

УДК 374.1(48)

ПАСТИРСЬКА Ірина Ярославівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
іноземних мов,
Національний університет «Львівська політехніка»
e-mail: Iryna.pastyrska@gmail.com

ІСТОРИЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНИХ ТА ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто передумови виникнення інтеграційних процесів в освіті. Автором показано появу різних підходів до проблеми інтеграції змісту освіти. Проаналізовано різні підходи до визначення та вирішення проблеми інтеграції змісту гуманітарних та природничих дисциплін.

Ключові слова: комплексний метод; загальноосвітні дисципліни; інтеграція змісту освіти; диференціація знань; комплексна система.

Постановка проблеми. У реальному навчально-пізнавальному процесі продовжує домінувати тенденція до уніфікації та диференціації знань, хоча спостерігаються тенденції до зростання оцінки значущості інтеграції знань. Інтеграція наук викликана потребами

пізнання єдиного світового процесу, а науковий світогляд не може бути простою сумою специфічних для кожної науки уявлень про світ. Саме тому інтегративні процеси сприяють формуванню єдності знань у всіх її формах. Для цього особливо важливим є розуміння процесу становлення педагогічної теорії інтеграції.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останнім часом у вітчизняній педагогічній науці приділяється значна увага інтегративним процесам та передумовам їх виникнення, їх досліджували такі науковці як В. Безрукова, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Л. Джулай, Б. Камінський, І. Козловська, Б. Кедров, Д. Коломієць, Л. Романишина, А. Урсул. Тому важливим є аналіз розуміння процесу становлення педагогічної теорії інтеграції.

Мета статті – детально проаналізувати основні етапи розвитку та становлення андрагогіки як самостійної галузі науки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Знання – це засвоєна інформація. Звідси й погляд, відповідно до якого, зміст освіти – це інформація, яку несуть навчальні предмети. Вважається, що чим більше інформації дитина засвоює, тим краще вона і школа виконують свої завдання.

На цьому ґрунті сформувалося і переконання, що кожна дитина в школі повинна засвоїти «основи наук». Як наслідок, наша школа є інформативно перевантаженою, і саме навчання через це носить інформативний характер: програми і органи управління вимагають, щоб учитель пройшов певний матеріал (виконав програм).

К. Ушинський критично ставився до навчання, коли голову дитини наповнюють фактами та ідеями. Він вважав уже доведеним, що головне завдання школи є розвинути здібності дітей, природним шляхом розкрити в них розумний погляд на навколишню природу й суспільні відносини і зробити їх здатними до самостійного розумового життя і діяльності. І, якщо розвиток дитини він порівнює з розвитком дерева, що весь час удосконалюється, то інформативне навчання – з ситуацією п'яного візника, що везе погано прив'язаний вантаж: він вантажить, жене, не думаючи, і «привозить додому порожнього воза, хвалячись лише тим, що зробив велику дорогу» [1]. Про перевантаження школи інформацією так само критично висловлювався і Г. Ващенко. На його думку, це не тільки не приносить користі, але й шкодить справі розвитку дитини.

Тим часом ХХ століття, особливо його друга половина, характеризується бурхливим наростанням і оновленням інформації, відбувається певний інформативний вибух. Людина вже не може контролювати інформацію лише за допомогою власної пам'яті. Крім того, вважається нормою, якщо протягом життя вона хоча б два-три рази змінює професію, тобто оволодіває цілком іншою сферою знань, умінь і навичок, часто самостійно.

Із цього випливає, що одержувана людиною в школі інформація не може бути актуальною упродовж тривалого часу чи всього життя. За цих умов потрібно переглянути і поняття змісту навчання в школі – його структуру і обсяг. В основі його трактування сьогодні лежить не лише поняття оволодіння інформацією. Випускникові будь-якого навчального закладу потрібні не тільки і не стільки великі «знання», скільки здатність легко пристосовуватися до нових умов, зокрема й інформаційних, які швидко міняються.

