнейших функций условия выступает обеспечение стартовых предпосылок и самого процесса осуществления деятельности, в данном случае - интегративно-педагогической. Соответственно нами выделяются три ведущие группы условий: организационные, личностно-психологические, технологические.

ИПД обладает богатым набором средств, состав которых образуют научно-педагогические, системно-образовательные, коммуникативные и образовательно-дидактические средства.

Научно-педагогические средства - это содержательно-процессуальная совокупность компонентов научного знания, способов (унификация понятия, универсализация методов и др.) и приемов (расщепление и связывание понятий, простая и сложная формы наращивания признаков понятия), обеспечивающих функционирование педагогической интеграции, главным образом на уровне научно-педагогических систем.

Системно-образовательные средства - это совокупность учреждений, организационных объединений различных форм, типов и видов (кафедры-комплексы, образовательные холдинги, учебно-научно-производственные комплексы, социально-педагогические комплексы, культурно-образовательные центры, гуманитарно-педагогические центры и т.д.), способствующие, во-первых, внутриобразовательной интеграции; во-вторых, эдукологической интеграции (например, интеграции воспитательных сил общества); в-третьих, глобальной интеграции (например, интеграции систем образования европейских стран).

Коммуникативные средства - совокупность способов, приемов и форм организации коммуникативной среды в ходе осуществления образовательно-воспитательной деятельности, способствующих межличностной интеграции (учащихся и педагогов, педагогов друг с другом и т.д.); внутриличностной интеграции (человека самим с собой); социальной интеграции (личности и коллектива, личности и среды и др).

Образовательно-дидактические средства представлены компонентными и технологическими составляющими педагогических процессов, в наибольшей степени способствующими реализации интегративно-педагогических задач.

Большее место отводится в работе описанию дидактических средств ИПД: интегративного урока, интегративного дня, интегративного семинара, интегративной лекции, интегративных экзаменов, вопросов, ситуаций, упражнений. В частности, сформулированы основные требования к интегративному семинару, который возможен при условии: а) синтеза материала занятий по двум или нескольким дисциплинам; б) участия в его работе специалистов различных отраслей знания; в) выбора предмета дискуссии, требующего от обучающихся нахождения точек соприкосновения между различными, порой внешне взаимоотрицающими друг друга явлениями (процессами, учениями, концепциями, позициями и т.д.). Указанные условия могут проявляться совокупно, а могут и в отдельности быть самостоятельными.

Примером выполнения первого условия способны стать семинарские занятия, проводимые на материалах педагогики и психологии; педагогики, психологии и физиологии; физики и химии; философии, физики и биологии; педагогики, методики профессионального обучения и предмета по специальности. Участие специалистов различных отраслей знания возможно, например, на занятиях по методике профессионального обучения, где вполне допустимо присутствие, помимо преподавателя методики, преподавателя общей педагогики, общей или профессиональной психологии. Третье условие хорошо иллюстрируется на примере проведения интегративного семинара-диспута. В педагогике разработаны исходные положения организации учебного диспута, в котором учебный материал подвергается разностороннему анализу и аргументации. Ядро диспута - дискуссионная проблемная ситуация, предполагающая неоднозначность интерпретации проблемы и понимания путей ее решения. Несколько иной ход мысли задается интегративным семинаром-диспутом, требующим нахождения общих моментов в рассматриваемых явлениях: акцент делается не столько на различиях дискутируемых объектов, сколько на их сходстве. Увидеть связь, единство трудносоотносимых вещей - основная задача участника семинара. Научиться этому особенно важно для будущего педагога, в силу того что антиномность (умение видеть и находить связи между взаимоисключающими явлениями) есть необходимый атрибут деятельности, к которой он готовится, где меньше всего пользы от человека, наделенного "зрячно-отрицательным", "отбрасывающим" мышлением. Это так уже по той причине, что культурное поле педагогики, как никакой иной отрасли знания или вида деятельности, едино и неделимо.

