

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени С. А. ЕСЕНИНА»

На правах рукописи

Сбитнева Наталья Николаевна

РАЗВИТИЕ ИДЕИ ИНТЕГРАЛЬНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ  
ПЕДАГОГИКЕ XIX - XX ВЕКОВ

13.00.01 – общая педагогика,  
история педагогики и образования

Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор А.А. Романов

Рязань, 2013

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ЗАРОЖДЕНИЕ ФЕНОМЕНА ИНТЕГРАЛЬНОСТИ И ЕГО СОДЕРЖАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.....	12
1.1. Генезис идеи интегральности в педагогике.....	12
1.2. Развитие основ интегрированного обучения в зарубежной педагогике в XIX– XX веках.....	36
1.3. Обоснование принципа интегральности в трудах К.Д. Ушинского.....	63
ГЛАВА 2. ТЕОРИЯ И ОПЫТ ОФОРМЛЕНИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ В XX ВЕКЕ.....	87
2.1. Становление основ интегрированного обучения в советской педагогике.....	87
2.2. Опыт воплощения идей интегральной педагогики в 80-90-е годы XX века.....	109
2.3. Использование принципа интегральности в современных образовательных технологиях.....	131
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	162
ЛИТЕРАТУРА.....	166
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	195

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Кардинальные проблемы современного общества требуют глубокого научного изучения истоков их возникновения в прошлом. Без выявления этих истоков, как и тех факторов в историческом процессе, которые связывают историю с современностью, существующие проблемы вряд ли могут быть успешно разрешены. Обращение к истории становится необходимым требованием и характерной чертой любой переломной эпохи, включая и реалии настоящего времени. В начале XXI века происходит дальнейший процесс вхождения России в мировое сообщество и образовательное пространство. Реализация Болонских соглашений в полной мере проявляет включенность российской образовательной системы в сферу влияния мировых тенденций в образовании – глобализации, информатизации, демократизации, гуманизации, коммерциализации, интеграции.

Интегративные процессы в научном пространстве ведут к рождению на стыках классических наук открытий и теорий мирового уровня. В педагогике и психологии они привели к появлению педагогической антропологии и гуманистической психологии. Их результатом может стать в скором времени появление целостной теории понимания человека, его духовной сущности, целостной теории личности, особенно необходимых в сегодняшней ситуации в мире, ведущей к значимым изменениям самих людей. Современная культура также интегративна, диалогична, благодаря чему актуализируются любые смыслы культуры, возникает и формирует себя личность. Специалист любого профиля, как субъект культуры, интегрирует в себе, прежде всего, аспекты духовно-нравственного становления и профессионально-этического самоопределения.

Наряду со стремлением к междисциплинарному, целостному изучению личности, в педагогике заметно стремление к разработке и применению образовательных технологий нового поколения, основанных не только на принципе интеграции, но и ориентированных на получение интегрального

результата как качественно нового знания. Интегративные тенденции все более и более охватывают сферу образования и отчетливо видны во всех компонентах современной образовательной системы. Интегративное знание вносит существенный вклад в развитие мышления учащихся и ориентировано на все учебные предметы и на всю окружающую действительность во всем её многообразии.

Совершенствование современных педагогических систем во многом осуществляется, благодаря изучению теоретического и практического наследия прошлого, когда история педагогики превращается в значимое звено научно-педагогического знания. Важно не просто увидеть череду разворачивающихся во времени и пространстве педагогических идей и проектов в их линейном развитии, а понять их как диалог, позволяющий улавливать бесконечное богатство содержащихся в них смыслов, постижение которых помогает современным реформаторам. Среди них важнейшим направлением историко-педагогического поиска нам представляется изучение генезиса идеи интегральности в педагогике.

Хронологические рамки исследования охватывают период XIX-XX веков. Однако, необходимость выявления истоков возникновения анализируемой проблемы исследования обусловила обращение к более ранним периодам развития интегральных основ педагогики, начиная с античности. Попытки осуществления натурфилософского синтеза знания на основе изучения рассматриваемых объектов и явлений окружающего мира, предпринимались, начиная с античного мира (Сократ, Платон и Аристотель и др.). Однако в истории педагогики интерес к обоснованию интегрального понимания явлений имел довольно дискретный характер. В разные исторические эпохи существовало множество аспектов в трактовке изучаемого нами явления.

Проблеме целостного развития личности уделяли внимание Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Д. Дьюи, В.А. Лай и мн.др. Из отечественных ученых, исследовавших проблему феномена интегральности в историко-педагогической мысли, выделим труды



Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, А.Я. Данилюка, Э.Д. Днепров, М.А. Захарищеву, Г.Б. Корнетова, Д.И. Корнющенко, А.И. Пискунова, З.И. Равкина, А.А. Романова и других.

В изучение интегративных процессов в педагогической науке значимый вклад внесли Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.В. Гузеев, В.И. Мурашов, Д.И.Фельдштейн, А.И. Щебетенко и др. Тем не менее, обобщающих работ о генезисе идеи интегральности в отечественной и зарубежной педагогике, ее влиянии на развитие современной педагогики еще не создано.

Проблемное поле исследования возникает при рассмотрении противоречий между:

- актуальностью идей интегративности и интегральности в педагогической науке и недостаточной изученностью их генезиса и практического применения в историко-педагогическом наследии,
- значимостью потенциала принципа интегральности, являющегося основой новых образовательных технологий, и реальным его использованием в современной практике систем образования и педагогическом прогнозировании.

Авторское понимание содержания указанных противоречий определяет **проблему** исследования: возможна ли историческая реконструкция основных этапов и содержательных характеристик развития идеи интегральности в педагогической науке.

Недостаточная разработанность интересующей нас проблемы определила выбор **темы** диссертационного исследования: «Развитие идеи интегральности в отечественной педагогике XIX-XX веков».

**Цель** исследования: представить в целостном виде процесс развития идеи интегральности в отечественной педагогике XIX-XX веков.

**Объект** исследования: процесс эволюции идеи интегральности в истории педагогики и образования.

**Предмет** исследования: развитие идеи интегральности в отечественной педагогической теории и практике XIX-XX веков.

**Задачи исследования:**

- 1) обозначить истоки зарождения и основные вехи развития идеи интегральности в истории педагогики и образования,
- 2) охарактеризовать развитие основ интегрированного обучения в зарубежной педагогике XIX-XX веков;
- 3) обосновать характерные черты развития идеи интегральности в отечественной педагогике XIX-XX веков;
- 4) показать опыт воплощения идей интегральной педагогики в России в конце XX века;
- 5) выделить направления использования принципа интегральности в современных образовательных технологиях.

**Теоретико-методологической основой** исследования являются:

- философские положения о человеке как субъекте общественных отношений, культурно-исторической обусловленности его психики и поведения; о всеобщей связи, целостности, взаимозависимости явлений и процессов окружающего мира;
- современные методологические подходы: антропологический, деятельностный, культурологический, личностный.

При решении выдвинутой проблемы мы опирались на идеи, содержащиеся в работах по истории педагогики (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, А.Н. Джуринский, Э.Д. Днепров, М.А. Захарищева, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, А.И. Пискунов, З.И. Равкин, А.А. Романов, В.Г. Рындак, Л.А. Степашко, О.Б. Широких, Н.П. Юдина), по современным проблемам педагогики (С.К. Бондырева, В.В. Гузеев, Д.И. Корнющенко, А.П. Лиферов, А.В. Репринцев, А.В. Хуторской, Д.И. Фельдштейн, А.И. Щебетенко и др.).

В работе использованы следующие методы исследования: ретроспективный, историко-структурный, сравнительно-исторический,

дескриптивный анализ, аналогия, анкетирование, беседа, интерпретация, обобщение, педагогический эксперимент, систематизация, тестирование.

### **Исследование выполнялось в три этапа:**

Первый этап – проблемно-поисковый (2007-2008) – включал изучение историко-педагогической и психолого-педагогической литературы, определение степени научной разработанности избранного научного направления, выявление проблемного поля исследования, формулировку цели и задач, сбор фактологического материала.

Второй этап – научно-аналитический (2009-2010) – характеризовался историографическим анализом проблемы, дальнейшим изучением историко-педагогической литературы, разработкой целостной концепции диссертации и экспериментальной работы, систематизацией проанализированных материалов, апробацией полученных результатов.

Третий этап – обобщающий (2011-2013) – позволил завершить анализ и обобщение накопленного материала, оформить текст диссертации; апробировать авторский интегрированный учебный курс и результаты исследования через выступления на научных конференциях и публикации важнейших материалов; разработать практические рекомендации по внедрению результатов исследования в практику образовательных учреждений.

### **Научная новизна исследования:**

- получено новое теоретическое знание об основных этапах эволюции идеи интегральности в отечественной и зарубежной педагогике XIX-XX веков,
- охарактеризован опыт воплощения идей интегральной педагогики в конце XX века;
- разработана авторская методика построения интегрального курса «Иностранный язык + история + литература» в рамках учебно-воспитательного процесса военного вуза.

### **Теоретическая значимость исследования:**

- выявлены основные этапы развития идеи интегральности в истории педагогической мысли,

- представлены характерные черты развития и воплощения идеи интегральности в педагогической теории и практике XIX-XX столетий;

- показаны пути использования принципа интегральности в современных образовательных технологиях.

**Практическая значимость** исследования определяется тем, что авторские методики и интегрированные учебные курсы используются в учебном процессе Рязанского высшего воздушно-десантного училища имени В.Ф. Маргелова и Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Обобщенные положения, накопленный материал представляют собой основу для новых научных изысканий в истории педагогики, в педагогике и сравнительной педагогике. Результаты исследования могут быть использованы в обновлении содержания вузовских учебных курсов педагогики, иностранного языка, спецкурсов, как в системе подготовки военных кадров, так и в системах подготовки и повышения квалификации педагогов.

**Достоверность научных результатов** обеспечена соответствием методологии исследования поставленной проблеме, полнотой рассмотрения содержательных и процессуальных характеристик предмета исследования; применением комплекса методов теоретического и историко-педагогического исследования, адекватных задачам и логике научной работы; широкой апробацией полученных результатов; осуществлением экспериментальной работы в современном военном вузе, имеющей положительную динамику в решении поставленной образовательной задачи.

**Апробация результатов исследования** проводилась в экспериментальной работе на базе Рязанского высшего воздушно-десантного училища имени В.Ф. Маргелова. В процессе обсуждения материалов исследования на заседаниях кафедры педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, на предметно-методических совещаниях и семинарах кафедры русского и иностранных языков РВВДКУ имени В.Ф. Маргелова. В процессе выступлений автора с докладами и сообщениями на международных, российских и

межрегиональных научных конференциях по проблемам теории и истории педагогики (Рязань, Москва, Железногорск, ...: 2008- 2011). А также через публикацию статей и тезисов докладов в научных журналах и сборниках научных конференций (2008-2012). Опубликованные автором учебно-методические рекомендации к интегрированному курсу «Английский язык + история + литература» по теме «Москва» используются в вузах города Рязани.

### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Истоки идеи интегральности обнаруживаются в период античности, когда в философских учениях противоположности, заключенные в сути явлений природы, стали рассматриваться как составляющие единство в целом. Восприятие мира и жизнедеятельности человека как единой картины вызвало в то время появление целостных способов воспитания человека, объявленного «мерой всех вещей». Концентрированное выражение гармонии телесного и духовного формирования человека нашло место в понятии пайдейя, рассматриваемом уже не только в процессуальном образовательном значении, а в качестве результата духовного развития и осуществления человеком своих возможностей. Идеалом воспитания становится гармоничное сочетание внешних (физических) и внутренних (духовных) достоинств человека.

2. Развитие идеи интегральности в истории педагогической мысли имело прерывистый характер, приобретая на разных этапах новые признаки, соответствующее научное и практическое воплощение. Идеал древнегреческой пайдейи стал квинтэссенцией европейского гуманизма эпохи Возрождения. Идея становления гармоничного человека, интегрирующего умственное, физическое, трудовое, нравственное и эстетическое воспитание, пронизывало творческую деятельность выдающихся представителей педагогики XVII – XVIII веков. В последующие два столетия (XIX – XX) идея интегральности приобретала концептуальное оформление и более широкое предметное воплощение в педагогических технологиях.

3. Интегральным результатом в педагогических концепциях и технологиях провозглашается целостная личность и целостный учебный

процесс. Сама педагогика становится интегральной наукой, базирующейся на широком антропологическом основании. Идея интегральности нашла воплощение в таких концепциях как соединение обучения с трудом, комплексное обучение, обучение на основе межпредметных связей и интегрировании учебных курсов.

4. В начале XXI века идея интегральности, рассматриваемая в качестве педагогического феномена, претерпевает качественные изменения. Стратегия построения педагогических технологий нового поколения, получивших статус интегральных, предполагает вовлечение в свою структуру не отдельных предметов, а циклов учебных дисциплин. При этом понятие межпредметная интеграция дополняется понятием метапредметная интеграция.

**Структура диссертации** соответствует логике научного исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 287 источников, приложения. Основной текст диссертации изложен на 164 страницах.

## **Глава 1. ЗАРОЖДЕНИЕ ФЕНОМЕНА ИНТЕГРАЛЬНОСТИ И ЕГО СОДЕРЖАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

### **1.1. Генезис идеи интегральности в педагогике**

В истории педагогики предметом изучения всегда был и остаётся воспитывающийся человек, целью образования является целостное развитие человека, где личность выступает системообразующим фактором образовательных систем. При этом индивидуальность, неповторимость проявления духовных и познавательных сил человека становятся интегрирующими факторами в его становлении.

Российская школа имеет большие достижения в обучении и воспитании подрастающих поколений. Однако очевидна необходимость в развитии её более быстрыми темпами, в качественном улучшении всех составляющих образовательного процесса, эффективном управлении на научной основе обучением, развитием и воспитанием обучаемых. Сегодня существует потребность в значительном совершенствовании содержания и методов обучения, повышении эффективности учебно-воспитательного процесса в целом. Быстрое развитие наук осуществляется посредством дифференциации и интеграции накопленных знаний о мире и человеке. Интеграция, набирающая обороты, действует как объективная закономерность и ведёт к взаимопроникновению различных областей общественного сознания, к комплексному решению целого ряда педагогических задач.