М. Берулава зазначає, що в історії вітчизняної педагогіки (1922–1931 рр.) вже мали місце, хоч і без наявності необхідної теоретичної основи, спроби більш глибоких, ніж міжпредметні (міжциклові) зв'язків рівнів інтеграції змісту освіти, зокрема за допомогою використання комплексної системи навчання, яка виникла передусім як заперечення схоластики і формалізму старої школи, її відірваності від практики. Внаслідок реалізації даної системи навчальні предмети замінювалися комплексними темами, наприклад, такими як «природа», «праця», «суспільство». При цьому систематичне навчання основ наук дуже часто замінювалося штучним прив'язанням того або іншого матеріалу до виділених комплексів.

Комплексний метод широко випробовувався і в системі професійної освіти. Разом з тим, методична інтерпретація ідей комплексного підходу в цей час була досить суперечливою. Представники першого напрямку проповідували суто утилітарний підхід до цілей загальної освіти, вважаючи, що зміст і методика його викладання повинні бути поставлені в пряму залежність від виробничого навчання. Відповідно передбачалося, що весь навчальний матеріал буде сконцентрований навколо виробничих тим, наприклад, таких як «Вагони», «Прийоми обробки дерев» тощо. У результаті такого відходу від предметного викладання

повністю порушувалися системність і систематичність у викладі навчального матеріалу. Представники другого напрямку, вважаючи необхідним збереження предметного викладання, «здійснювали взаємозв'язок навчальних предметів у відповідності з суворо визначеними «стержнями», наприклад, такими як фізико-механічний, технологічний тощо» [2].

При цьому передбачалося, що вести цикл навчальних предметів у рамках таких стержнів повинен той самий викладач. Однак програми, побудовані на основі цього принципу, були, з одного боку, дуже громіздкими, а з іншого, ведення предметів всього комплексу одним і тим же педагогом виявилось практично нереальним. У рамках даного напрямку здійснювався також принцип «акордизації», коли всі навчальні предмети повинні були бути згруповані в рамках тільки трьох «акордів»: «матерія і енергія», «робота» і «суспільство».

У 20-і роки стає більш помітною лінія на посилення професійної спрямованості у викладанні загальноосвітніх дисциплін. Створюються диференційовані підручники з загальноосвітніх предметів для різних спеціальностей (передусім фізики, математики, хімії).

Незважаючи на безперечну прогресивність даної тенденції, в її оцінці мали місце досить крайні точки зору. З одного боку, існувала позиція, заснована на думці, що педагогічний процес цілком охоплюється виробництвом і цілком визначається ним. З іншого боку, широке поширення отримала точка зору, що необхідно найрішучішим чином «боротися з тим старим твердженням, що математика, яку викладають металісту, повинна бути іншою, ніж математика, що вивчається текстильником або кулінаром» [3].

Характерно, що досить тривалий час комплексна система навчання загалом розглядалася тільки з негативної сторони. Однак допущені при її реалізації помилки багато в чому були пов'язані з теоретичною нерозробленістю проблеми інтеграції змісту освіти.

У цей час все частіше говориться про те позитивне, що дали педагогіці пошуки в даній області. Їх дуже високо оцінював відомий вітчизняний дидакт Ф. Корольов, підкреслюючи, що вони зробили внесок у дидактику, відстоявши принцип зв'язку теорії і практики [4].

Цінним моментом комплексної системи, безсумнівно, було те, що основна увага в процесі її реалізації зверталася на найнеобхідніше для орієнтування в практичній діяльності і найцінніше для вироблення єдності світобачення – наявність зв'язку між окремими наявними знаннями. При цьому були висловлені вельми цінні і для сьогодення рівня розвитку педагогіки ідеї про те, що такий синтез знань повинен передбачати спеціальні організаційні зусилля. Особливо підкреслювалося, що цей синтез не повинен бути довільним і штучним, тобто довільно асоціювати будь-що з будь-чим, повинен концентруватися на основних питаннях, а не на дрібницях. Як і раніше, актуально звучить і вимога того, що такий зв'язок не повинен розумітися механічно і прямолінійно, в тому значенні, що його треба проводити постійно. І не випадково, що в наш час у сучасній дидактиці все частіше висловлюється думка про те, що, зберігаючи предметну структуру змісту навчання, систематичний характер вивчення предметів, треба знаходити можливості педагогічно виправданого комплексування навчального матеріалу, що вивчається в різних навчальних предметах.

