

УДК 371(09)

Каясова Т.А.

ИНТЕГРАЦИЯ И МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Ключевые слова: межпредметные связи, история интеграции, комплексное обучение, метод проектов.

На развитие педагогической идеи интеграции влияет прогресс научного познания. Корни интеграции лежат в далеком прошлом классической педагогики, и связаны они с идеями межпредметной связи. Поиск путей отражения в содержании учебного материала целостности природы познания привел к идее межпредметных связей.

Реализация межпредметных связей в педагогической науке не представляет собой чего-то нового. В разные годы и в разных странах к ним обращались видные ученые и педагоги, которые предупреждали о невозможности рассмотрения разных явлений и процессов в изолированности друг от друга. Чешский педагог Я.А. Коменский, говоря о правилах «кратчайшего пути обучения», указывает на необходимость взаимосвязи всех учебных предметов: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [7, с. 368]. Идея объединения знаний в первую очередь была связана с борьбой против схоластики. Английский педагог Дж. Локк считает насыщение содержания одного предмета элементами и фактами другого предмета средством, которое поможет не только овладеть основами наук, но и сформировать ум и манеры ребенка, развивать его умения и навыки, разнообразить знания о самых различных сторонах жизни [8].

На большом дидактическом материале раскрывал многообразие взаимосвязей предметов швейцарский педагог И.Г. Песталоцци: «Приведи в своем сознании все по существу связанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе» [9, с. 72]. Ученый видел особую опасность в отрыве одного предмета от другого. Он считал целью школы всестороннее гармоничное развитие личности,

которое сможет обеспечить единство умственного, нравственного и физического развития и подготовку к труду. Составными частями образования Песталоцци считал интеллектуальное элементарное образование и физическое элементарное образование; и только единство всех частей образования может обеспечить гармоничное развитие задатков человека, которыми наградила его природа.

Психологически обосновать необходимость установления межпредметных связей впервые попытался И. Герbart. Он разработал ступени обучения. Связи между учебными предметами, говорил он, играют важную роль в развитии всестороннего интереса, относящегося к умственной сфере [2, с. 231].

Немецкий педагог А. Дистервег в «Руководстве к образованию немецких учителей» писал о понятии «межпредметная связь» и о принципе решения этой проблемы на практике. Он рассматривал предмет с точки зрения родственных связей, защищал предметную систему преподавания, требуя выделения каждого предмета с присущей ему структурой, определенными особенностями и своей логикой.

А. Дистервег настойчиво и решительно подчеркивал целесообразность межпредметных связей для систематического изучения всех предметов в школе. Он считал, что установление естественной разумной связи между учебными предметами имеет большое значение для формирования полных и глубоких знаний, умений и навыков [4, с. 67].

Вторая половина XIX – XX в. характеризуются увеличением темпа интеграции научных знаний. На рубеже XIX и XX вв. идея интегрирования предметов становится ведущей. Американский философ и педагог Дж. Дьюи провозгласил ребенка Солнцем, центром

педагогической вселенной, выдвинул новый принцип построения учебных программ: «От ребенка – к миру, от мира – к ребенку» [5, с. 56]. Предметоцентризм сменяется комплексными темами – кругами, которые расширяются по мере взросления ребенка: семья – школа – район – город – страна – человечество – Вселенная. Расширяется и содержание образования.

Дж. Дьюи высказывался за вовлечение детей в практическую деятельность, считая, что центром жизни школьника должен стать труд.

В отечественной науке наиболее полное обоснование значимости межпредметных связей дал К.Д. Ушинский. Он оказал значительное влияние на разработку теории их развития. Им была предложена классификация взаимосвязей различных предметов по типам возникающих ассоциаций: по единству места; по противоположности; по сходству.

Кроме того, им были раскрыты и обоснованы психологические основы связей между различными предметами, описаны рекомендации по их использованию в процессе обучения и воспитания.

По мнению педагога, «знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь» [10, с. 190].