Таким образом, при определении путей оптимизации образования в начале XXI века представляется немаловажным изучение содержания понятий интегративность и интегральность в педагогике.

В качестве полноценного научного понятия термин интеграция появляется в педагогической науке в первой половине 80-х годов XX века в условиях бурно развивающегося взаимодействия информационной, экономической, политической, культурной и других сфер жизни и трактуется

педагогами, как «способ формирования всесторонне и гармонично развитой личности советского человека» [64, 11].

В педагогике существует множество определений, характеризующих интегративные процессы. Понятие «интеграция» (лат. *integer* - целый) имеет как общий, широкий смысл, так и более специализированный узкий подход. Так, Большая Советская энциклопедия, объединяя многовидовые процессы интеграции, констатировала: «интеграция – состояние связности частей, а также процесс, ведущий к такому состоянию» [37, 307]. Логический словарь-справочник Н.И. Кондакова давал такое определение: «Интеграция – объединение в целое, в единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства» [107, 203].

В 1980–х годах, интеграцию рассматривали как процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного. «В обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе программы) элементов разных учебных предметов, слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем» [86, 57].

Надо отметить, что в отечественной педагогической литературе термин «интеграция» долгое время относился к малоиспользуемым. Так, в «Российской педагогической энциклопедии» (1993), в педагогическом энциклопедическом словаре (2002) объяснение этого термина вообще отсутствует.

В словаре иностранных слов даётся следующее определение изучаемому нами термину: "Интеграция – это восстановление, восполнение (от лат. *integratio*), состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию» [220, 211]. Однако, недостаточно отметить, что интеграция – это соединение. Гораздо важнее понять, каким образом это соединение происходит. Понятие интеграции предполагает знание методики



осуществления дидактического процесса в интегрированной системе. Приведем ряд определений интеграции, данными современными исследователями.

О.Г. Гилязова трактует интеграцию, как систему органически связанных учебных дисциплин, построенную по аналогии с окружающим миром. В основе интеграции она видит аксиому, что всё в мире взаимосвязано [52, 190]. По В.А. Слостенину «интеграция - не эмпирическое объединение произвольного множества элементов процесса обучения, связанных лишь ситуативно, а переход количества в качество. Это – открытие новых связей и отношений между компонентами путем включения в новые системы связей» [225, 13].

Интересный подход предлагает А.В. Теремов, который трактует интеграцию как «процесс и способ целостно-многомерного видения мира познающим субъектом, построенного на сопряжении различных форм постижения действительности: обыденного, мифологического, естественнонаучного, гуманитарного и художественного» [237, 81].

В связи с отсутствием единой общепринятой трактовки понятия «интеграция» С.И. Корнеев выделил 3 основных подхода в понимании сущности данного феномена:

1. Механический подход предполагает объединение композиционных частей в единое целое и сопровождение роста их обобщенности и комплексности.

2. Диалектический подход состоит в поиске общих закономерностей и признании качественных различий между интегрирующими составляющими.

3. Дополнительный подход подразумевает единство как необходимое условие воспроизведения целостности посредством применения взаимоисключающих данных [109, 63-64].

Приведенные нами определения позволяют сделать заключение, что интеграция – это не только процесс объединения различных составляющих, но и получаемый при этом результат. Мы находим этому яркое подтверждение в большой современной энциклопедии: «интеграция – сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и

элементов. Интеграция характеризуется увеличением объёма и интенсивностью взаимосвязей и взаимодействия между элементами, их упорядочиванием и самоорганизацией в некое целостное образование с появлением качественно новых свойств» [171, 201].

Термин «интеграл» появился благодаря работам И. Ньютона, [164], Г.В. Лейбница [128] других физиков и математиков XVII – XVIII веков. Появились труды К.Ф. Гаусса [49], Д.К. Максвелла [140], А. Эйнштейна [272]. Произошли существенные изменения в новых знаниях, в прогрессе всего спектра прикладных наук. Многие науки на сегодняшний день применяют интегральные методы для объяснения своих действий. Имеются такие понятия, как интеграция языков, интеграция культур, интегрированная защита растений, интегральное исчисление, интегральные микросхемы и т.п.

Исследователи выделяют несколько производных от концепта «интеграция», употребляющихся в разных контекстах. Так, И.В. Градулёва характеризует четыре основных понятия: «интегрированный», «интегральный», «интегративный» и «интеграционный». «Интегрированный» - это понятие выражено причастием, совмещающим признаки глагола и прилагательного, имеющим совершенный вид. Такой вид указывает на завершенность, «совершенство» действия, на максимальное воплощение процесса объединения, на результат этого процесса. Синонимичным данному понятию исследователь определяет термин «интегральный». Также синонимичными являются, по её мнению, понятия «интегративный» и «интеграционный», указывающие на наличие процесса объединения, его направленность, но незавершенность [56, 33].

Термин «интегративность» часто используется как синоним целостности, единства составляющих. Но все же при его употреблении часто выделяется интерес не к внешним факторам проявления целостности, а делается упор на более значимые предпосылки образования этого свойства. Следовательно, интегративные – это системообразующие,

системосохраняющие факторы, характеризующиеся неоднородностью и противоречивостью элементов.

В процессе интеграции увеличивается объем, частота, интенсивность взаимодействия между составляющими системы, развивается большая степень ее целостности, устойчивости, независимость и эффективность действия. По сути, интеграция являет собой результат процесса объединения, т.е. ведет к состоянию гармоничной упорядоченности, системного функционирования частей одного целого.

Анализ философского определения понятия «интеграция» показывает, что ученые, характеризуя его, используют термины «система», «связи», «целостность», «элементы», «компоненты», взятые из теории систем.

Системное явление обладает свойствами организованности, структурированности, иерархичности элементов и их связей. Ведущей идеей системы является идея взаимодействия элементов и интеграции их в единое целое. Отмечается, что «в определенном смысле системный подход и есть методологическое средство изучения интеграции, точнее, интегрированных объектов и интегральных зависимостей, взаимодействий. Такова действительная тайна системного подхода» [121, 3]. И, не случайно, греческое слово *systema* (означающее целое, составленное из частей, объединение) и латинское слово *integratio* (объединенный в целое) связаны глубоким сущностным единством, ведь значение одного из них раскрывается через другое.

В свою очередь, немаловажный вклад в исследование процессов интеграции вносит синергетика, в центре внимания которой – «совместное действие», возникновение нового, рождение и перестройка структур, самоорганизация, становление. Синергетическая закономерность заключается в том, что целое развивается быстрее составляющих его частей, поскольку продуктивнее развиваться вместе [257].

Возникновение и развитие идеи интегрированного обучения, безусловно, – объективный, диалектически складывающийся процесс, причём основные

этапы этого процесса также представляют собой смену и взаимосвязь интеграции и дифференциации, имеющих место в сфере образования.

Исследуя процесс развития идеи интегральности в педагогической науке, нами условно определены пять исторических этапов, выявлены их характерные признаки.

Первый этап охватывает хронологические рамки с VI в. до н.э. до XVII века и обозначается как донаучный – это время энциклопедичности, а затем и дисциплинарности знаний, время зарождения феномена интегральности в античном мире, когда условием красоты индивидуума и краеугольным камнем воспитания представлялась гармония внешнего и внутреннего. Уже древние философы выдвигают идею всестороннего (интегрального) развития человека согласно его природе, провозглашают необходимость следовать своим индивидуальным наклонностям, исследовать природные способности собственного духа. Среди философов, положивших начало идеям гармоничного развития личности, выделяются имена Пифагора, Гераклита, Сократа, Платона, Аристотеля, Гая Плиния, Цицерона. В античной педагогике в единый комплекс постепенно слились грамматика, диалектика, риторика, арифметика, геометрия, астрономия и музыка, составившие «пайдейю» (энциклопедию), явившую собой «предка» программы «семи свободных искусств» - символа учености вплоть до Нового времени [70, 63]. Пайдейя, соединявшая в себе обучение и воспитание, рассматривалась в качестве тернистого пути к нравственному и физическому совершенству – калокагатии.

Второй этап охватывает период XVII- первой половины XVIII века. Это время связано, прежде всего, с идеями таких выдающихся мыслителей, как Я.А. Коменский и Ж.Ж. Руссо. Идея взаимосвязанного обучения ставится на первое место. На большом дидактическом материале раскрывается мысль о взаимодействии в преподавании отдельных предметов, систематизации изучаемых объектов, явлений, процессов окружающего мира по сходству. Этот период в педагогике характеризуется тем, что в школе начинают вводиться элементы трудового обучения, производительный труд рассматривается как

основа физического, умственного и нравственного воспитания детей, но эта мысль ещё не вполне реализуется на практике.

Следующий период определяется нами рамками второй половины XVIII – XIX веками. Здесь мы рассматриваем реформаторские идеи И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, педагогов-«филантропистов» Германии, И. Пабста, Г. Шаррельмана, В.А. Лая, Д. Дьюи. Отдельно анализируется наследие выдающегося русского педагога К.Д. Ушинского. Деятелями образования признана необходимость познания многообразия явлений и их взаимосвязей, которые основываются на общих законах. Педагогические вопросы рассматриваются не только в плане общей методологии, но и наблюдается обращение к конкретным решениям. Психолого-педагогическое обоснование получает идея связности школьных предметов на основе представлений об ассоциациях знаний учащихся, дидактическое и психологическое обоснование Ушинским значимости объединения школьных предметов для формирования у учащихся системы знаний. В обучении всё шире используются межпредметные связи. И, хотя, само понятие «интеграция» всё ещё нигде не упоминается, но все основные её признаки прослеживаются в процессе обучения.

Первая половина XX века заслуживает особого внимания в плане дальнейшего развития интегрального обучения. Поэтому целесообразно выделить её в отдельный период развития феномена интегральности в обучении. Рубеж XIX-XX веков характеризуется как объединение учебного материала на основе утилитарного практического назначения знаний. По-прежнему, интегральным образованием остаётся соединение обучения с трудом. Об этом писали П.А. Кропоткин, С.Т. Шацкий, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн. В начале XX века была выражена значимая в педагогическом отношении мысль на ориентир общего образования на условия крупного производства. Выдвинутая в 20-е годы идея комплексных программ заключалась в том, чтобы преподавание в школах базировалось на связном изучении явлений природы и общества, при котором центральное место отводилось общественно полезному труду. В начале XX века были

реализованы такие масштабные педагогические эксперименты, как создание С.Т. Шацким педагогического общества «Сетлемент», колонии «Бодрая жизнь», «Первой опытной станции» и другие, работавшие на идеи связности научных и жизненных знаний учащихся. Появляется новое научное направление, получившее название экспериментальная педагогика. Один из самых известных теоретиков педагогики и деятелей экспериментального направления П. Ф. Каптерев вводит понятие «концентрация обучения». Значимыми вехами стали: деятельность НПС ГУСа по созданию «комплексных программ» для единой трудовой школы, ликвидация и возрождение предметной системы обучения, предметное планирование на основе выделения в них межпредметных связей, рост количества межпредметных связей. Интересны идеи реформирования системы образования, основанные на принципах интегральности индийских философов Р. Тагора, М.К. Ганди и А. Гхоша.

Вторая половина XX века и начало XXI века представляют пятый этап в развитии идей интеграции в педагогике. 80-е годы XX века характеризуются переходом к гуманизации и демократизации системы общего образования. Идеи интеграции звучат в трудах В.Т. Фоменко, К.Ю. Колесиной, В.С. Мерлина, А.И. Щebetенко, В.В. Белоус, А.В. Брушлинского, В.С. Ильина, Д.И. Корнющенко, В.И. Мурашова, В.В. Гузеева, Ш.А. Амонашвили. Тенденции развития данного явления в это время имеют определённые особенности, в частности, было накоплено достаточно знаний и опыта, позволяющих рассматривать межпредметные связи как самостоятельный принцип дидактики. Понятие «межпредметные связи» уступает место понятию «межпредметной интеграции». Проблема интеграции исследуется в направлении синтеза содержания, построения интегрированных уроков, курсов, интегральных гуманитарных образовательных пространств, в частности создания первого интегрированного курса «Естествознание» для основной школы [79]. Осуществляется создание интегрированных курсов на основе эпистем, введение понятия метапредмет, школ глобального образования.

Для рубежа XX – XXI столетий характерна интеграция педагогического и психологического знания. Актуальными представляются исследования, касающиеся интеграции физического и духовного воспитания. Кроме того, повышается интерес к исследованиям рассматриваемой тематики на основе системного подхода, позволяющего представить свойства целостного педагогического процесса как создание системы целей и средств, предусматривающих различные уровни личностно-развивающего образования. Отмечается начало процесса трансформации понятия межпредметная интеграция в понятие метапредметная интеграция. Становится заметен и опыт воплощения на практике идей интегральной педагогики.

Появление феномена интегральной педагогики определялось тенденцией к развитию самого широкого спектра интегративных процессов в окружающей жизни. Методы научного познания в процессе своей эволюции получали импульс дальнейшего развития через реализацию идей интегрального осмысления явлений окружающего мира. Появление на этом фоне интегральной педагогики, заключающей в себе целостные способы воспитания личности, стало вполне очевидным. Ключевым принципом здесь является формирование условий для развития творческих способностей в системе отношений между педагогом и обучаемыми.

Несмотря на различные подходы к пониманию изучаемого нами явления в различные эпохи, мы можем выделить основные, общие признаки, отражающие суть феномена интеграции. Прежде всего, это разностороннее гармоничное развитие личности, формирование навыков самообразования и самореализации, целостного миропонимания, подготовка человека к жизни во взаимосвязанном мире, обновление содержания образования на основе интеграции целей духовно-нравственного воспитания и многое другое.

Исследуя и анализируя суть идей интеграции и интегральности, их генезис, мы пришли к выводу о том, что истоки возникновения целостного подхода к познанию вещей и явлений проявились ещё в античном мире. Древнегреческий философ Гераклит считал, что все тела и явления состоят из

огня, а Фалес утверждал, что всё состоит из воды. В настоящее время китайская и тибетская медицины лечат заболевания на основе древних традиций, суть которых заключается в целостном, то есть интегральном отношении к человеческому организму. Древнему человеку необходимо было быть сильным, выносливым, хорошо знать съедобные и несъедобные растения, особенности местности, поведение птиц и животных, постоянно взаимодействовать с окружающей природой в своей повседневной борьбе за выживание. На земле сейчас существуют племена, живущие в условиях каменного века по современным понятиям. Они поражают нас своим бережным отношением к природе во всём комплексе проявлений. Из этого можно сделать вывод, что интегральное отношение к тем или иным действиям заложено в человеке на генетическом уровне, который, всё же, появился не сам по себе, а на основе усвоения опыта огромного количества предыдущих поколений.