Данный довод нашел отражение в разработке семинарского занятия "Дьюи и Макаренко: диалог и интеграция педагогических миров" по курсу "Философия и история образования". Студенты на основе анализа конкретных текстовых данных приходят к выводу, что эти два, казалось бы, очень

разных педагога - сотрудники единого культурно-педагогического полифонического целого. Они в такой же мере близки друг другу, в какой различны между собой. В какой степени разнятся их пути достижения цели (индивидуализация - коллективизация), в такой же мере близки они в средствах ее реализации (создание условий для раскрытия потенциала человека) и в принципиальной трактовке природы этой цели (человек, адаптированный к условиям жизнедеятельности данного общества).

Продуктивным итогом проведения такого рода занятий является усвоение на уровне понимания будущим педагогом глобального единства педагогического мира, связываемого не с однородностью, не с тождественностью, а с богатством форм проявления его многообразия, дополняющих друг друга в целостном потоке философско-историко-педагогического знания, непрерывная цепь которого может быть разорвана лишь по произволу. Поэтому Дж. Дьюи и А.С.Макаренко, несмотря на все их различия, - сотворцы единого культурно-педагогического целого. Такого рода занятия способствуют формированию мышления (мы его называем интегративно-целостным), позволившего американскому ученому Р. Шейерману в один ряд "великих учителей человечества" поставить Иисуса Христа и Антона Макаренко.

Приведенный пример, может иллюстрировать правомерность и в известной мере эффективность использования интегративно-целостного подхода в качестве важнейшего технолого-методологического инструментария ИПД, рассматривающего педагогические явления (события, процессы и т.д.) как целостные образования, в которых: 1)наблюдается единство процессуальных и результирующих сторон, процессов универсализации (расширения) связей и их гармонизации; 2)происходит взаимотрансформация кооперируемых компонентов не за счет друг друга, а в пользу друг друга; 3)сумма действий, осуществляемых порознь, не равна следствию, получаемому в случае их совместного осуществления; 4) наличие общих точек соприкосновения дополняется сосуществованием противоположных сторон бытия (позиций, взглядов, концепций и т.д.); 5) идея первичности целого органически сочетается с идеей полицентризма. основополагающим принципом, обуславливающим реализацию интегративно-целостного подхода, является принцип органической связи личностно-гуманитарных и технико-технологических составляющих развития, становления и формирования человека, выражающий фундаментальную потребность в интеграции "двух полюсов единого целого - гуманитарной и технологической составляющих мышления" (В.П. Зинченко).

Эвристико-технологическая ценность интегративно-целостного подхода подтверждается результатами опытно-экспериментальной работы по его использованию в области образовательной теории и практики. Они свиде-

тельствуют о том, что его применение, например, в условиях профессионального училища, способствует повышению эффективности профессионального образования, синтезу его социально-гуманитарной и технико-технологической составляющих, совершенствованию субпрофессиональной подготовки педагога профессионального образования. Эффективность интегративно-целостного подхода как технолого-методологического инструментария ИПД подтверждается и результатами квалитетического "испытания" ее продуктов, созданных с опорой на него. В частности, это относится к нашей программе по курсу "Философия и история образования", интеграционный потенциал которой был оценен с помощью графов (рис.).

Идея подобного исследования состоит в том, что при всем различии содержательных, технологических, структурных характеристик программы оказывается возможным проследить систему взаимосвязей, т.е. увидеть взаимопроникновение частей при данной содержательной нагрузке программы. Именно указанный элемент, по-нашему мнению, наиболее представительного характеризует целостность учебного продукта, предлагаемого студентам. Этот критерий также дает представление об уровне внутренней диалогичности материала - насколько данный фрагмент внутренне содержательно открыт или требует для своего понимания обращения к другому смысловому центру. Безусловно, двусторонняя связь свидетельствует о более глубокой и полной степени интеграции частей в единое педагогическое целое, представимое как ансамбль разнообразных ценностно-смысловых, историко-культурных планов материала. Очевидно, простое обращение к другой теме еще недостаточно, необходимо, чтобы теоретико-познавательный потенциал одного смыслового фрагмента преломился путем применения методологии, присущей ему, к содержанию другого. Только в этом случае осуществится действительное отношение - предстояние ценностных основ одной системы перед лицом другой. Отдельным моментом выступает исторический план: оформление данного целого в его живом единстве в аксиологически заостренном аспекте традиции, бытования. В нем представлен результат действия методологии - оценка, закрепляющая некоторые содержания в ценностном уникальном контексте педагогически значимых исторических событий. Таким образом, в макроструктуре курса интегрированы две достаточно автономно существующие дисциплины: философия образования и история образования.