Такий підхід до визначення та вирішення наукової проблеми, на наш погляд, відбиває сучасні тенденції у розвитку педагогічної науки, яка від етапу диференціації переходить до етапу інтеграції. Диференціація в теорії виховання за радянські часи мала прояв у багаторічному пануванні функціонального підходу, поділі процесу виховання на окремі напрямки. Інтеграція у наші часи знайшла прояв у дослідженні більш комплексних проблем, які виходять за межі окремих напрямків виховання. Але водночас інтеграція не заперечує, а, навпаки, передбачає використання наробок попереднього етапу розвитку педагогічної науки. Однак таке використання не може бути механічним перенесенням теоретичних надбань минулого в сьогодення. Воно передбачає концептуальне переосмислення доробку теорії виховання радянських часів та оновлення в першу чергу цілей та змісту виховання.

Комплексний підхід до навчання має історичні форми, свої позитивні риси, однак крайнощі та перекошеність в його застосуванні приносять шкоду. Так сталося й у випадку, коли навчання проводилося за програмами Державної вченої ради. Тривалий час період комплексних програм розглядався тільки з негативного боку, однак комплексне навчання має ряд позитивних рис: спроба органічно вписати навчально-пізнавальну діяльність у контексті усієї життєдіяльності колективу, пов'язати зміст освіти з працею, з суспільними справами, з мистецтвом та ігровою діяльністю тощо.

Ще однією спробою відійти від предметної системи навчання була лабораторно-бригадна форма навчання. Однак більшість з цих спроб завершилася невдачами. Кінець 20-х років відзначився спробою дослідження різних способів побудови навчальних програм. У цей час проведено порівняльний аналіз таких шести типів програм: системи вільного виховання, предметної, предметно-циклової, предметно-узгодженої (корелятивної), комплексної та проектної.

Передумови для інтеграції загальноосвітніх і загальнотехнічних знань учнів, їх взаємовикористання були закладені у тридцяті роки, коли відновлюється предметна система навчання та посилюється політехнізація загальноосвітньої школи, робляться спроби усунути дублювання навчального матеріалу та забезпечити цілісне вивчення предметів. Тенденція до диференціації знань у середині нашого століття була ще загальноприйнятою, хоча саме в цей час створюються ґрунтовні наукові розробки, спрямовані на обґрунтування інтеграції знань учнів переважно в рамках міжпредметних зв'язків.

У цей час сформувався системний підхід до навчання, виділилась система фундаментальних понять, а проблеми взаємовикористання навчального матеріалу, координації та системності знань та розробки міжпредметних зв'язків виходять на одне з чільних місць у педагогіці [5]. Значні зміни відбувалися у змісті навчання. Наприклад, було відмінено курс тригонометрії, який увійшов у курс алгебри, створено інтегровані курси фізики та астрономії, фізики та електротехніки тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, досвід радянської дидактики, яка розвивалася дуже нерівномірно в різних напрямках, показує, що окремі її теорії практично втратили свою наукову цінність, однак ряд розробок із проблем теорії навчання створили пропедевтичну базу для розвитку сучасних дидактичних ідей. В останні роки, водночас з розвитком теорії та практики використання міжпредметних зв'язків як одного з найдоступніших рівнів інтеграції знань, усе більш актуальною стає теорія повної інтеграції знань з описом педагогічних еквівалентів для всіх видів і рівнів.