С глубокой древности люди знали, что всякая вещь содержит в себе противоположные устремления, а поскольку противоположности заключены в самой вещи, то они вместе и составляют единство. В античных мифах неизменно присутствуют идеи о генетическом единстве мира, который родился в результате организации и упорядочения первобытного хаоса.

В рамках единства философского, научно-теоретического и религиозного мышления сформировались три научно-исследовательских направления: атомистическое ( Левкипп, Демокрит), математическое (Платон и пифагорейцы) и континуалистическое (Аристотель), в которых, несмотря на их различия, мир рассматривался и изучался как целое, а глубокое единство природы и природных явлений определяло единые пути их познания [184, 16].

Разумеется, первоначальный тип интеграции диктовался и теми небольшими объемами накопленных знаний, и тем состоянием науки, отрасли которой еще только конструировались в эпохи античного и средневекового миров. Но сам принцип интеграции знаний как раз и способствовал появлению таких учителей человечества как Сократ, Платон, Аристотель и многих других.



Интегративный синтез различных научных знаний в единое целое и способствовал становлению общечеловеческого педагогического опыта.

Проблема интеграции в педагогике представляет собой продукт сложных диалектических изменений научного сознания, которое впитало в себя культурные мировые шедевры и развитие отечественного образования на практике.

Идея интеграции легла в основу воспитания и обучения ещё в школах Древней Греции, в VI-IV в. до н. э., где идеальным считался человек, прекрасный и в физическом, и в нравственном отношении. Поэтому «ядром педагогического воздействия в школах было единство умственного, эстетического, нравственного воспитания, т.е. своеобразная интеграция творческих способностей» [155, 74]. Такое воспитание соответствовало общественным целям: древние греки (прежде всего афиняне и спартанцы) отличались физическим совершенством, смекалкой и находчивостью, а также умением правильно выражать свою мысль.

Истоки принципа интегральности в педагогике прослеживаются, прежде всего, в наследии крупнейшего представителя древнегреческой философии Сократа. В его трудах получение знания предполагает определенный поиск. Мыслитель учит читателя искусству речи, верному построению монолога и диалога.

Задачей жизни Сократа было познание добродетели, ее поиск посредством включения сил сознания. Но главным предметом его философских концепций было самопознание. Л.Н. Модзалевский так цитирует Сократа: «Не знать самого себя и полагать, что мы знаем то, чего в самом деле не знаем, - вот что ближе всего граничит с безумием» [150, 101]. Для того, чтобы достичь этой цели древний мыслитель не признавал ничего, в чём не убеждался сам, чего не исследовал посредством своего разума. Поэтому он и другим ничего не представлял готового, не развив этой мысли внутри из собственного духа» [150, 101].

Философ, по словам Л.Н. Модзалевского, считал человека справедливым только тогда, «когда каждая из способностей его души делает своё дело, а именно: когда разум господствует как самый мудрый и обязанный заботиться обо всей душе, когда мужество или нравственное чувство находится в гармонии с разумом и служит ему и, наконец, когда обе названные способности, так правильно образованы и приучены делать каждая своё дело...» [150, 111]. Сократовское самопознание можно назвать поиском общих закономерностей, заботой о душевном состоянии и о собственном предназначении. Попытки постичь принципы общего и всеобщего в человеке, применить эти идеи на практике, оценивая те или иные поступки, построить гармонию между глубинными мотивами и внешними делами для постижения смысла жизни, - все это наводило Сократа на мысли о тесной взаимосвязи познания и добродетели.

Подчеркивая значимость душевного над телесным, первенство идеального перед материальным, Сократ, все же, видел сущность человека и космос, как нечто единое. Исходя из этого, он проводил аналогию между человеком и миром. Анализируя свои выводы, предполагая наличие у человека тела и души, он говорил о том, что «мир в целом состоит не только из материальных вещей, но также из всеобщего разума-души» [100, 265].

В соответствии с этим, существование несовершенного разума человека в совокупности с таким же его ограниченным и несовершенным телом было в глазах Сократа ярким признаком существования совершенного вселенского разума и прекраснейшей космической материи.

Сократовская система ведения диалога, так или иначе, затрагивала все социально-политические, экономические и культурные стороны античного города-полиса и являла собой как раз интегрированное обучение, которое позже четко предстало в работах его последователей. До сих пор сократическая беседа считается непревзойденным, уникальным методом, ориентированным на достижение интегрального педагогического результата.

Ученик Сократа Платон открывает в Афинах свою школу – Академию, просуществовавшую как уникальный учебно-исследовательский центр. Изучение и преподавание известных во всем древнем мире наук концентрировалось вокруг математики, которая являла собой воспитание добродетели, и предполагала развитие основ справедливого государства. Главное сочинение Платона «Государство», посвященное этой гуманистической идее, представляет собой не политический проект, каким оно было запланировано, а больше сочинение о теории воспитания и этики. Платон ставит на первое место нравственное воспитание, охватившее всего человека и весь процесс обучения.

Платон подчёркивал связь различных наук между собой, в частности педагогики, этики и политики, «как бы вырастающих из некоего единого корня. Оторванная от этики и политики, педагогика засыхает, вырождается в узкую, мало значащую рецептуру» [51, 202]. Прослеживается и мысль об интегральном результате дидактической системы Платона – личности, впитавшей все достижения культуры и находящейся в гармонии с интересами общества.

По словам С.И. Гессена, первостепенная задача педагогики стоит перед нами все той же, как ее впервые поставил в истории мысли Платон. «Проблема образования личности, как тождественная в основе своей с проблемой культуры, и вытекающее отсюда единство индивида и общества, для которой развитие и целостность личности совпадают с развитием и целостностью общества; наконец, диалектический метод решения педагогической проблемы, укореняющий весь процесс образования в бесконечной идее ... и показывающий, как отпад от животворящего высшего начала приводит к вырождению образования, - все эти основные черты платоновской педагогики делают ее необходимой составной частью всякой современной педагогической системы...» [51, 210].

Развитие идей целостности, взаимосвязи в развитии личности человека в той или иной мере прослеживалось в сочинениях мыслителей античного мира,

обогащаясь человеческим опытом, вбирая в себя проблемы философии, вопросы естественных и общественных наук, которые рассматривались как единое целое. Это мы можем наблюдать в философской школе Аристотеля, где главной целью выступало воспитание добродетельного и мудрого человека. По мнению мыслителя, образование личности человека само по себе прекрасно, и не следует подчеркивать только его полезность и необходимость. Поэтому «комплексное изучение грамматики, гимнастики, рисования, музыки - нужны не столько для практической пользы, сколько для воспитания души, в этом и состоит идеал образования» [13]. То есть, Аристотель обращает взгляд на разнообразие явлений и ищет идею в частном, конкретном проявлении.

Для развития высших идей философ нуждался в фактах, тщательно их изучал их происхождение. «Воспитание должно всегда быть только развитием, расширением природы человека. Душа в её собственном смысле обладает пятью способностями: питания, ощущения, желания, движения и мышления, составляющего венец человеческой природы...так приятно все согласное с природой, а родственное соответствует друг другу по природе» [12, 44].

Именно труды Платона и Аристотеля стали первыми попытками систематизации теоретической педагогики. Они же подробно обосновали в античной философии понятие «пайдейи», как естественного, природного присущего древним грекам стремления быть всесторонне развитыми.

В фундаментальном труде В. Йегера о воспитании древних греков «пайдейя» определяется как «вообще образование: гармоничное телесное и духовное формирование человека, реализующего все свои способности и возможности, приведение человека к его истинной форме, форме человека как такового» [94, 22].

В. Йегер также ссылается на Платона, который называет пайдейю в своём «Государстве» «важнейшим знанием, полной гармонией между нравственным и физическим космосом», возвеличивающим человека в человеке [94, 194 - 195].

По мнению французского исследователя А.И. Марру, пайдейя становится культурным понятием, понимание которого находит свое выражение в том результативном значении, которое это понятие приобрело у нас сегодня это состояние «полного, осуществившего свои возможности духовного развития у человека ставшего человеком в полном смысле» [143, 142].

С такой трактовкой пайдейи сопоставляется центральное понятие древнегреческой философии «калокагатия» (гр. kalokagathia, от kalos – прекрасный и agathos - добрый) – гармоничное сочетание внешних (физических) и внутренних (духовных) достоинств как идеал воспитания человека [42; 245, 161, 113]. В эпоху эллинизма «калокагатия» стала трактоваться иначе: это не естественное начало, данное человеку от природы, не гармоничное единство Космоса и Человека, а результат больших моральных тренировок, упражнений, работы над своим телом и духом, то есть, на лицо необходимость взаимных усилий ученика и учителя с целью добиться предполагаемого совершенства.

В целом, пайдейя представляет собой такой процесс, а также руководство этим процессом и его педагогическую организацию, который следует пройти человеку, трансформируя свою личность в стремлении к духовному и физическому идеалу (калокагатии) путем познания культуры, мудрости, храбрости, благоразумия, честности, правды и других гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей [110, 38]. В педагогических представлениях Платона и Аристотеля человек добродетельный обязательно является всесторонне образованным. Таким образом, идеал пайдейи интегрировал воспитание разума, чувства гармонии, гражданских добродетелей.

Постоянное стремление к единству образования и воспитания в античном мире звучно с современным интересом к процессам интеграции в педагогике, в том числе и в российской системе образования. Это не случайное совпадение и сближение прошлого, настоящего, будущего. Платон и Аристотель, обосновав идеал пайдейи, наполнили его таким глубоким

содержанием, которое чуть позже стало квинтэссенцией европейского гуманизма эпохи Возрождения. Ведь, углубляясь в историю, вспомним, что термин «гуманизм» впервые употребили в I в. до н. э. древнеримские мыслители Варрон и Цицерон, применив его, высказываясь о том содержании, какое легло в основу греческого слова «пайдейя» [43, 79].

В Римской империи политик и философ Цицерон вносит свои идеи в педагогическую науку, во многом, способствуя развитию идей интеграции. Главным правилом философ считает необходимость следовать своим индивидуальным наклонностям, исследовать природные способности собственного духа, не делать ничего, что противоречит человеческой природе, так как «никакое искусство не может превзойти изобретательности природы» [261, 90]. Соответственно, воспитание, по мнению Цицерона, представляет собой усовершенствование данных человеку от природы способностей.

В свете развития идеи интегральности в педагогике представляет интерес работа древнего римского писателя Гая Плиния «Естественная история», представляющая собой энциклопедию всевозможных знаний, накопленных древним миром о природе и её произведениях [180]. Значение труда Г. Плиния в римской литературе огромно. Оно долго служило источником, из которого черпались сведения о мире и делались извлечения для составления руководств по разным предметам. Везде в его сочинении веет духом человека, не только страстно любящего науку и преклоняющегося перед величием природы, но и вообще проникнутого высоким нравственным мирозерцанием и чувствами доброго гражданина. «Естественную историю» Гая Плиния – можно по праву считать первой известной миру интегрированной формой знаний о природе, человеке и обществе.

Таким образом, первой структурированной педагогической идеей, дошедшей из античного мира и постепенно набирающей силу, была идея интеграции образования и воспитания.

На протяжении всей истории социально-экономическое развитие отдельных стран Западной и Центральной Европы и касающаяся его смена

социальных отношений, а также общественная мысль и идеология протекали неодинаково. В странах, где рано начали складываться капиталистические отношения (Англия, Голландия, Чехия и др.), идеологи нового класса выдвигали в области педагогики требования, отражающие интересы буржуазии: замена традиционного образования естественнонаучным, представляющим жизненно важные и полезные знания и умения; введение в школу элементов трудового обучения. Эти мысли проходят красной нитью через труды Т. Мора, Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др.

Сильнейший импульс для развития всех этих процессов оказала эпоха Возрождения. Основные характерные черты данной эпохи представлены следующим образом: принятие человека с ясным разумом, данным ему от бога, как самой значимой, высшей ценности на земле; утверждение личности не только в практической деятельности, но и в искусстве. Личность, индивидуальность, неповторимость человека были тесно связаны с понятиями свободы и гуманизма.

Наиболее значимые моменты в истории формирования интегративных принципов в педагогике связаны с именем гениального чешского педагога Я. А. Коменского.

Идея о необходимости связи и взаимодействии в преподавании отдельных предметов у Я.А. Коменского выразилась как определённо сложившийся и проверенный практикой вывод в общей системе дидактических принципов. Одним из самых значимых в лексиконе педагога был термин «пансофия» – всезнание, всеведение [42, 420]. Под ним он понимает «универсальную мудрость, т.е. знание всего, что существует, соответствующее тому, как это существует, а также с учетом полезной цели, ради которой оно существует» [105, 437].

По словам Я.А. Коменского, «искусство и наука едва ли где-либо преподаются не в отрывках, а энциклопедически. Поэтому в глазах учащихся они являются как бы кучей дров или хвороста, и никто не может понять, чем

они между собой связаны: один подхватывал одно, другой – другое, и ни у кого образование не было вполне всесторонним, а, следовательно, и основательным» [105, 257]. Воззрения педагога были направлены на то, чтобы связать воедино космологию, психологию и теологию, т.е. природу, человека и Бога.

Всё преподавание, по мысли Я.А. Коменского, должно происходить при постоянной связи, как это происходит в природе. Это выражается в требовании от педагога того, чтобы «соединяли слова и вещи, чтение и письмо. Такая взаимосвязь приводит к разносторонней, одновременной работе многих сторон ума учащихся» [105, 272]. Своё положение Я.А. Коменский подтверждает примерами взаимосвязанности органов тела человека и животных, частей растения, предметов архитектуры. Вглядываясь в природу, педагог пытается найти такой метод обучения, при котором каждый будет знать не только то, что выучил и прочитал в книгах, но и сможет основательно судить о самих вещах. Но для того, чтобы полностью владеть информацией о них, знать их глубоко и всесторонне, нужно познать вещь в ее причинной связи.