В качестве дискретной смысловой единицы программы выступают отдельные темы (для удобства в графе нумерация тем совпадает с приведенными в программе курса). Под связью понимается не простое содержательное единство тем (на уровне факта, теории, рекомендации), а функционирование

методологии, присущей одной теме, в содержании другой. Функционирование методологии одной темы в составе другой выражается в том, что она, во-первых, задает цель рассмотрения материала другой темы; во-вторых, формирует регулятивно-конструктивные принципы её понимания; в-третьих, реконструирует её смысловое содержание; в-четвертых, вырабатывает критерии оценки значимости её составляющих.

На основании топологического анализа структуры графа, изображенного на рис., можно сделать следующие выводы. Темы, обозначенные вершинами 0-4, 6-7, составляют ядро курса - совокупность фундаментальных представлений, задающих направление интеграции историко-педагогических и философско-педагогических срезов знания. Можно видеть, что эти же темы образуют сильно связанный подграф, т.е. структуру, в которой все вершины взаимодостижимы. Ключевой темой для понимания курса как целого является тема 4 "Человек как предмет и цель воспитания", вырабатывающая критерии и методологию анализа педагогической действительности и адресующая их педагогическим культурам разных времен (вершины 8-14).

Вполне закономерно, что схема, изображающая историко-педагогическую часть курса, построена в виде замкнутых контуров: исходя из наиболее обобщенных теоретических представлений о человеческой природе (тема 4) как логического первообраза находит конкретно историческое выражение в воспитательной практике определенной эпохи (темы 8-14), аксиологически закрепляется в качестве уникального опыта воссоздания условий роста культуры общества и человека в данное время и фиксируется в виде общих принципов деятельности и критериев оценки воспитательных отношений (тема 5 "Основы дидактики и педагогической праксиологии"). Таким образом, педагогическая культура каждого времени задает свой аксиологический масштаб, диктуемый образцом человеческой природы, и по своему решает внутренне присущие воспитанию фундаментальные противоречия свободы - необходимости, индивидуализма-коллективизма, преемственности-новизны. Петли в вершинах 1,4,6-7 интерпретируются как наличие связи между входом и выходом одного и того же элемента и указывают на то, что данный смысловой элемент сам формирует методологию рассмотрения своего содержания. Можно сделать вывод, что именно данные темы выступают в роли системообразующих, т.е. являются смысловым центром программы.

Присвоив двусторонней связи коэффициент 2, а односторонней - 1, вычислим α - показатель связности (точнее, меру избыточности структуры по связям) по формуле (В.Н. Николаев, В.М. Брук) $\alpha = (R - R_{\min}) / R_{\min}$, где R - число связей, имеющих в данной структуре; R_{\min} - число связей, мини-

мально необходимых для связности графа структуры (численно равна количеству вершин, уменьшенному на единицу). $\alpha=1,46$, что означает значительное превышение уровня связности структуры по сравнению с минимально необходимым для связанности графа. Если принять двустороннюю связь в графе за интегративную, то доля интегративных связей между элементами содержания курса окажется $k=0,46$, что является довольно высоким показателем коэффициента объема интеграции. При получении данного параметра была использована формула $K=R_{\text{инт}}/R_{\text{мин}}$, где $R_{\text{инт}}$ – число интегративных связей в графе (О.М. Кузнецова). Таким образом, исследование с применением теории графов подтвердило и структурно обосновало значительный интегративный потенциал курса "Философия и история образования".