Список використаної літератури

1. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1. Теоретические проблемы педагогики [ред. А. И. Пискунов] / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – 584 с.
2. Берулава М.Н. Теоретические основы интеграции образования / М. Н. Берулава – М., 1998. – 192 с.
3. Нечаева Н.С. Интеграция традиционных и инновационных методов обучения иностранному языку при формировании навыков самоуправляемого обучения у студентов вузов. Режим доступа: http://conf.stavsu.ru/YOUTH_SCI/SEC4/nechaeva.htm.
4. Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики: 1921–1931 / Ф.Ф. Королев, З.И. Равкин, Т.Д. Корнейчик. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 506 с.
5. Федорова В.Н. Межпредметные связи / В.Н. Федорова, Д.Н. Кирюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 152 с.

References

1. Ushynsky, K.D. (1974). Selected Pedagogical Works: in 2 vol. V.1. Theoretical Problems of pedagogy. In A. Piskunov (Ed.). Moscow: Pedagogic. (in Rus.).
2. Berulava, M.N. (1998). Theoretical Fundamentals of Education Integration. Moscow. (in Rus.).
3. Nechaev, N.S. Integration of traditional and innovational methods of teaching a foreign language during formation of students' self-teaching skills at high schools. Access mode: http://conf.stavsu.ru/YOUTH_SCI/SEC4/nechaeva.htm. (in Rus.).
4. Korolyov, F.F., Ravkyn, S.I., Korneychik, T.D. (1961). Essays on the history of Soviet school and pedagogy: 1921–193. Moscow: Publishing House of APN RSFSR. (in Rus.).
5. Fedorov, V.N., Kyryushkyn, D.N. (1972). Intersubject communication. Moscow: Pedagogic. (in Rus.).

PASTYRSKA Iryna,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Foreign Languages Department,
Lviv polytechnic national university in Lviv
e-mail: Iryna.pastyrska@gmail.com

HISTORICAL-AND-THEORETICAL PRECONDITIONS OF INTEGRATION OF THE CONTENTS OF THE HUMANITIES AND NATURAL SUBJECTS

Abstract. Introduction. At the end of the second millennium the major factor of development and even survival of all humanity is becoming of adult education. Presently many global crises threaten humanity: ecological, nuclear, demographic, exhaustion of resources, threat of hunger, social and national

conflicts. Basic danger of our epoch is a crisis of man competence, exactly grown person who executes the row of socio-economic functions in society.

Purpose. The purpose of the article is to analyze in detail the basic stages of development and becoming of andragogy as an independent area of science.

Results. Principles of adult education are developed by andragogy. It is a new area of knowledge about a man, one of sciences about education which is formed. Its appearance is predefined by all process of education, and also by logic development of theory of education. Andragogy is the theory of adult education, which concentrates attention on specific conformities to law of mastering of knowledge and abilities of a grown student. At first time the notion «andragogy» appeared at the beginning of 30th of the XIX century in Germany, activating a discussion among scientists. The notion «andragogy» was entered in 1833 to denote the science which probes the problems of adult education. By then a lexeme did not get noticeable distribution, vice versa entailed doubts in relation to legitimacy of existence. Only in the middle of the XX century andragogy began to acquire the lines of an independent science.

Originality. The development of andragogy education is thoroughly analyzed; the approaches of researchers to the problem of adult education are systematized.

Conclusion. Nowadays andragogy is explained as a science about formation of a person during all life; a field of science which cognizes and summarizes practice of adult education, exposes general conformities of adult education; as a theory of adult education; science about purposes, terms, results and conformities of conscious and purposeful, organized education and education of a grown persons , and also self-education and self-education; discipline, which enables adults who are training for a social professional creation, to educate a capacity for independent and responsible thought; as philosophy and practice of adult education; as adult pedagogy; science, which examines educational problems, self-education and adult education.

Key words: *andragogics; vocational training; adult education; continuous education; especially adult education.*

*Одержано редакцією 01.05.2017
Прийнято до публікації 10.05.2017*