Интересно отметить и тезис Я.А. Коменского о том, что связи между предметами могут иметь и отрицательные последствия. Так, он возражал против одновременного навязывания ученикам таких предметов, содержание которых может привести к путанице: например, латинская и греческая грамматики, риторика и поэтика. Подтверждением могут служить воспоминания Я.А. Коменского, в которых отмечалось, что, только начав изучение диалектики, риторики и метафизики, «мы были завалены длинными правилами и комментариями правил и объяснениями комментариев. Подобным образом нас набивали и латинской грамматикой со всеми отступлениями, и греческой грамматикой с диалектами греческого языка. Мы, несчастные, были ошеломлены, не зная, что кругом нас происходит» [122, 66]. Эти предметы, изучаемые в совокупности, по мнению педагога, мешают прочному запоминанию и того и другого материала.

Во многих своих произведениях Я.А. Коменский обращался к идее взаимосвязанного обучения, отчётливо показывая, что изучение одних



предметов необходимо для понимания других, приводя в пример связь астрономии с физикой, географией, историей. Расценивая связи между предметами как необходимое условие формирования целостных и системных знаний, Я.А. Коменский подчёркивал значение активной, творческой деятельности самих учащихся. Не случайно под мудростью он понимал «познание всех вещей так, как они есть» [105, 284].

Идею обеспечения целостности процесса обучения развивали и обогащали многие педагоги в XVIII веке. Так, например, по утверждению Д. Локка, один предмет должен наполняться элементами и фактами другого, а общее образование совмещается с прикладным: «Важные части и колёса в изумительном механизме вселенной, насколько нам известно, находятся по своему влиянию воздействию друг на друга в такой связи и зависимости», так же и вещи, казалось бы совершенные и цельные, однако, «несомненно, зависимы от других частей природы» [135, 65]. Мыслитель приводит нас к выводу о том, что в природе нет абсолютно полной и совершенной части. Каждая вещь, предмет, явление обязаны окружающим её частям своим бытием и своими уникальными качествами.

Уделяя немалое внимание разработке вопросов воспитания в различных жизненных сферах, направленных на формирование характера личности, Д. Локк разработал систему образования джентльмена, который должен стать человеком, способным к жизни, а также представил подробные рекомендации по организации жизнедеятельности детей, их гигиены и питания. Ученый подчеркивал, что джентльмен должен изучать различную литературу, которая помогает ему совершенствовать способность рассуждения и ясности речи, в частности, книги о морали, политике, истории, хронологии, географии, путешествиях [110, 81].

Из всех выдающихся мыслителей-педагогов XVIII века наибольшее влияние на развитие демократической педагогической мысли оказал Ж.Ж. Руссо, выдвинувший идею естественного, природосообразного воспитания детей в соответствии с их индивидуальными и возрастными

особенностями, выступая против системы принуждения при организации воспитательного воздействия на ребёнка.

Воспитатель должен, по мысли Ж.Ж. Руссо, направлять развитие воспитанника, не подавляя его самостоятельности. Так, отказываясь от книжного обучения в классе, мыслитель считал, что необходимо предоставлять своему ученику в качестве источника знаний реальную действительность окружающего мира. В качестве наглядности должны выступать не картины и макеты предметов, а сама жизнь, природа, факты: «Все существующее само по себе хорошо, и ни один из законов природы нельзя назвать дурным» [199, 202]. Проводя все свои занятия на природе, Ж.Ж. Руссо и его Эмиль используют предметы реального окружения, анализируют и выявляют вместе их характерные особенности, проделывают необходимые эксперименты и наблюдения. Со временем ребёнок успешно может преобразовывать свои ощущения и восприятия в образы, образы в идеи, то есть переходить от чувственно воспринимаемых предметов к явлениям абстрактно-логического толка, их отношениям – знакам, символам, идеям и умозаключениям [199, 244]. То есть Ж.Ж. Руссо был твердо убежден, что человека правильно воспитать может лишь гармоничное в своей комплексности воздействие природы.

Продолжая эту мысль, французский философ считал, что комплексное воспитание базируется на трех источниках: природе (воспитание природой по его мнению, осуществляется путем «внутреннего» развития человеческих способностей, развития органов чувств); окружающих людях (воспитание людьми – учит человека применять в нужной ситуации развитие этих способностей и органов); окружающих человека вещах (это собственный опыт человека, приобретаемый им от вещей, с которыми он взаимодействует и которые на него воздействуют). Правильным воспитанием будет тогда, когда все три фактора действуют согласованно, в одном направлении, то есть, в итоге, интегрировано [199, 269]. Говоря о своем идеале «естественного» человека, Ж.Ж. Руссо определяет свою систему воспитания как «следование

самой природе», подчеркивая, что человек – абсолютное целое, а его предназначение – освоить главное ремесло – жить [111, 98].

Следующей важной вехой в эволюции идей интеграции в педагогике, целостного отношения к пониманию вещей и явлений жизни стала деятельность И.Г. Песталоцци. Именно он прочно утвердил в педагогической науке принцип воспитания, состоящий в гармоничном развитии лучших сторон человеческой природы.

Воспитание, по И.Г. Песталоцци, носит природосообразный характер, то есть, строится в соответствии с детской природой: «отсутствие природосообразного усвоения механических навыков, столь необходимых для создания прочной основы средств формирования способностей человека, в наши дни ощущается сильнее, чем когда бы то ни было» [173, 274-275]. По словам мыслителя, «механизм природы во всем своем объеме совершенен и в то же время прост» [172, 52]. Поэтому педагогу нужно лишь наблюдать за тем, как заботливая матушка природа заботится о каждой отдельной, вновь созданной части, как она её оберегает, и как каждая новая часть становится частью единого целого.

При этом И.Г. Песталоцци не идеализировал, как Ж.Ж. Руссо, детскую природу, а полагал, что природным силам и задаткам ребёнка присуще стремление к развитию. Идея развивающего обучения сыграла выдающуюся роль в становлении научных основ педагогики. Задачу воспитания педагог видел в том, чтобы путём правильно составленной системы упражнений содействовать этому развитию, так как, по его мнению, ход природы в развитии человеческого рода неизменен. Поэтому в обучении хорош только тот метод, который полностью основывается на вечных законах природы [172, 185].

Обеспечить гармоничное развитие ребёнка в полной гармонии с его природной сущностью И.Г. Песталоцци рассчитывал путем разработанной им теории элементарного образования, которая включала все сферы воспитания, начиная с физического и заканчивая эстетическим; причём все эти стороны

воспитания, по мнению мыслителя, необходимо осуществлять в тесной связи и взаимодействии.

Пропагандируя идеи развивающего обучения, И.Г. Песталоцци, используя богатый дидактический материал, раскрыл многообразие взаимосвязей учебных предметов. Его главным требованием стало приведение в сознании ребенка всех, по существу взаимосвязанных между собой предметов, в именно ту связь, в которой они действительно находятся в природе.

Воспитание должно идти рука об руку с природой, но это не отвергает целенаправленного воспитания, совершенно необходимого каждому человеку, так как предоставленный только самому себе, стихийно развивающийся человек никогда не постигнет высшей ступени гармоничного развития всех своих человеческих сил. Следуя такому представлению о сущности воспитания, И.Г. Песталоцци стремился к созданию новых методик воспитания, которые будут направлены на развитие сил человека в соответствии с его природой. Истинная педагогика должна предоставлять верные методы воспитания, а задача педагогики, как искусства, сделать процесс обучения и воспитания доступным для каждого человека.

Несомненной заслугой И.Г. Песталоцци в формировании идеи интеграции, на наш взгляд является то, что он, развивая идею о связи общего и прикладного образования, впервые подробно описал прообраз интегрированного урока.

В Европе некоторые страны отставали в своем экономическом развитии, что определило и уровень просветительских идей. Говоря о таких странах, как Германия, где элементы буржуазных отношений появились значительно позже, педагогическая мысль отличалась абстрактностью и умозрительностью. Во второй половине XVIII века в Германии в условиях экономической и политической отсталости всего государства всё же возникает специфическое движение «просветительство», направленное против феодализма. Появляется целая плеяда так называемых «новых воспитателей».

Их заслугой явилось создание школ нового типа, изменение содержания и методов обучения и воспитания детей. Особое место здесь занимают идеи филантропизма (от греческого *phileo* – «люблю» и *anthropos* – «человек») [177, 23]. В отличие от Ж.Ж. Руссо, который отстаивал права детей только в своих произведениях, педагоги-филантрописты занимались и практическими вопросами организации воспитания и обучения детей в специально созданных воспитательно-образовательных учреждениях. Педагогические идеалы филантропизма это – стремление связать школу с природным воспитанием и с жизнью, сделав процесс обучения позитивным, воспитывать деятельных и любящих жизнь людей. Они справедливо полагали, что умственное и физическое воспитание находятся в неразрывной связи между собой и недооценка одного из них неизбежно приводит к нарушению гармонии в развитии человека. Основным принципом, на котором строилась вся филантропическая педагогика, может быть сформулирован как гармония природы, школы, жизни. Если эти составляющие гармонично сочетаются, то человек приходит в верное состояние, но не может стать сразу: весёлым в детстве, бодрым и любознательным в юности, удовлетворённым и полезным во взрослом состоянии. Однако, «если природу изгоняют из школы, а в жизни насмеваются над школой, то человек вырастает тройным уродом: три головы, шесть рук, и все они в непрерывной ссоре» [177, 25]. Тем не менее, в первые десятилетия XIX века филантропизм, как педагогическое течение, представляющее, главным образом, интересы состоятельной буржуазии, не мог уже в полной мере способствовать решению жизненно важных задач.

Первым поставил вопрос о педагогике как самостоятельной и многогранной науке И.Ф. Гербарт. Он характеризовал педагогику как науку и искусство воспитания и обучения. Стремясь дать науке педагогике целостное теоретическое обоснование, И. Гербарт положил в ее основание философию, позволяющую, по его мнению, определять цели образования, и психологию, указывающую пути и средства их реализации. Философ высказывает мысль о

том, что педагогика как законченная наука может быть воздвигнута только на завершенном здании всех основных наук [110, 121].

В педагогической системе И. Гербарта лежит намерение в полной степени учесть природу самого человека, его внутренний мир, опереться на многогранную личность ребенка.

Говоря о средствах истинного воспитания, педагог писал: «Интерес вытекает из интересных предметов и занятий. Из богатства таковых возникает многосторонний интерес» [110, 122]. Таким образом, И. Гербарт подчеркивал необходимость многостороннего развития личности путем соединения в преподавании различных учебных предметов.

Анализ проблемы зарождения идей интегративности и интегральности в воспитательных системах позволяет сделать вывод о том, что уже с античных времен лучшие представители философской мысли стремились представить окружающий мир, природу и деятельность человека как целостную картину. Античные мыслители высказывали идеи, в первую очередь, о всестороннем развитии человека, о развитии его интегральной индивидуальности, начиная от биохимических особенностей организма и заканчивая социальным статусом личности в обществе. Начиная с эпохи Возрождения, педагоги стали предлагать такие образцы обучения, в результате которого учащиеся получали знания, отражающие сопряженность отдельных частей мира как единой системы, дающие возможность ощутить поток времени, в котором движется человеческая цивилизация, помочь осознать мир как плод непрерывной человеческой деятельности, результат постоянной борьбы сил разрушения и созидания. Во все времена лучшие представители педагогической мысли стремились к тому, чтобы полученные в школе знания не были разрознены и калейдоскопичны.

Интегративные процессы в педагогике стали выступать как проявление и отображение реальных связей, имеющих место в объективном процессе воспитания и образования, как один из аспектов развивающегося общественного организма, стремящегося к целостности и гармоничности

развития всех своих элементов и подсистем. Заметные сдвиги в опредмечивании идеи интегрального обучения произошли в XIX – XX веках. В отечественной и зарубежной педагогике эти процессы имели как общие черты, так и особенности в своем развитии.

## **1.2 Развитие основ интегрированного обучения в зарубежной педагогике в XIX – XX веках**

В XIX столетии произошли не только качественные изменения всех сторон жизни общества, но и завершился процесс формирования классической педагогики нового времени. Перед наукой выдвинулись на передний план широкие возможности и индивидуальность человека, значимость и неповторимость личности. В педагогике Запада заметен рост знаний, привнесенных из философии и иных наук о человеке и его воспитании. Особенно внимательно шло исследование целей, содержания и методов обучения и воспитания, отдельное внимание уделялось методологии педагогической науки. Обозначился поворот к психологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса, зарождались современные концепции социального воспитания.

В этот исторический период, когда крупнейшие капиталистические страны вступили в империалистическую стадию развития, со всей остротой обнаружилось несоответствие состояния школьного дела новым общественно-экономическим условиям. Школа не выполняла задач подготовки учащихся к жизни. В связи с этим возникает ряд реформаторских педагогических течений. Представляет интерес движение сторонников введения в школьный курс ручного труда, а также различные течения – художественного воспитания, индивидуальной педагогики, педагогики личности, гражданского воспитания, рассматривающие в качестве основной задачи обучения всестороннее, гармоничное развитие личности. Все эти педагогические направления внесли вклад в развитие интеграционных процессов в педагогической науке.

В первые десятилетия XIX века к педагогическим проблемам обращаются известные мыслители. Среди них, немецкий философ И.Г. Фихте, выразивший стремление связать обучение и воспитание детей с подготовкой их



и к физическому труду, и к деятельности в широком смысле слова. Он был убежден в том, что умственная независимость человека невысказана без его экономической независимости: «Не знание само по себе, а поведение в соответствии с твоим знанием является твоим назначением... Не для праздного созерцания и самонаблюдения, - нет, ты существуешь для деятельности; твоя деятельность, и только твоя деятельность, определяет твою ценность» [251, 506]. Значит, только участвуя в общем труде, по мнению И.Г. Фихте, воспитанники будут приучаться работать на благо целого народа, понимая, что, работая на целое, частью которого является и каждый из них, они работают тем самым на себя. Таким образом, воспитывается новое поколение людей, которым будет суждено осуществить национальное возрождение немецкого народа.