Кроме К.Д. Ушинского, значительный вклад в развитие межпредметных связей внесли известные педагоги XIX–XX вв. И.Ф. Анненский, Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин, Д.И. Тихомиров и др.

В 80-х гг. XIX в. И.Ф. Анненский выдвинул проблему «сближения» учебных курсов русского языка и литературы в школьном преподавании. В своей работе «Первые шаги в изуче-

нии словесности», изданной в 1888 г., он критиковал ситуацию, когда два самостоятельных предмета (грамматика и литература) изучаются в школе обособленно, без связи друг с другом, в то время как это должен быть единый курс под названием «Русская учебная филология». В нем оба его раздела должны быть объединены, сохраняя свою специфику, цели и задачи.

«В чем же заключается единство цели русской учебной филологии? Она стремится к тому, чтобы ученики читали и понимали произведения литературные и умели доказать это понимание устно и на письме грамотно, ясно и логично» [1, с. 4–5].

И.Ф. Анненский составил «примерный план совместного прохождения теории словесности и грамматики». Положения этого плана и сегодня звучат актуально [там же, с. 17]:

1. Чем больше единства в учебном курсе вообще и в курсе отдельных предметов в частности, тем нормальнее и легче для учащихся его прохождение.

2. Грамматика и словесность объединяются на почве всестороннего изучения языка (филологии).

3. Целью среднеучебного курса русской филологии является понимание произведения русской литературы.

4. Обе части курса должны начинаться и вестись рядом.

5. Надо усиливать в курсе чтение, рассказ, сочинение, лексический разбор как работу над материалом языка и литературы, питающую обе системы: грамматическую и словесную.

6. Язык надо изучать преимущественно на анализе поэтической и разговорной речи.

Однако идея И.Ф. Анненского не нашла поддержки, хотя была логична и продуманна.

Много интересных разработок об интегрировании обучения появляется

в отечественной педагогике в начале XX в. Под руководством педагога Н.И. Поповой «Кружок московских городских учительниц» (1910–1915 гг.) выработал собственную программу, в основу которой положена была идея о возможности более полного объединения предметов в интегративный курс. В начальной школе первенствующее место должны занять два учебных предмета: природоведение (оно знакомит ребенка с окружающей природой) и обществоведение (оно знакомит с людьми, обществом и учреждениями). Подчеркивались «глубокие и широкие» взаимоотношения между естественными и гуманитарными предметами, между историей и географией с природоведением. Отмечалась возможность (или необходимость) интеграции арифметики и грамматики с другими школьными предметами через материал, который брался из соответствующих областей знаний.

В 1915–1916 гг. под руководством министра народного просвещения графа П.И. Игнатьева была предпринята реформа школы, в материалах которой большое внимание уделялось интеграции учебного материала. Предлагалось ввести специальный курс «Родоведение», где главным содержанием являлись бы наблюдения учащихся за окружающей жизнью и изучение собранного материала. Широкая программа этой дисциплины включала в себя такие сферы, как природа, животный мир, человек (население, материальная, духовная и общественная культуры). Интегрирующим стержнем должны были стать концентрические круги: школа – улица – село (город) с окрестностями – уезд (с родной волостью) – губерния.

Коренной пересмотр подходов к содержанию и методам общего образования намечается при создании советской школы.

Так, в первые годы советской власти были утверждены два направления в воспитании и обучении школьников: труд и краеведение. Вокруг них предполагалось объединить и обобщить знания различных школьных предметов. Перед учащимися стояла задача овладения «трудовой энциклопедией».

Идея комплексного подхода к построению учебных планов и программ возникает в 1920-е гг.

В 1923–1925 гг. под руководством научно-педагогической секции Государственного Ученого Совета (ГУСа) были составлены новые программы, получившие название «программы ГУСа». Они существенным образом отличались от всех предыдущих как по содержанию, так и по структуре.

Особенности программ ГУСа:

- комплексный, а не предметный метод составления;
- рекомендательный, а не обязательный характер;
- концентрический принцип.