С целью изучения целостных проявлений личности как субъекта образовательного процесса нами было проведено опытно-экспериментальное исследование интегральных качеств личности, в частности способности к актуализации и использованию жизненного опыта. При этом мы опирались на теоретические представления витагенного обучения с голографическим методом проекций (А.С. Белкин). Данный подход коренным образом видоизменяет образовательный процесс, позволяет осмысливать индивидуальный жизненный опыт в качестве самостоятельного источника нового знания и видеть главной целью обучения самоактуализацию интеллектуально-психологического потенциала личности.

Опытно-экспериментальная работа проходила через ряд последовательных стадий, причем на каждом из этапов изучаемые характеристики определялись по результатам выполнения студентами творческого задания. При этом были выделены следующие уровни применения витагенных знаний в процессе решения:

1. репродуктивный – ответ лишен личностной окраски, знание воспроизведено без выражения личностного отношения к нему;
2. фактической действительности – выражается доверие к реалистичности исследуемой проблемы, привлекается личный опыт в форме примеров как фактическое подтверждение и интерпретация;
3. аналогии – в жизненном опыте находится теоретический концепт, позволяющий сконструировать функциональную модель, объясняющую данное явление по аналогии с известной.
4. целостного мироотношения – из жизненного опыта привлекается система ценностных предпочтений личности, распространяющаяся на все сферы ее деятельности;
5. синтетического знания – формируется ценностное отношение к проблемной ситуации, которая будучи плодотворно переработана личностью

сама выступает в качестве некоторого опыта, способа реорганизации и упорядочения витагенных знаний.

Приведем некоторые результаты исследования, характеризующие способность студентов применять витагенные знания и, следовательно, интегрировать учебные знания в структуру своего жизненного опыта (табл.1.2).

Таблица 1

Доля студентов %	Уровень	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
	начальн. срез	20	15	20	40	5
	последн.срез	0	0	52,7	36,8	10,5

Как видно из табл. 2, если в начале эксперимента средний показатель уровня использования жизненного опыта был 2,95 (на уровне аналогии), то по его завершению – 3,58, т. е. приближается к уровню целостного мироотношения.

Таблица 2

Срез	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
Сред. значение уровня	2,95	3,15	3,08	3,16	3,58

Незначительные колебания среднего уровня применения витагенных знаний, вероятно, носят случайный характер и объясняются разной степенью информированности студента с различными аспектами педагогического знания, однако общий прирост данной характеристики за весь цикл обучения является статистически значимым (для уровня значимости $\alpha=0,1$).

В заключении представлены основные результаты исследования:

1. Определены, структурированы и описаны источники исследования, основания и факторы педагогической интеграции;

2. Проанализирован состав понятийно-терминологического обеспечения педагогической интеграции: традиции толкования интеграции и их педагогическая интерпретация, инвариантные характеристики педагогической интеграции, проблемы и пути ее идентификации; дана формулировка понятия "интеграция" на уровне сущности как процесса и результата развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно- педагогической деятельности;

3. Раскрыты общетеоретические характеристики педагогической интеграции; разработан культурогенетический подход к выявлению исходного генетического основания педагогической интеграции - отношений, изначально складывающихся между педагогикой и техникой, соответствующих зна-

ниям; определены подходы к структурированию закономерностей педагогической интеграции; выявлены и описаны ее морфологические и функциональные показатели;

4. Разработаны типология интегративно-педагогических исследований и принципиальная схема последовательности этапов исследования интеграционных процессов в педагогике; классифицированы и описаны методы интегративно-педагогических исследований;

5. Раскрыты характерологические и структурно-содержательные показатели интегративно-педагогической деятельности как специфического вида педагогической деятельности; предпринята попытка определения ее движущих сил, механизмов и моделей; раскрыта и подробно описана ее технологическая инфраструктура: условия, средства, "технологическая цепочка"; рассмотрены исходные позиции интегративно-целостного подхода - важнейшего технолого-методологического инструментария педагогической интеграции.