Выдающийся деятель образования Ф. Фребель разработал стройную систему воспитания, основанную на развитии самостоятельности детей. Самостоятельность представлялась ему синтезом стремлений человека выразить внешними средствами свои внутренние переживания и внутренне осмыслить, усвоить то, что существует извне. В научное обоснование педагогической системы Ф. Фребель вводит теорию игры. По его мнению, детская игра — «зеркало жизни» и «свободное проявление внутреннего мира» [254, 242]. Игра — мостик от внутреннего мира ребенка к жизни. Природа представлялась Ф. Фребелю в виде единой и многообразной сферы. Различные геометрические предметы, олицетворяющие сферичность природы, — это те средства, посредством которых можно установить связь между внутренним миром ребенка и внешним миром и «...совершается в упорядоченном виде и по возможности во внутренней необходимой связи, согласно ходу развития человека на этой ступени и вдобавок расчленяясь и разветвляясь, т.к. частное и единичное всегда вытекает из общего и целого» [254, 242].

Человека, как и всю природу, Ф. Фребель рассматривал находящимися в непрерывном развитии, однако умственную и физическую деятельность он связывал с божественной сущностью человеческой природы: в

деятельности человека учёный усматривал проявление божественного начала. Как бог из хаоса создал весь мир, так и человек должен создавать различные вещи, стремясь к законченным цельным формам [254, 259].

Необходимо отметить, что до середины XIX века в педагогической науке практически не велась целенаправленная работа по объединению учебных предметов. Но в 1860 году Э. Росмеслер воплотил идею объединения нескольких учебных предметов в школах Германии. По его мнению, основу мировоззрения личности школьника должно составлять целостное понимание природы, поэтому отдельные школьные дисциплины должны быть с самого начала их изучения тесно связаны друг с другом. Главным условием достижения такой связи, на взгляд Э. Росмеслера, должна быть замена линейной структуры курса естественной истории на концентрическую. Учащимся сначала давался поверхностный, но связный очерк целостной природы. Здесь сведения о природе сообщались не по дисциплинам, а «по мере надобности» для упражнения органов чувств обучаемых, развития их любознательности и умения ориентироваться в окружающем мире [106, 130]. Таким образом, целостное видение природы в каждом последующем курсе становилось более полным, глубоким, подвергалось новой оценке.

Таким образом, со второй половины XIX века идея интегрированного обучения базировалась на понятии «концентрация», обозначающего «связность и объединённость». Но если содержание понятия концентрация начала 60-х годов XIX века представляло собой только механистическое объединение, при котором к учебному материалу присоединяются самые разнообразные сведения, имеющие только внешнюю связь, то «система концентров» второй половины 60-х – 70-х годов XIX века предполагала такое расположение учебного предмета, по которому «материал, подлежащий усвоению разбивается на постоянно расширяющиеся круги, причем каждый последующий круг включает в себя предыдущий...» [98, 175]. В дальнейшем идеи концентрации в обучении стали широко использоваться педагогами.

В этот период исторического развития важную роль сыграли идеи сторонников педагогического ручного труда, мануалистов (Э. Шенкендорф, В. Шерер, Г. Пабст, О. Зейниг), дополняющие умственное развитие детей упражнением в практических умениях. Они полагали, что умение изображать тот или иной предмет, представляемый учеником мысленно, совершенно необходимо для всех учащихся и высказали важную мысль о том, что абсолютно необходимо развивать у детей умение не только изображать предмет, но и умение видеть его в объёмном виде, изготавливая соответствующую вещь или её модель. Э. Шенкендорф полагал, что практическое обучение, в которое он помимо ручного труда включал также и все занятия, способствующие развитию умений, должно быть тесно связано с теоретическими знаниями, помогая усвоению знаний. Педагог был далёк от мысли рассматривать соединение обучения с трудом в качестве средства гармонического развития человеческой личности, но он проповедовал идею ручного труда в народной школе как основу подготовки умелых рабочих. Он подчеркивал при этом, что одностороннее увлечение овладением знаниями «подрывает его (ученика) здоровье, не готовит его в достаточной степени к жизни и является доказательством того, что одна только духовная культура не делает человека даже нравственным» [177, 169].

Одним из первых попытку всестороннего теоретического обоснования образовательного и воспитательного значения занятий детей ручным трудом предпринял В. Шерер, возглавлявший педагогов-мануалистов, стремившихся приблизить труд детей к учебным занятиям в школе. Он полагал, что труд – это не механический процесс, а «соединение знаний и умений». При физической работе «глаз видит, а рука чувствует взаимодействие вещей и благодаря мышлению познаётся причинная взаимосвязь между действующим лицом, инструментом и процессом труда» [177, 191]. Значит, достижение цели в процессе трудовой деятельности обуславливает осмысленное её понимание учащимися.

Вслед за И.Г. Песталоцци, В. Шерер определяет гармоническое воспитание человека как создание известного равновесия в умственном, нравственном и физическом развитии, причём под физическим воспитанием он понимает, как развитие способности представлять продукты человеческого мышления в материальной форме, так и превращение этой способности в умение. Вместе с этим, В. Шерер полностью согласен с Ф. Фребелем, считавшим, что человеку от природы присущ инстинкт деятельности. Этот инстинкт у ребёнка чрезвычайно ярко проявляется в стремлении воспринимать с помощью органов чувств мир сначала в целом, затем в деталях и, наконец, из этих деталей вновь конструировать целое.

Начатое В. Шерером теоретическое обоснование необходимости введения ручного труда в народную школу в качестве предмета обучения и методического принципа продолжено другим мануалистом А. Пабстом в начале XX века. Подготовка детей к производительному труду в прямом смысле слова, по мнению А. Пабста, в задачу школы не входит. Однако, несомненной заслугой мыслителя являлось стремление не только разграничить трудовое воспитание и обучение в школе и трудовую профессиональную подготовку, но и установить известную связь между ними. Эта связь представлялась ему аналогичной соотношению между школой и жизнью: «В школе пишут и считают, хотя она не является ни канцелярией, ни торговой конторой; здесь поют и занимаются гимнастикой, хотя не готовят ни певцов, ни атлетов... в школьной мастерской изготовление тех или иных предметов обихода всегда есть только средство для достижения целей – овладения известными трудовыми умениями и обеспечения определённых воспитательных воздействий; в мастерской же, наоборот, изготовление продуктов является конечной целью организованной деятельности» [169, 127].

Мануалисты обосновывали необходимость введения в учебный план народной школы труда как самостоятельного предмета обучения и использование методов обучения, основанных на труде детей, с самых разных точек зрения, и в этом заключается их несомненная заслуга. Но основная цель

намечавшейся перестройки содержания и методов обучения в народной школе происходила как ответ на вызовы капиталистического развития мира. Проблема действительного всестороннего развития личности ребёнка у педагогов-мануалистов практически отступила на задний план, хотя они нередко говорили о благотворном влиянии труда на развитие детей.

Перестройка школы, к которой стремились мануалисты, не соответствовала решению назревших социально-экономических задач. В связи с этим в начале XX века в среде педагогов – сторонников трудовой школы возникает новое течение – «профессионализм», которое в гораздо большей степени отвечало потребностям, как буржуазных кругов, так и государства. Представители профессионализма также признавали необходимым введение в народной школе ручного труда. Однако основную цель трудовых занятий они видели в подготовке к профессиональной деятельности в области физического труда.

Крупнейший представитель идеологии трудового воспитания Г. Кершенштейнер выступил с идеей «гражданского воспитания» и «трудовой школы» [99, 512]. По его мнению, школа должна быть полностью поставлена на службу империалистической Германии. В конце XIX — начале XX века стало заметно бурное развитие экономики страны, буржуазии нужны были технически вооруженные и в ее интересах политически воспитанные трудящиеся, и Г. Кершенштейнер занимался созданием такой педагогики, которая удовлетворяла бы этим требованиям, высказывая мысль о необходимости провести реформу школы, сделать ее школой трудовой. В таком учебном заведении учащиеся, по его мнению, большую часть времени посвящают ручному труду и стремятся получать технические навыки в работе над различными материалами при помощи соответствующих инструментов. Все это предполагало создание при школах специальных мастерских и садов. «Наша школа должна стать школой работы, которая примыкала бы непосредственно к школе игры раннего детства» [99, 512].

Народная школа, как утверждал Г. Кершенштейнер, должна подготовить учащихся к предстоящей профессиональной деятельности. Однако он считал, что народная школа не предполагает получение значительного общего образования. В целом, такая «народная школа», готовящая толковых и нужных государству рабочих, никак не связана со средней школой. Свой «трудоу принцип» Г. Кершенштейнер почти не распространил на среднюю школу. «Так, в реальных училищах труд может осуществляться в лабораториях, а в гимназиях трудовая деятельность должна ограничиваться работой с книгой и учебником» [99, 512].

В 80 – 90-е годы XIX века в европейских странах распространилось реформаторское течение, которое основную задачу школы видело в развитии творческих сил детей, но уже путём поощрения деятельности учащихся в области искусства. Его представители считали трудом любую активность детей в процессе обучения, независимо от того, связана ли эта активность с умственной или физической деятельностью, главное, чтобы она представляла собой средство выражения представлений учащихся и их эмоциональных переживаний. В этом смысле как сторонников трудовой школы мы можем выделить приверженцев педагогики действия, педагогики личности, художественного воспитания. Считалось, что ручной труд наравне с различными видами художественной деятельности служит промежуточным звеном, связывающим с помощью чувств внешнюю природу с духовным миром человека, помогает познавать окружающую действительность.

Среди сторонников активно-трудоу школы выделялась группа педагогов, находившихся под сильным влиянием идей «свободного воспитания» (Г. Шаррельман, Л. Гурлитт, Ф. Гансберг и другие). Основную задачу это направление педагогики видело в том, чтобы развивать в каждом ребёнке дремлющие творческие силы, давать выход творческой фантазии. Школа должна создавать необходимые для этого условия.

Наиболее значительным шагом на пути к дальнейшему развитию интеграционных процессов в педагогике следует считать зарождение

экспериментальной педагогики в конце XIX века, которая связывала вопросы преподавания и воспитания с законами и нормами биологических и социальных наук с помощью опыта, статистики и систематического наблюдения. Всё это выразилось в трудах таких психологов и педагогов, как А. Бинэ, В.А. Лай, Э. Мейман и другие.

Одним из основателей экспериментальной педагогики был В.А. Лай. На основе тезиса о единстве восприятия, его умственной переработки и внешнего выражения (которые должны стать основными элементами обучения) он выдвинул идею школы действия вместо школы учебы, которая способствует раскрытию природных сил ребёнка.

В.А. Лай обосновал принцип, согласно которому вся школьная организация, все учебные планы, методы обучения и дидактические правила должны соответствовать природе и культуре человека. Педагогика опирается в обучении на природное стремление ребенка к постоянной и разнообразной деятельности, что также обязывает педагога быть сведущим во многих науках о живой природе, человеке и обществе.

Рассматривая ученика как члена жизненной среды, которая на него воздействует, и на которую он в свою очередь реагирует, В.А. Лай стремился к органическому включению труда в учебный план школы. Педагогически поставленный ручной труд должен охватывать осуществление экспериментов по физике, химии, истории, географии. Осуществляясь в тесной связи с учебными предметами, эти занятия сами по себе не представляют собой самостоятельный предмет, а выступают средством познания окружающей действительности, интеграции человека и природы. По мнению ученого, человек, имея зависимость от «почвы, воды, воздуха, света, тепла, от окружающих его растений, животных и людей», в свою очередь влияет на них, составляя с ними единую жизненную среду [195, 28]. Эту среду также составляет родина, с ее климатом, растительностью и животным миром, проживающими на ней людьми, - «человек в большей мере – продукт того участка земли, на котором он живет» [195, 28].

По В.А. Лаю, педагогика обыкновенно рассматривает воспитанника только как члена человеческого общества, но это «односторонний и ошибочный взгляд; гораздо глубже и плодотворнее будет взгляд на воспитанника, как на члена великого единства, состоящего из жизни природы и человека как члена жизненной среды его родины» [195, 29].

Биологический подход к воспитанию, которому В.А. Лай придавал немалое значение, отражал господствующую в XIX веке материалистическую концепцию Человека как результата биологической эволюции на планете и венца природы. А прямая задача экспериментальной педагогики состояла в построении воспитания на биологических началах, выступающих как интеграция двух факторов – социальной среды и природных условий.

Согласно основному педагогическому принципу В.А. Лая, урок должен способствовать появлению и выражению лучших качеств ученика, что достигается путем взаимодействия вещественного преподавания и преподавания изобразительного, формального. Разрабатывая учебный план, на первый план выдвигались такие факторы, как: верное сочетание задатков и умений, которые должны привести к объединению сил учебного процесса, то есть к образованию в нужном качестве; изложение самого учебного материала, ведущее к тому, что задатки и способности развиваются в системе, это, преимущественно, естественные и общественные науки; а также комплекс идей, по которым должно осуществляться развитие задатков путем получения знаний, то есть гигиенические, логические, эстетические, этические и религиозные нормы. [181, 166].

Опираясь на ведущее значение сенсомоторики, В.А. Лай вывел понятие «органической связи всех учебных предметов». Он был убежден, что, согласно основному педагогическому принципу, урок должен быть сенсорно-моторным (чувственно-двигательным), наглядно-творческим, наблюдательно-изобразительным [181, 168]. В этих рассуждениях заключена мысль педагога о единстве впечатления (сенсорики, зрительного восприятия, наблюдения) и выражения (моторики, творчества, изображения). Эти значимые



педагогические идеи В. Лая послужили толчком к дальнейшим изменениям в практике и теории трудовой школы, как важного исторического аспекта в развитии идей интегрированного обучения.

Известный деятель экспериментальной педагогики Э. Мейман, подчеркивая важность становления педагогики как одной из первостепенных наук, говорил о том, что при этом она должна получить новое научное обоснование, соответствующее современному состоянию философских, медицинских и естественнонаучных дисциплин. Также экспериментальная педагогика должна взаимодействовать с социальными науками.

Ее задача – «использовать методы исследования и вспомогательные средства экспериментальной психологии, результаты добытые этой наукой и изучением ребенка (психологией, анатомией и физиологией, антропометрией, патологией и психопатологией ребенка); наряду с этим ей необходимо воспользоваться результатами всех остальных дисциплин, входящих какой-либо своей частью в педагогику, как логика и учение о методах, этика, эстетика и психология религиозной жизни» [195, 19]. То есть, педагогика, опираясь на достижения других наук, должна стать интегральной, всеобъемлющей наукой о человеке.