Программы должны были устранить разрыв между учебными предметами и связать обучение с жизнью. В их основу было положено изучение трудовой деятельности: природа изучалась как объект, к которому обращен труд человека; при изучении общественных явлений уделялось внимание отношениям между людьми в процессе трудовой деятельности и в экономике [3, с. 43].

По мнению Н.К. Крупской, П.П. Блонского и других работников ГУСа, с помощью комплексной системы можно было решить проблему связи школы с жизнью, проблему изучения явлений, событий и процессов.

Авторы программ ГУСа составили разные варианты для городской и сельской школы. Усвоение навыков речи, письма, чтения и счета предлага-

лось соединить с изучением реальных предметов.

Наиболее полно комплексный подход был раскрыт в учебных программах для школ I ступени, где содержание традиционных учебных предметов объединялось вокруг той или иной комплексной темы: «Наш город», «Наша деревня», «Праздник 1 Мая» и т.д. [там же, с. 82].

Школа должна была давать детям такой объем знаний, который делает возможным дальнейшее самообразование, помогает им приобщиться к культурной жизни человечества.

Школы I ступени выполняли следующие задачи:

- прежде всего – пробудить в ребенке пытливым, активным интерес к окружающему, интерес исследователя к явлениям и фактам;
- научить ребенка искать ответы на возникающие у него вопросы в книжке, в науке, убедить его в том, что он может узнать из книжки, до чего додумалось человечество в тех или иных областях;
- развить в детях привычку жить, учиться и работать коллективно – это определяет характер организации школьной жизни, детское самоуправление, детскую взаимопомощь и пр.

Учебные предметы по логике этих программ лишались самостоятельности, полностью растворялись в интегративных курсах (в начальной школе) или сохранялись (в среднем звене), но их содержание должно было работать на изучение комплексных тем.

При распределении содержания учебного материала по годам обучения за основу брался принцип «от ближнего к далекому». Так, например, на первом году обучения весь учебный материал группировался вокруг жизни ребенка в семье и изучался наиболее

близкий для детей труд, который рассматривался в связи с изменениями в природе в различные времена года и т.д.

Во II ступени обучения сохранялась предметная система, программы учебных предметов строились с учетом их взаимосвязей. Но учебный материал и здесь стремились концентрировать вокруг общих комплексных тем. Такое их построение, по мнению создателей комплексных программ, помогало не только связать содержание с народно-хозяйственными задачами страны, но и выработать у школьников активное отношение к жизни.

Связь обучения с жизнью, теории с практикой, действенность образования – эти принципы школьного образования вызвали необходимость использования различных методов обучения.

Предпочтения отдавались следующим методам:

- исследование;
- самостоятельное изучение школьниками материала по учебникам, по другим книгам, газетам;
- экскурсии;
- общественно полезная деятельность, соответствующая темам программы.

Наиболее эффективным признавался исследовательский метод.

В программах ГУСа говорилось о том, какую огромную роль в школах играет наглядность. Авторы рекомендовали наблюдать и изучать различные предметы и явления во время экскурсий. Если невозможно увидеть предмет в действительности, то только в таком случае можно воспользоваться рисунками, иллюстрациями, картинками и т.д.

Авторами программ ГУСа стимулировалась творческая активность учащихся. В программах было рекомендо-

вано применение различных форм и методов при проведении творческих работ на уроках русского языка и литературы. Рекомендовались такие задания: написать очерк, рассказ, статью в газету, сказку. Ученикам предлагались «фразы-стимулы», например: «Непроницаемый туман... Вдруг...» Эти несколько слов давали толчок фантазии. Педагоги предлагали учащимся по отдельной фразе восстановить образ человека, его характер, заставить его действовать. При этом поощрялось свободное творчество: ученик сам решал, о чем и как писать [6, с. 108].