Таким образом, находит подтверждение положение нашей гипотезы, предусматривающее зависимость выстраиваемой в диссертации концептуальной модели от степени представленности в ней эвристико-методологических, категориально-сущностных, общетеоретических, инструментально-методологических составляющих, образующих теоретико-методологическую вертикаль, объединяющую в себе научно-теоретические и конструктивно-технические функции, что сделало возможным целостное, а, следовательно, адекватное рассмотрение в единстве их методологических, теоретических и технологических параметров. Указанные обстоятельства, однако, не свидетельствуют о решении всех проблем, связанных с созданием интегративной картины образования. Логика развития теории и практики интеграции требует дальнейшего анализа ее философских, историко-генетических оснований, разработки ее инвариантных положений, целью которой должно стать формирование "алгебры" педагогической интеграции, "содержащей инвариантное и общезначимое для всех видов педагогических процессов, для всякой педагогической деятельности" (В.И. Загвязинский). Наряду с этим имеется потребность в интегративной работе по совершенствованию "отраслевого" интегративно-педагогического знания – методологии, теории, технологии педагогической интеграции по созданию частных интегративно-педагогических концепций и систем.

ОСНОВНЫЕ ПУБЛИКАЦИИ, В КОТОРЫХ ОТРАЖЕНЫ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ:

Монография и учебные пособия

1. Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования: Монография. - Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1992. - 224 с.

2. Введение в курс “Философия и история образования”: Учеб. пособие. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та. 1998. - 249 с.

3. Введение в курс “Философия и история образования”: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та. 1998. - 280 с.

Методические рекомендации, программы и словари

4. Средства интеграции педагогического и технического знания в дидактике профтехобразования: Метод. рекомендации. – Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1992. - 36 с.

5. Организация курса изучения педагогики с использованием рейтинговой оценки знаний студентов: Метод. рекомендации. – Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1992. - 24 с. (в соавт.).

6. Методические рекомендации к самостоятельной работе студентов по курсу “Педагогика профтехобразования”. – Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1992. - 36 с.

7. Программа курса “Введение в инженерно-педагогическую специальность”. – Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1992. - 18 с.

8. Экспериментальная программа по курсу “Основы психолого-педагогической подготовки учащихся инженерно-педагогических групп ВПУ”. – Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1994. - 38 с. (в соавт.).

9. Рабочая программа по курсу “Философия и история образования”. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. - 20 с.

10. Рабочая программа курса “Педагогика”. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. - 19 с.

11. Рабочая программа по курсу “История образования”. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. - 14 с.

12. Рабочая программа по курсу “Введение в педагогику”. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. - 15 с.

13. Рабочая программа по курсу “Педагогические теории и системы”. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. - 13 с.

14. Рабочая программа государственного экзамена по психолого-педагогической подготовке / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 1997. - 43 с. (в соавт.).

15. Краткий русско-английский и англо-русский словарь по педагогике и образованию / Под ред. М. А. Галагузовой, И. А. Гиниатуллина, Д. М. Комского. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1993. - 90 с. (в соавт.).

16. Русско-немецкий глоссарий по педагогике и образованию / Под ред. М.А. Галагузовой, И.А. Гиниатулина, Д.М. Комского. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос.пед. ин-та, 1993. 60 с. (в соавт.).

Статьи в сборниках научных трудов

17. Взаимосвязь педагогического и технического знания в содержании инженерно-педагогической деятельности // Содержание подготовки инженеров-педагогов: Сб. науч. тр. / Под ред. В. С. Безруковой; Свердлов. инж-пед. ин-т. – Свердловск, 1987. – С. 32-38.

18. Педагогическое знание как базисный компонент взаимосвязи педагогического и технического знания // Методология исследования инженерно-педагогического образования: Сб. науч. тр. / Свердлов. инж-пед. ин-т. – Свердловск, 1987. – С. 56-62.