Таким образом, в конце XIX века западная педагогика выдвинула идею целостности образования, единства составляющих его частей. В этот период была сформулирована мысль о необходимости познания многообразия явлений и их взаимосвязей, в основе которых лежат общие законы. Педагогические вопросы рассматривались не только в плане общей методологии, но и намечалось обращение к конкретным решениям. С целью освобождения школы от схоластики, формализма, сухости рекомендовалось шире использовать межпредметные связи.

Рубеж XIX – XX веков характеризуется индустриализацией различных областей общественной жизни, в частности науки и образования. Степень перехода в новую эпоху представляет собой многообразие педагогических исканий в деле школьного образования, базирующихся на интегративных,

лично-ориентированных принципах, которые, в свою очередь, оказывают немалое воздействие на создание облика новой педагогической культуры XX века. Объективно-исторической предпосылкой создания образа новой школы явилась промышленная революция XIX века, значительно повлиявшая на все стороны жизни общества.

Значимым фактором, обеспечившим в это время продвижение системы образования в сторону интеграции всех сторон школьной жизни, стали идеи прагматической педагогики, реализованные в «трудовых школах» американского философа, психолога и педагога, теоретика Д. Дьюи. Мыслитель определил условия нового образования: возникновение мирового рынка как результат роста производства; создание колоссальных фабричных центров; появление дешёвых и быстрых средств сообщения и распределения продуктов; стирание и перемещение политических границ; соединение науки и производства. Именно интегративные процессы в экономике, политике, социальной жизни людей определили необходимость организации новой школы или радикальной перемены в постановке образования. Промышленная революция и вызванные ею последствия активизировали педагогическую мысль в поиске системы образования, вполне отвечающей новым условиям труда и жизни людей. Ускоренные темпы развития промышленности послужили толчком к изменению педагогического мышления и определению нового направления в развитии школы – образование и труд.

Соединение процесса обучения и труда, жизни и школы побуждает педагога выходить за рамки их формальной самостоятельности, и, преодолевая разрозненность, создавать трудовую школу. «Мы должны рассматривать школьные работы по дереву и металлу, тканьё, шитьё,стряпню как методы жизни и учения, а не отдельные самостоятельные предметы изучения..., как орудия, при посредстве которых сама школа становится действенной формой активной общественной жизни вместо оторванного от жизни уголка, где учат уроки»[75, 306]. То есть, если раньше соединение обучения с производительным трудом было механистическим, внешним, безучастным к

самому процессу обучения, как у И. Песталоцци, то Д. Дьюи делает существенный шаг вперёд.

Ученый вводит в педагогику принцип органического слияния труда и обучения, который, с его точки зрения, должен преодолеть отчуждённость школы от жизни. Педагогическая система мыслителя «прогрессивное воспитание» провозглашала центром школьной жизни ребёнка с его интересами, потребностями и инстинктами, которые и должны определять содержание обучения. Лозунг «целостности личности», ребёнка как единого динамичного организма диктовал задачу школы как создание условий для самовыражения каждого ребёнка, для выявления его внутренней сущности. Более детально эти цели школы были определены в двух документах: докладе комиссии по реорганизации среднего образования «Основные принципы среднего образования» (1918) и докладе комиссии по определению школьной политики «Цели образования в американской демократии» (1938) [142, 118]. Они были направлены на самореализацию личности, формирование гражданской ответственности, на взаимоотношения людей.

В первой половине XX века концепция, обоснованная Д. Дьюи, стала известна миру как педоцентризм, а также прагматизм в педагогике. Она нашла свое выражение и в «свободном воспитании» периода педагогических поисков начала XX века, в педагогике М. Монтессори и Вальдорфской школе Р. Штайнера.

Итальянский педагог М. Монтессори в основу своей педагогической системы положила биологическую предпосылку: любая жизнь представляет собой существование свободной деятельности, а, следовательно, развивающемуся ребенку присуща врожденная потребность к свободе и самопроизвольности. Исходя из этого, она предложила организовать в обучении ребенка такую среду, которая наиболее всего соответствовала бы его потребностям. Предоставив ребенка самому себе, направив его на путь самовоспитания, самообучения, саморазвития, педагог помогает ему пойти своим уникальным путем в реализации своих задатков в совокупности, своей

собственной природы [110, 162]. Важной составной частью методики М. Монтессори стали созданные ею дидактические материалы (клавишные доски, числовые штанги, рамки с застежками, кубы-вкладыши и др.), направленные на выражение элементов человеческой жизни, представленных как система. Осваивая взаимосвязь между ними, ребенок оказывался в мире человеческой культуры, формируя у себя способность к творческому синтезу и анализу опыта предшествующих поколений.

Известный представитель английского позитивизма Г. Спенсер также отстаивал необходимость «развивать всего человека». Цель образования виделась мыслителем в подготовке ребенка к полной жизни во всей ее комплексности и разнообразии. Развивая мысль о разностороннем развитии индивидуальности каждого человека, Г. Спенсер доказывал необходимость построения обучения на основе самостоятельности учащихся, подчеркивал роль накопления ребенком личного опыта как главного средства обучения. Ведь «детский ум нужно вести тем же путем открытия истин, которым шло все человечество» [110, 124].

Таким образом, ученый выдвигал основополагающий тезис, суть которого состояла в том, чтобы создать личность, которая бы управляла сама собой, а не личность, которая находится под воздействием других.

Тенденции развития педагогических традиций Запада в начале XX века свидетельствуют о том, что различия, характерные для индустриального общества, создавали необходимость поиска новых путей интегрального развития индивидуальности человека. В качестве проявления интеграционных процессов в педагогике получило широкое распространение комплексное преподавание. Так, характерной чертой комплексной организации учебного материала в США, Англии, ФРГ являлось в первой половине XX века создание новых программ начальной школы. Однако неразделимость учебного материала на отдельные предметы продолжалась короткий срок (обычно первые два года обучения), и она сводилась скорее к быстро сменяемой последовательности отдельных видов деятельности (игра, чтение, письмо,

пение), чем к взаимопроникающему их единству. В школе Соединённых Штатов Америки комплексное преподавание имело место не только на протяжении всего длительного срока элементарной школы, но и охватывало среднюю школу.

Руководствуясь разумным стремлением преодолеть разобщённость знаний, создать у ребёнка целостную картину мира, показать явления в их взаимосвязи и зависимости, представители различных педагогических и психологических направлений пытались реформировать школьные программы, найти новые принципы организации учебного материала. Один из таких принципов состоит в слиянии отдельных видов занятий в более широкие области (broad fields). Так, чтение, письмо, каллиграфия объединялись в одну область – «искусство языка», знания по географии, истории, граждановедению – в «социальные науки» [142, 144].

Большую популярность в 20-30-е годы XX века приобрёл принцип интеграции, когда знания из различных областей объединялись вокруг каких-либо тем. Сторонники этого направления выбирали эти объединяющие темы и строили весь учебный материал, исходя из потребностей и интересов ребёнка. Особенно доминировали «социальные» темы, продиктованные курсом школы на воспитание приспособляемости. Работы В.Х. Килпатрика, в частности, его книга «Метод проектов» описывает опыт «прогрессивных школ», где детей обучали чтению и счёту в ходе изготовления ими модели лодки или строительства домика [101].

Интеграция в том виде и степени, в которых она имела место в американской школе и школе европейских стран, не позволяла выработать у детей на начальной ступени хороших навыков чтения, письма, счёта, которые могли бы послужить прочной основой для дальнейшего обучения. Но хотя работа школы подверглась критике, идея интеграции знаний продолжала занимать центральное место в педагогике и практике элементарной школы.

В 60 – 70-е годы XX века преобладающим типом организации учебного материала в элементарной школе США являлось сочетание

предметного построения с так называемой объединённой программой (unified program). Она представляла собой комплекс тем или практических задач (unit), решение которых связано с активной деятельностью детей, с привлечением информации из различных областей знаний и разных источников. Темы определялись самой школой исходя из специфики класса и окружающей среды. При этом они руководствовались общими рекомендациями департаментов образования штатов, определяющих области, из которых должны выбираться проекты. Так, например, штат Нью-Йорк рекомендовал в основном области исторического и географического порядка: деятельность, подсказанная жизнью ребёнка дома и в школе (I класс); микрорайон, в котором расположена школа (II класс); район, город (III класс); штат (IV класс); США (V класс); западное содружество стран (VI класс). «Объединённые программы» занимали в первых двух классах примерно  $\frac{1}{4}$  часть учебного времени [142, 146]. Введённый Д. Дьюи принцип «обучения посредством делания» породил типично американскую систему организации учебной работы. Из педагогической терминологии США почти исчезло понятие и слово «урок». Организационную основу и по сей день составляет unit, т.е. единица работы, или тема.

В свете изучения интегративных тенденций необходимо отметить ещё одно направление в зарубежной педагогике. Зародившись в 30-е годы XX века, социал-реконструктивистское направление, во многом связанное с педоцентристскими взглядами и социальными условиями образования, обрело популярность и актуальность, сохраняющуюся на протяжении всего столетия.

Востребованность этого подхода стала видна на ряде важных международных конференций, например, в Норвегии в 1994 году, где вставали проблемы о роли образования в современном мире и было заявлено об основных задачах современной педагогики. Там была выдвинута идея интерпретации действительности в понятиях единства, взаимосвязи, сотрудничества, целостности, ответственности. Эта идея предполагает подготовку людей, способных активно включиться в сложный и постоянно

изменяющийся процесс реконструкции общества. Широкое распространение идеи данного направления получили и в США. Там стали популярными в школах программы типа «Образование для выживания», «Противодействие катастрофам», «Образование и окружающий мир», «Ответственность поколений» и тому подобное [176, 93-97]. Согласно новой педагогической парадигме, основной вопрос современной педагогики касался характеристики воспитания, призванного отвечать потребностям нового мышления и способствовать становлению в нашем сознании идей о сакральности природы, о человечестве и природном мире как едином целом. Поэтому создание качественно иных основ воспитания, воспитания на базе важных данных экологии и сотрудничества, провозглашалось в качестве единственного пути к выживанию мирового сообщества и одним из вариантов выхода человечества из хаоса.

В конце XX века во всем мире появилось много образовательных программ, направленных на интеграцию человеческих ценностей, приоритетов, развитие личности во взаимодействии с окружающим миром.

Приведём в качестве примера специальные школы Германии, возникшие в конце XX века. Это интегрированные школы имени Ф. Шиллера в Оффенбахе, имени Х. Ланге в Висбадене, имени Э. Ройтера во Франкфурте-на-Майне. Здесь сама жизнь и работа учащихся являются непосредственным учебным материалом. В основе концепции школы лежат три фундаментальных положения: практическое обучение, самостоятельность в обучении, возможность обучения вне школы. В основе работы – идея «внутренней дифференциации», к которой можно прийти через самостоятельность ученика в самых различных областях человеческой деятельности [221, 122-123]. Одной из основных задач педагоги этих школ считают привитие детям навыков совместной жизни и труда, общения друг с другом, вхождение в жизнь и слияние с окружающим миром, развитие личности как нечто целостного, для достижения этой цели важны глубокое изучение каждого ребёнка, индивидуальная работа с ним. Урок, как правило, выходит за свои рамки,

поскольку ориентируется на интерес учащегося к предмету, что и привело к организации так называемого открытого обучения (Offenes Lernen).

Говоря о формировании гармонично развитой личности, как главной задачи интегрированного обучения, о связи образования с реальными общественными потребностями и поворачиваясь от концепций Запада к Востоку, важно отметить великое наследие общественно-педагогической мысли Индии конца XIX-XX веков. Так, идеи Р. Тагора и М. Ганди об осуществлении всеобщей гармонии находят выражение в практике многих школ на сегодняшний день.

Важным средством преобразования действительности Р. Тагор считал просвещение. Он полагал, что обновить общество может только гармонично развитая личность, обладающая развитым умом и творческим воображением, активно взаимодействующая с природой посредством трудовой деятельности, личность, способная совершенствовать себя и окружающий мир [234]. Он понимал под этим не только всестороннее развитие самого человека, но и его способность жить в гармонии с природой. Внутренняя гармония достигается посредством познания своей души и постоянной работы над собой. Отсюда вытекала главная задача школы – помочь человеку осознать своё «я» и развить стремление к нравственному самосовершенствованию на основе религиозных представлений. Этот процесс Р. Тагор называл формированием души («духовных начал личности»). Идеалом образовательной модели для Индии философ считал систему Гурукул (дом учителя), сложившуюся в древней Индии. Характерными чертами этой системы был акцент на морально-этический аспект образования, связь образования с природой, окружающей действительностью, самостоятельное овладение знаниями, взаимоуважение и сотрудничество учителя и учеников.

В противовес колониальной системе образования Р. Тагор выдвигал свою концепцию просвещения: оно обязано быть в полной гармонии с экономической, интеллектуальной, эстетической и духовной жизнью. Учебные



заведения должны находиться в центре внимания общества и быть связанными с ними живыми нитями сотрудничества во всех областях [234, 81].

По мнению мыслителя формирование личности ребёнка должно осуществляться на принципе природосообразности. Как природа охраняет зародыш и создаёт все условия для его благотворного развития, так и общество на начальном этапе становления детского организма должно защищать ребёнка от внешних трудностей и вредных влияний, предоставить ему возможность развивать и накапливать духовные и физические силы. Для Р. Тагора природа – не только образец для подражания, но и основной источник знаний. Только в тесном контакте с природой человек реализует себя как личность. Воспитание должно быть вверено земле и водам, небу и воздуху мира, из чьего лона мы вышли и который вскормил нас, подобно материнской груди, утверждал он. В общении с природой человеческий ум получает более полное развитие, создаются благоприятные возможности для реализации потребности к труду и физического развития [234, 86]. Р. Тагор считал, что именно природа помогает человеку воспринимать красоту окружающего мира. Вот почему особое место в формировании личности он отводил искусству. Единение с природой, по его мнению, способствует формированию у человека высоких эстетических и нравственных чувств.

Индийский мыслитель выступал против единообразия в работе школы. Поскольку все люди различны, то образование должно учитывать «органическую целостность человеческой индивидуальности и развивать все её телесные и умственные силы» [234, 87]. А образование по шаблону, по мнению философа, может пагубно сказаться на развитии, как личности, так и общества.