Увлекалась идеей комплексного обучения, сближения литературы с жизнью М.А. Рыбникова. В своих работах, в практической деятельности она уделяла много внимания связям литературы с историей, обществоведением. Особенно волновала ученого-методиста проблема взаимодействия литературы и русского языка. Описывая в своих очерках уроки литературы, М.А. Рыбникова постоянно обращается к вопросам развития речи и языка на данных уроках. Созданная ею система занятий по языку, как и система письменных работ, основана на взаимодействии двух предметов: русского языка и литературы.

В 1920-е гг. развернулись педагогические дискуссии, которые коснулись самых разных проблем: взаимоотношений школы и государства, организации общеобразовательных учреждений и т.д., в центре дискуссии оказались и программы ГУСа [там же, с. 110].

Первый опыт реализации новых программ показал, что они не обеспечивали получения учащимися систематических знаний и не формировали у них необходимых учебных навыков, хотя и помогали устанавливать связь между школой и жизнью, привлекать

учащихся к активной общественно полезной деятельности.

Все это привело к тому, что в 1927/1928 учебном году были введены программы ГУСа в новой редакции. Они предполагали сочетание комплексного и предметного обучения, хотя в целом эти программы делали весьма незначительный шаг на пути создания системы научного образования в школе.

Авторы и новой, и старой программы, с одной стороны, боролись с имевшимся в старой школе отрывом теории от практики. С другой стороны, встав на путь ликвидации предметного построения учебного плана школ, разрушали тем самым систематическое изучение отдельных предметов.

В начале 1930-х гг. педагогические поиски были прекращены. Советская школа вернулась к предметной системе обучения.

На идеях интеграции строилась внеклассная работа, в которой был возможен синтез знаний из разных областей в процессе детского творчества.

В конце 1930-х гг. вновь встает вопрос о применении межпредметных связей в процессе обучения. Советская школа возвращается к использованию межпредметных связей, обращается к комплексному обучению. Предлагается применять бригадно-лабораторный метод и метод проектов.

Все учебные планы и программы должны были быть заменены проектами. Материал по всем учебным предметам был сгруппирован вокруг этого метода.

Вокруг проектов группировался материал по различным учебным предметам. Роль учителя при этом сводилась к минимуму, учащиеся получали задания и должны были заниматься в лаборатории, затем группа отчитывалась о проделанной работе. При таком утилитарном подходе трудно было

рассчитывать на теоретическую подготовку учащихся, на их систематические занятия.

Данные формы обучения рассматривались как универсальные, но они не принесли успеха по причине недостаточной разработанности, поэтому от этих методов было предложено отказаться.

Таким образом, в 1920-е гг. усилиями ученых и методистов шли поиски такого типа школьного обучения, который был бы направлен на воспитание современной социально активной личности. Главным ориентиром школы стали считать связь обучения с жизнью, рост самостоятельности, активности и творческого подхода и учащихся, и учителей.

За внедрение новых методов высказывались педагоги-теоретики и часть педагогов-практиков, но ожесточенные дискуссии, которые касались теоретических вопросов, препятствовали продвижению новых методов обучения. Много спорных проблем, вопросов, решений содержалось в самих документах и рекомендациях, которые касались новой школы. Все эти сложности понятны и объяснимы, но ошибка заключалась в том, что слишком радикально и быстро пытались изменить школу в те годы.

Литература

1. Анненский И.Ф. Первые шаги в изучении словесности. СПб., 1888.
2. Герbart И. Избр. соч. М., 1975.
3. Джуринский А.Н. История педагогики: учеб. пособие для студ. педвузов. М., 1999.
4. Дистерверг А. Избр. пед. соч. М., 1956.
5. Дьюи Дж. Общество и его проблемы. М., 2002.
6. История педагогики и образования / под ред. А.И. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001.
7. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. М., 1982. Т. 1.
8. Локк Дж. Соч.: в 3 т. М., 1985.
9. Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч.: в 2 т. М., 1881. Т. 2.
10. Ушинский К.Д. Пед. соч.: в 6 т. М., 1990. Т. 5.