19. Факторы взаимосвязи педагогического и технического знания в дидактике профтехобразования // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: Сб. науч. тр. / Отв. ред. В. С. Безрукова; Свердлов. инж-пед. ин-т. – Свердловск, 1990. – С. 36-48.

20. Интеграционные процессы в дидактике профтехобразования как внутринаучный фактор взаимосвязи педагогического и технического знания // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: Сб. науч. тр. / Под ред. В. С. Безруковой; Свердлов. инж-пед. ин-т. – Свердловск, 1991. – Вып. 2. - С. 23-32.

21. Концептуальные положения психолого-педагогической подготовки инженера-педагога // Вестн. УНМО вузов России по инж.-пед. образованию / Под. ред. Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург: Изд-во Свердлов. инж.-пед. ин-та, 1992. – Вып. 2 /9/. – С. 50-57 (в соавт.).

22. Диалектика взаимодействия индивидуалистского и коллективистского начал в деятельности А. С. Макаренко как фактор гуманизации педагогического процесса // Творческая реализация гуманистических идей и опыта А. С. Макаренко в процессе педагогической подготовки молодежи: Материа-

лы “круглого стола”/ Под ред. Е.Д. Варнаковой. – М.; Изд-во НМЦПО, 1993. – С. 31-40 (в соавт.).

23. Вопросы реализации интегративного подхода к обучению // Интеграция в педагогике и образовании: Сб. науч.-метод. тр. / Под ред. Ю. А. Кустова. Самара, 1994. – С. 22-27.

24. Методологические и технологические аспекты интеграции знаний в педагогике // : Сб. науч.-метод.тр. / Под ред. Ю. А. Кустова. Самара, 1994. – С. 18-21 (в соавт.).

25. Органическая парадигма интеграции и профессионально-педагогическая подготовка: Сб. науч. тр.: В 2 ч. Ч. 1: Содержание и проблемы развития / Под ред. В. Н. Ларионова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. – С.89-97.

26. Концептуальные подходы к построению гуманитарно-педагогического центра профессионального образования // Методологические проблемы междисциплинарных исследований в образовании. / Деп. в ИТПМИО РАО 28.11.94, № 52 – 94. С. 186-191 (в соавт.).

27. Категориальное поле органической парадигмы интеграции: персоналистки-педагогический аспект // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е. В. Ткаченко. Вып. 1. – Екатеринбург, 1995. – С. 61-77.

28. Генеалогия, методология и технология интеграции педагогического и технического знания в содержании инженерно-педагогического образования // Профессионально-педагогическое образование: Сб. науч. тр.: В 2 ч. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. – Ч. 2. – С. 134-142.

29. Категориальные характеристики педагогической методологии // Понятийный аппарат педагогики: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е. В. Ткаченко. Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – С. 80-94 (в соавт.).

30. Интегрирующая роль преемственности в содержании общепедагогической подготовки студентов профессионально-педагогического вуза // Вестн. УМО высш. и сред. проф. учеб. заведений РФ по проф.-пед. образованию. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – С. 34-37.

Тезисы докладов и выступлений на научных и научно-практических конференциях

31. Интеграция педагогического и технического знания в дидактике профтехобразования /к постановке проблемы/ // Вопросы совершенствования учебно-воспитательного процесса в средних профтехучилищах: Тез. докл. к конф. мол. ученых и асп. / НИИ профтехпедагогики АПН СССР. – М., 1985. – С. 39-42.

32. Взаимодействие педагогического и технического знания в деятельности оператора // Человеческий фактор – проблемы подготовки и оценки профессиональной надежности оператора на этапе ускорения научно-технического прогресса: Тез. докл. науч.-практ. конф. / НИИ профтехпедагогика АПН СССР. - Кировоград, 1986. - С. 58-60.

33. Об интегративном аспекте взаимосвязи общего и профессионального образования // Вопросы совершенствования учебно-воспитательного процесса в средних профтехучилищах: Тез. докл. к конф. мол. ученых и асп. / НИИ профтехпедагогика АПН СССР. – М., 1986. - С. 34-37.