Разработка концепции новой индийской школы неразрывно связана с именем идеолога и вождя национально-освободительного движения М. Ганди, который выступал за коренное реформирование системы образования, сложившейся в колониальный период. Концепцию национальной школы, которая является составной частью его философско-этического учения, он разработал и выдвинул в начале 20-х годов XX века. Под образованием он

понимал всестороннее развитие всего лучшего, что заложено в ребёнке и в человеке: тела, ума и духа» [232, 107]. Тело, ум и душа человека составляют единое целое, между ними существует органическая взаимосвязь, и развивать интеллектуальные, духовные и физические задатки личности следует одновременно. В триаде: тело, ум и дух М. Ганди отдавал безусловное предпочтение развитию духовных начал. В романе «Моя жизнь» подчёркивалось: «Но я всегда отводил первое место воспитанию души или формированию характера. ...Я считал формирование характера основой воспитания и был уверен в том, что если эта основа будет прочно заложена, то дети... смогут научиться всему остальному» [47, 290].

Духовное образование – это воспитание в человеке высоких моральных качеств. Действенным средством развития духовных, интеллектуальных и физических задатков он считал производительный труд. Наиболее полное выражение идея обучения посредством труда получила в разработанном М. Ганди в конце 30-х годов «Проекте базового образования». Суть его заключается в том, чтобы реализовать цели и задачи образования на основе обучения детей ремеслу. Такой подход, по мнению автора, предоставляет возможность сделать образование доступным для широких народных масс, заложить фундамент дальнейшего развития личности.

Для объяснения возникновения феномена интеграции в педагогике важное значение имеет изучение творческого наследия видного индийского педагога, поэта и эзотерика А. Гхоша. В его философской концепции, касающейся идеального построения общества дается глубокий анализ индийских традиций и европейской научной мысли в совокупности, определяется их значимость для современной культуры, показывается необходимость глубокого нравственного развития человека на основе общечеловеческих и национальных ценностей.

Известные востоковеды такие как, В.В. Бродов, В.С. Костюченко, А.Д. Литман уверены в том, что А. Гхош является одной из самых видных фигур; ему принадлежит важная заслуга в установлении диалога культур Востока и

Запада, в раскрытии уникальности индийского духовного достояния и важности его в мировом значении [116].

А. Гхош предлагал обновить содержание образования на основе гуманистических идей, подготовки подрастающее поколение к жизни в целостном взаимосвязанном мире.

Говоря о составной части философского учения А. Гхоша, нам будет интересно рассмотреть его концепцию интегральной педагогики. Суть данной концепции состоит в формировании совершенного, всесторонне развитого человека, органически сочетающего в себе духовность, физическое здоровье, глубокие умственные возможности, эстетическое, нравственное отношение к самому себе, к человечеству и миру в целом.

Идейной основой философского и педагогического творчества А. Гхоша выступает Веданта – одно из главных направлений индуизма. Ведущим в философско-эзотерической системе А. Гхоша является принцип интегрализма [19, 17]. Сущность его выражается в том, что философ попытался сочетать, «интегрировать достоинства» материализма и идеализма, что определило и направленность педагогических идей.

Индийский философ предпринял попытку обозначить главные приоритеты в формировании совершенного человека, основываясь на взаимосвязи нравственного, умственного, эстетического и физического образования в своей концепции интегральной педагогики. В содержание нравственного образования философ включал развитие у молодёжи таких качеств, как чистота помыслов, великодушие, готовность идти на жертву, контроль над своими мыслями, чувствами и поступками, бескорыстие, уравновешенность и умение находить золотую середину во всём. И в то же время, он считал необходимым воспитывать позитивные свойства характера, присущие западному человеку: инициативность, рационализм, находчивость, практичность и независимость мышления. Все это дает возможность снизить расхождения между прагматизмом западной науки, направленной на установление господства над всей внешней природой, и идеализмом восточной

философии, имеющим ориентацию на качественное улучшение внутренней сущности человека.

Важную часть нравственного воспитания, по мнению А. Гхоша, составляет религиозное обучение и воспитание. Философ трактовал сущность религии как активную преобразующую деятельность, посвящённую поиску абсолютной истины, достижению гармонии духовного и материального начал в себе и в обществе. А. Гхош утверждал, что религия должна оказывать доминирующее влияние на жизнь человека, быть её светом и главным законом. Вместе с тем он правомерно считал, что только посредством религиозных догм нельзя воспитать нравственную личность. Подобная практика приводит к бездумному принятию вероучения, что никак не отражается на убеждениях и поведении. Более того, она может превратить человека в фанатика, приверженца обрядности [283, 42].

Значимым компонентом концепции учёного выступает развитие в человеке индивидуальности как своеобразного проявления личностных качеств. Вместе с этим указывается на необходимость воспитания у молодёжи чувства коллективизма, потребности и умения строить свою жизнедеятельность на основе сотрудничества и взаимопомощи [19, 11]. Одна из задач образования – предоставить взрослому человеку возможность усвоить нравственные нормы и правила поведения, выработать потребность и умение следовать им [19, 11]. А. Гхош являлся сторонником признания необходимости подготовки ребенка к жизни в целостном, взаимозависимом и взаимосвязанном мире. Успешное осуществление такой идеи на практике он рассматривал как самую важную предпосылку для существования идеального общества на планете.

В умственном образовании философ обращал особое внимание на развитие у детей познавательного интереса, интеллектуальных способностей и умений самостоятельно приобретать знания. В качестве источников знаний он признавал как реальную действительность, так и божественную истину, которая даётся человеку свыше в результате напряжённых умственных и нравственных исканий. «Только в этом случае знания приобретают

нравственный характер и служат прогрессу общества и совершенствованию личности» [283, 48].

А. Гхош считал ошибкой многих педагогов то, что они занимаются тренировкой памяти ученика и при этом игнорируют развитие приёмов логического мышления. Ребёнок не должен повторять один и тот же материал с целью запоминания: «Это механический, тяжёлый и неэффективный способ усвоения знаний» [283, 45].

Вместо этого А. Гхош полагал, что надо научить детей внимательно наблюдать за предметами и явлениями, а также сформировать умение концентрировать внимание на их наиболее характерных признаках для того, чтобы составить правильное представление и получить более полную информацию об окружающей действительности. «Постоянное выполнение таких упражнений способствует естественному развитию не только памяти, но и мышления, выработке умений анализировать явления, предметы и процессы, выявлять в них общие и конкретные черты» [283, 59].

Развитие логического мышления также составляет основную задачу умственного образования. Нужно приучать учащихся сопоставлять свои мысли с выводами других, что дает возможность проверить подлинность собственных суждений. Главнейшей составляющей умственного образования учёный считал развитие воображения. Так, по его мнению, «более эффективно формируются представления и понятия, реконструируются старые и появляются новые образы. Этим сопровождается и оценка сущности предметов, их красоты, величия, скрытого божественного смысла; понимание эволюции эмоциональной и духовной жизни на земле» [283, 49].

Каждый человек, по мнению А. Гхоша, – это саморазвивающаяся душа, а задачей педагога является помощь ребёнку в саморазвитии и самосовершенствовании. Тем не менее, место и роль педагога в организации и контроле над процессом умственного и морально-нравственного развития детей ставилась на видное место. Здесь он отдавал предпочтение древнеиндийской системе образования, в которой педагог выступал не просто в качестве

транслятора знаний, но и играл роль духовного наставника. «Это оказывало глубокое влияние на становление мировосприятия человека, выработку у него способности действовать в соответствии с нравственными нормами» [284,29].

По словам А. Гхоша, педагогический процесс должен быть построен таким образом, чтобы ребенок стремился сам получать знания из различных жизненных источников, реализуя свои возможности и приобретая свою духовную сущность. «Свободный и естественный рост является необходимым условием истинного развития, – утверждал он. – Только дав природе возможность работать самостоятельно, мы сможем реализовать все задатки, заключенные в нас» [285, 4].

Понятие «образование» не должно пониматься только как овладение учащимися необходимой долей знаний и умений. Он считал, что не накопление знаний, а умелое их применение с целью облагораживания собственной личности и общества в целом представляет самую большую значимость.

По словам А. Гхоша «эстетическое воспитание в интегральной педагогике выступает в качестве неотъемлемой составной части формирования целостной, высокодуховной личности, устемлённой к божественной знанию, любви, радости и энергии» [286, 3].

В своей работе «Национальная ценность искусства» А. Гхош очень убедительно показал, что «искусство воспитывает спокойствие и умиротворение. Поэзия, наоборот, возбуждает чувства и наполняет душу восторгом. А музыка гармонизирует эмоции, делая их более глубокими» [286, 16].

Индийский философ справедливо полагал, что помимо качественного развития умственных способностей искусство преследует высшую цель – истинное духовное совершенствование личности и человечества в целом.

«Истинное искусство помогает раскрытию духа в человеке, что является, в конечном счёте, целью развития человечества. Человек становится Богом на Земле, и любой вид его деятельности достигает наивысшей точки, когда тело, душа и разум вступают в контакт с духом» [286, 18].

Концепция интегральной педагогики А. Гхоша включает в себя и физическое воспитание, как важную и неотъемлемую часть. Достижение физического совершенства представляется им первым шагом на пути к формированию идеального человека. «У детей следует формировать стремление стать во всех отношениях красивыми людьми, но не ради того, чтобы нравиться окружающим, а из любви к самой красоте» [283, 104 – 105]. То есть А. Гхош не разделял такие понятия, как культ тела и культ души, ведь здоровая физическая жизнь выражается, прежде всего, в душевном здоровье, здоровой духовности и нравственности личности.

Место учителя в реализации концепции интегральной педагогики по-настоящему велико, поскольку тот не только находит и развивает до совершенства природные задатки ребенка, но и предоставляет право каждой растущей личности жить, учиться и взаимодействовать с окружающей средой свободно. «Настоящее искусство преподавания – это умение вести ребёнка шаг за шагом, поддерживая в нём интерес и благоговение перед жизнью» [287, 11]. Учителю важно помнить, что всем людям присуща божественная сущность, а это предполагает равенство людей друг перед другом.

И в наше время весьма актуально звучат идеи мыслителя о том, что пример – лучший учитель. «Никогда не требуйте от ученика соблюдения дисциплины, если сами ее нарушаете. Спокойствие, самообладание, дисциплина, отсутствие лишних слов - вот те качества, которые должен развить в себе учитель, если хочет, чтобы ими обладали его ученики» [287, 11].

Индийский ученый неоднократно подчеркивал, что невозможно добиваться в обучении высоких результатов, не занимаясь своим совершенствованием в профессионализме. «Преподавание и самообразование – процесс взаимосвязанный. Со временем граница между учителем и учеником заменяется совместным желанием принять вызов неизвестного, которое манит к себе. Поэтому наиболее совершенное преподавание одновременно является самообразованием» [287, 9]. Так, А. Гхош считал, что педагог должен постоянно заниматься самообразованием, быть и в этом примером для своих

учеников. Широкий спектр интересов, постоянное стремление к пополнению своего умственного и духовного потенциала, тяга к знаниям помогают развитию познавательных интересов у детей.

А. Гхош говорил о многих современных глобальных образовательных проблемах современности, а также способах их решения на основе принципа интегрализма, подразумевающего гармоничную совокупность душевного и телесного в человеке, интеграцию религиозных мотивов с научными воззрениями, согласование традиций и инноваций в содержании педагогического процесса, комплексная подготовка молодёжи к жизни в мире, где все взаимосвязано. Недостаток поликультурного пространства в мире, по мнению мыслителя, рано или поздно станет причиной упадка и застоя.

Педагогическая теория и практика А. Гхоша получили свое дальнейшее развитие в трудах его последователей: Павитры, М. П. Пандита и др. Концепция интегральной педагогики находит свое применение в ряде образовательных учреждений Индии и всего мира, находящихся под началом международной социальной организации – Общество Шри Ауробиндо.

В свете изучения интегративных тенденций в образовании конца XX столетия интересна интерпретация ученым Г. Ротом педагогики как интегративной науки. Ученый представил педагогическую антропологию в определённой системе, раскрыл её основные положения как элементы синтетической науки на основе анализа большого количества эмпирических данных многих наук о человеке. Педагогическую антропологию он считал интегративной наукой, которая отвечает за трансформацию человека и человеческой природы путем образования и воспитания. Г. Рот говорил о значимости не самой биологической природы, а ее изменчивости, возможности её культивирования и её способности к образованию и воспитанию.

При этом исследователь различал реальную и идеальную антропологии. В первой должны «анализироваться» нормы, реально функционирующие в поведении человека, его аффекты и влечения, а во второй показана



необходимость поворота в педагогических исследованиях, связывая его с построением реальной антропологии» [229, 34].

Учёный рассматривал человеческую личность в четырёх аспектах: как биологическое, социальное, духовно-творческое и религиозное существо. Он затрагивал различные аспекты развития человека: зрелость, совершеннолетие, критичность и креативность [229, 34 – 35].

Целью воспитания Рот определял образование человека, способного к ответственным действиям, образование структур личности и жизненных форм зрелого и совершенного человека, а задачей педагогической антропологии он считал поиск внутренних, духовных предпосылок для такого становления личности [229, 34 – 35].

В последние десятилетия XX века в наука дала импульс множеству направлений, рассматривающих психические процессы человека как сложную многоуровневую, интегральную систему.

Так, по В. Франклу, человек похож на скульптора, который из камня выеет свою жизнь, стараясь уже в камне разглядеть то, что из него можно сделать так, чтобы было меньше отходов. Быть человеком, по Франклу, — это значит не только осознавать свое отличие от других, но также уметь становиться непохожим на себя, т.е. уметь изменяться [253].

Неустанно ведётся поиск путей реформирования образования, несущих интегральный характер. Особый вклад в обучение и воспитание вносят альтернативные и экспериментальные учебные заведения европейских стран, которыми предложена богатая палитра нетрадиционных педагогических технологий, частично вошедших в педагогическую практику: индивидуализация режима учебной деятельности; вертикальная группировка учащихся, открытое обучение с модификацией процесса обучения на усмотрение учащихся; метод контрактов. Интегрируя различные образовательные технологии, соединяя учебные, воспитательные, развивающие цели, педагоги стремятся достичь важной цели – гармоничного, всестороннего развития учащихся.