34. Интегративно-целостный подход к выделению принципов построения структуры управления высшим профессиональным училищем // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: технологический аспект: Тез. докл. на V сес. Всесоюз. шк.-семинара, пос. Таватуй / Под ред. Н. К. Чапаева, Свердл. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1991. – С. 19-21 (в соавт.).

35. Дидактические условия реализации интегративного потенциала историко-педагогических знаний // Актуальные проблемы воспитания учащихся: Метод. рекомендации. – Ульяновск: Изд-во ОПЦ Обкома КПСС, 1991. - С. 60-63 (в соавт.).

36. Подходы к интеграции индивидуалистского и коллективистского подходов к мировой педагогике // Интеграционные основы проектирования педагогических технологий: Материалы VII сес. Межд. шк.-семинара, пос. Таватуй, 1-5 февр. 1993 / Под ред. В. С. Безруковой. – С. 55-57 (в соавт.).

37. Принципы интеграции профессионального образования // Интеграционные основы проектирования педагогических технологий: Материалы VII сес. Межд. шк.-семинара, пос. Таватуй, 1-5 февр. 1993 / Под ред. В. С. Безруковой. – С. 59-62.

38. Интегративно-гуманитарный подход к созданию образовательной концепции глобального сотрудничества // Проблемы регионального образования: Тез. докл. и выст. / Под ред. В. В. Шуклина. – Екатеринбург: Изд-во ИРРО, 1993. - С. 24-29.

39. Интеграция технико-технологических и социально-гуманитарных составляющих профессионального образования // Гуманизация и гуманитаризация педагогического образования: Тез. докл. Рос.-амер. сем. по проблемам образования / Под ред. Г. Е. Зборовского. – Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. – С. 13 (в соавт.).

40. Деятельность как объяснительный принцип интеграции педагогического и технического знания // Педагогическая философия: проблемы и решения: Тез. докл. республ. науч. конф. 13-14 апр. 1993 / Под ред. Г. М. Ко-

ростылева и Л. А. Беляевой. – Екатеринбург: Изд-во Урал. пед. ин-та, 1993.– С. 19-21.

41. Педагогические мифы и педагогические инновации // Инновационные формы и технологии в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Тез. докл. 3-й Рос. науч. практ. конф. 15-17 мая Екатеринбург. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995.– С. 107-109.

42. Требования к личности и деятельности инженера-педагога интегрального профиля // Инновационные формы и технологии в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Тез. докл. 3-й Рос. науч. практ. конф. 15-17 мая Екатеринбург. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. – С. 40-41.

43. Модели глобализации образования и пути интеграции педагогических культур // Международное университетское сотрудничество в области образования, науки, культуры в Уральском регионе: Тез. докл. конф. 21-24 апр. В 2 ч. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997.– Ч. 2. - С. 81-83.

44. Диалог педагогических культур в содержании и процессе преподавания курса “Философия и история образования” // // Международное университетское сотрудничество в области образования, науки, культуры в Уральском регионе: Тез. докл. конф. 21-24 апр. В 2 ч. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997.– Ч. 2. – С. 83-85 (в соавт.).

45. Подходы к структурированию курса “Философия и история образования” // Учебно-методическое обеспечение педагогических дисциплин: Тез. докл. науч. конф. 15-17 мая. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1997.– С. 3 (в соавт.).

46. Традиции толкования интеграции и их педагогические интерпретации // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: Тез. докл. Рос. науч.-практ. конф. 24-28 ноября 1997: В 2 ч. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – Ч. 1.– С. 80-81.

47. Концептуальная модель трехуровневой структуры общепедагогической подготовки педагога профессионального образования // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: Тез. докл. Рос. науч.-практ. конф. 24-28 ноября 1997: В 2 ч. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – С. 108-109 (в соавт.).

Подписано в печать 20.11.98. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 2,5.

Уч. –изд. л. 2,6. Тираж 100 экз. Заказ № 2357.

Отдел множительных систем Уральского государственного педагогического университета. 620219, Екатеринбург, ГСП-135, пр. Космонавтов, 26.