В рамках современного развития интегральных основ педагогики представляет интерес арт-терапия, как важная часть системы образования Англии. Арт-терапия насчитывает несколько десятилетий своей истории и представляет собой одну из форм воплощения опыта интегрированного обучения, основанной на занятиях художественным искусством с привлечением визуальных и пластических средств самовыражения. Здесь придают особое значение активности членов группы при работе с материалом в рамках деятельностного подхода, организации условий полной свободы творческого самовыражения, созданию обстановки психологического комфорта, снятию напряженности. В арт-терапевтической работе активно используются музыка, драматическое искусство, движение, танец, изобразительное искусство, посредством которых раскрывается творческий потенциал учащихся, а личность развивается в гармонии с окружающим миром, природой, обществом, самим собой [183]. Другими словами, данная технология определяется в образовательной практике как средство гармонизации и развития человека.

Таким образом, западноевропейская педагогическая мысль в XIX – XX веках продолжала разрабатывать идеи гармоничной, всесторонне развитой личности, интеграции духовных и физических сил ребёнка, взаимосвязи учебных предметов, ориентированных на получение целостной картины мира. Однако попытку интеграции антропологических знаний, как научную основу воспитания человека, предпринял выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский.

### **1.3. Обоснование принципа интегральности в трудах**

#### **К. Д. Ушинского**

В начале ХХІ столетия, в условиях экономической нестабильности и глобальных вызовов люди в разных странах обращаются к тем общечеловеческим и духовным ценностям, истинам, которые заключает в себе сама жизнь. В разных науках вновь поднимаются извечные вопросы смысла жизни, сущности природы, роли космоса в жизни людей, места человека в природе, соотношение и взаимосвязь различных природных явлений, духовного начала и жизненных потребностей и многое другое.

Предметом изучения целого ряда гуманитарных и естественных наук всегда был и остаётся человек. Знания о природе человека, о закономерностях его физического и психического развития необходимы для всех областей человеческой деятельности, в особенности для педагогической.

В отечественной педагогике самый масштабный проект обобщения накопленных знаний в области естествознания, психологии, социологии и педагогики предпринял К.Д. Ушинский. Этот синтез кардинально менял традиционный взгляд на задачи и содержание педагогики, раскрывал коренную особенность функционирования педагогического знания – зависимость прогресса педагогики от глубины постижения ею закономерностей развития человека.

В своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» К.Д. Ушинский попытался интегральные знания о человеке использовать в его воспитании [245]. Книга является редким примером научной работы, где автор излагает методологические принципы, которыми он руководствовался в исследовании и в оценке достоверности полученных результатов. По своим общим подходам, глубине и масштабности видения человека как предмета воспитания она и теперь сохраняет значение классического образца для научной педагогики.

К.Д. Ушинский впервые поставил перед педагогикой задачу изучения и раскрытия природы человека во всех ее сложных аспектах. Антропологический принцип, внесенный ученым в педагогику, требовал признания целостности человека, неделимости духовной и телесной его природы, сочетания умственного и нравственного воспитания с воспитанием физическим. Опираясь на изученные факты, К.Д. Ушинский вводит термин «педагогическая антропология». Ученый не только вводит новый термин, но и развивает антропологическую теорию, в которой утверждает идею о воспитании и обучении человека сообразно его природе.

Выделяя тезис о том, что каждая наука располагает узкой информацией, не взаимодействуя с другими науками и не применяя свои знания на практике, К.Д. Ушинский утверждал, что обязанность воспитателей состоит в том, чтобы извлечь из множества фактов различных наук только те, которые касаются вопросов воспитания, дополнить сведениями других наук и составить единую систему, которая станет доступной в процессе обучения для каждого педагога.

Такой системой и призвана была стать «педагогическая антропология» К.Д. Ушинского, направленная на изучение с педагогической целью «человеческой природы вообще и детской в особенности» [74, 202 – 203].

В первом томе «Педагогической антропологии» на основе физиологических данных строится процесс познания, начиная от простых первичных ощущений и доходя до сложных умственных обобщений [244, 5]. Во втором томе автор описывает психологические процессы (душевные чувства), которые называет просто «чувствованиями», а иногда «чувствами душевными» или чувствами «сердечными и умственными» (удивление, любопытство, горе, радость и т.п.) [244, 35 – 36]. Там же К.Д. Ушинский анализирует волевые, духовные особенности человека.

В этом фундаментальном труде К.Д. Ушинского мы находим наиболее полное обоснование идей интеграции, всевозможных ассоциативных связей, отражающих объективные взаимосвязи предметов и явлений. Здесь отразилось основное направление научных поисков Ушинского: стремление

раскрыть закономерности самого воспитания как осознанного управления развитием человека, определение существа педагогической деятельности, центрального объекта педагогической науки.

Под педагогией К.Д. Ушинский понимал теорию воспитания. Воспитание, по его мнению, развивается по своим объективным законам и представляет собой целенаправленный процесс формирования личности под руководством воспитателя. Учёный считал, что воспитание имеет свои четкие правила, знание которых необходимо педагогу для того, чтобы его профессиональная деятельность впоследствии проходила успешно. Педагогу следует владеть информацией о законах воспитания, а значит, прежде всего, надо изучить сам предмет воспитания. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать тоже во всех отношениях» [74, 187]. А для этого педагогические идеи должны черпать потенциал из других наук, занимающихся изучением человеческой личности [74, 187].

Великий педагог выдвинул тезис о том, что педагогика, имея дело с реальным человеком, должна основываться на его всестороннем познании. В этом ей помогают науки, изучающие человека или условия его жизни. Знание этих антропологических наук, по словам Ушинского, является необходимым условием развития личности ребёнка. К таким наукам он относил анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, филологию, географию, статистику, политическую экономию и историю. «Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т.е. человека» [244, 14]. Между тем, характеризуя современную науку, педагог констатировал, что она стремится к всеобщему, изучает соприкосновение и взаимное проникновение различных областей, «их взаимную связь в отношениях пространственных, геометрических, физических, органических и духовных», чтобы связать все эти явления в единое целое [74, 189].

К.Д. Ушинский четко осознавал, что состояние науки в его время еще не способствует формированию абсолютной, совершенной теории воспитания, так как все науки, которые нужны для раскрытия принципов воспитания, еще далеки от совершенства. И все же он призывал настойчиво, но постепенно идти в этом направлении. «Вместе с усовершенствованиями наук, – писал он, – будет совершенствоваться и воспитательная теория», если только она будет «каждое свое правило выводить из того или другого факта или сопоставления многих фактов, добытых наукою». В этом союзе педагогики с «антропологическими науками» Ушинский видел залог ее «великого будущего» [74, 203].

«Во всех областях воспитания, – отмечал он, – мы стоим только в начале великого искусства, тогда как факты науки указывают на возможность для него самой блестящей будущности» [74,204].

Хотя, по мнению К.Д. Ушинского, необязательно быть специалистом во всех этих областях знания, но «можно и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была человеку совершенно чуждой, чтобы по каждой из них он мог понимать, по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой берётся» [241, 157].

Так, например, обладая знаниями по физиологии, педагог оказывает правильное воздействие на физическое воспитание и развитие индивида, а владея психологией, развивает умственные способности, мышление, чувственное восприятие, а также волевые качества человека. Подчёркивая неоднократно свою мысль о важности изучения физиологии для педагогов, Ушинский констатирует, что все органы человека представляют собой «цельный и стройный организм, оживлённый и связанный одним потоком жизни; так что действие одного органа не остаётся без влияния на другие, а немедленно же в них отражается» [244, 169].

Здесь К.Д. Ушинский приводит множество любопытных примеров о взаимосвязи различных природных процессов и явлений. Так, он говорит о том, что слуховые нервы дают импульс голосовым органам, и человек начинает

напевать песню «иногда совершенно бессознательно и без участия воли», также и слова пробуждают в нашем зрении образ и наоборот, а мотив танца «без участия нашей воли приводит в соответствующее движение ноги» [244, 170]. Знания биологической структуры человека необходимы, прежде всего, для воспитания его разумного отношения к собственному организму. Незнание своих физических и психических пределов и возможностей ведёт к авариям, катастрофам, экономическим потерям, психическим расстройствам, создаёт нездоровую эмоциональную и психологическую атмосферу в семье, на работе, в обществе.

Надо отметить, что на особое место К.Д. Ушинский ставил психологию, которой отводил главную роль в системе рассматриваемых наук. Он подчеркивал, что процесс обучения должен строиться с учётом природы ребёнка и соответствовать развитию его познавательных психических процессов таких, как память, внимание, мышление, воображение. Учёный предназначал свой труд для педагогов, осознавших необходимость изучения психологии для их педагогического дела: «Одна психология может вывести воспитателя в мир души человеческой, столь же обширный и разнообразный, как вся вселенная» [74, 209].

Психология – неповторимая грань мира науки, которая может и в будущем открыть воспитателю широкие возможности и стать импульсом для коренных перемен в природе человека. Именно изучение психологических явлений в контексте педагогики стало главной задачей «Человека как предмета воспитания».

Физиологическая часть работы, где нашли свое воплощение новейшие достижения биологических наук, и психологическая часть, обобщавшая психические факты, решали задачу исследования закономерностей психофизического развития человека, с тем, чтобы знанием этих закономерностей можно было руководствоваться в процессе обучения.

К.Д. Ушинский представлял себе психику человека не как набор простейших психических явлений, а как сложное социально-историческое

образование и поэтому системно изучал психические процессы. Так, например, он говорил, что, «чем больше органов наших чувств участвуют в восприятии каких-нибудь явлений и событий, тем лучше наша память сохраняет их и легче потом воспроизводит» [74, 204].

Ученый не отождествлял психику с материей и подчёркивал, что человек общается с миром как социальное и психофизически единое существо. К.Д. Ушинский был противником позиции, сводившей природу человека к простейшим физиологическим движениям; отечественный педагог рассматривал психику в нераздельном единстве с физиологическими процессами, на базе которых она развивается.

Педагог касался в своих сочинениях вопроса психологии мышления и дал много ценных советов, касающихся построению обучения с учётом законов психологии, процессов мышления. Педагог подчёркивал, что, начиная с первого же года обучения, особое внимание необходимо уделять постепенному развитию в детях способности логического мышления. Он говорил о том, что следует учить ребенка определять сходство и различие между предметами, анализировать и обобщать различные ситуации. На эту важную сторону обучения, по мнению К. Ушинского, следует обращать внимание преподавателям каждой учебной дисциплины на всех этапах обучения.

Учитывая свое понимание процесса познания, его знаний и законов К.Д. Ушинский доказывал, что всякий процесс обучения должен строиться не на абстрактных образах, а на базе конкретных представлений, добытых детьми, познающими окружающий мир.

Постоянно подчёркивая взаимосвязь познавательных психических процессов, ученый доказывал, что операции мышления возможны только в связи с накопленными представлениями, понятиями, вниманием, запоминанием и показывал, как это необходимо осуществлять в учебном процессе. Обучение, как указывал педагог, должно организовываться так, чтобы обучаемые имели возможность рассматривать изучаемый предмет, высказывать свои



наблюдения, представлять, воображать, вспоминать то, что наблюдали, и выводить из своих наблюдений правильное умозаключение [244, 174].

Говоря о том, что мыслительная деятельность человека обусловлена его природой, К. Д. Ушинский считал, что процесс обучения и воспитания с самого начала должен обращаться к разуму. Ученый говорил о трех видах мыслительной деятельности (механическую, рассудочную, духовную), рассматривая их во взаимосвязи с особенностями детского, отроческого и юношеского возраста и рекомендовал воспитателю, на основе укрепления и развития возрастных особенностей мышления, осуществлять постепенный переход от одного вида мыслительной деятельности к другой. Педагог четко осознавал, что без активной мыслительной деятельности в процессе обучения учащихся, раскрывающей существенную связь и отношения между изучаемыми фактами и явлениями, невозможно основательное овладение знаниями.

Подробно рассматривая процесс мышления, характеризуя процесс образования понятий, составления суждений, К.Д. Ушинский указывал на непосредственную связь мышления и воображения. Воображение выступает необходимой формой связи образов и понятий. В процессе образования понятий оно сохраняет свою специфику. С одной стороны, созданные посредством воображения, продукты являются переработкой отражённых реальных отношений; воображение выступает в качестве дополнительного фактора в процессе образования понятий, давая возможность созерцать общую картину явления до того, как оно будет представлено в частностях.

Своеобразием является то, что образы воображения никогда не копируют объект в целом, а фиксируют лишь отдельные характерные черты, сохраняющие значимость и смысл целого. Воображение часто выступает в качестве связующего звена, охватывающего и соединяющего различные компоненты опыта в стройную целостную картину. В процессе образования понятий воображение являет собой двоякое единство отражения – преобразование и создание нового [244, 183].

Следовательно, К.Д. Ушинский отстаивал тезис о том, что в ходе практической деятельности учащийся одинаково опирается как на данные чувственного опыта, так и на мышление, которые переплетаются и имеют глубокую взаимосвязь.

Уделяя большое внимание развитию памяти, в которой он видел способность сохранять следы протекших ощущений и представлений, педагог выделял различные типы ассоциаций. Ассоциация по сходству предполагает сравнение старого материала с новыми знаниями. Ассоциация по порядку времени – это, когда одно следует за другим; по единству места: игра, предметы, размещённые в пространстве, оставляют следы в нашей памяти, особенно у людей с хорошо развитым органом зрения.

Познавая законы человеческого развития, педагог, по словам К.Д. Ушинского, становится подлинным творцом личности ребёнка. В этом плане воспитание представляет собой искусство, которое опирается на множество обширных и сложных наук и стремится к идеалу совершенного человека. Посредством воспитания у обучаемых следует вырабатывать такие качества как любовь к родине, гуманность, трудолюбие, правдивость, чувство ответственности, эстетическое чувство, твёрдую волю, характер, дисциплинированность. Все эти составляющие рассматривались учёным не как изолированные и самостоятельно развивающиеся объекты воспитания, а как стороны единого процесса воспитания, которые в этом процессе переплетаются между собой и обуславливают друг друга.

Педагогическая наука, имеющая своим источником практическую деятельность педагогов, призвана совершенствовать эту деятельность, сделать её сознательной. Неоднократно подчёркивая необходимость единства педагогической науки и педагогической практики, К. Д. Ушинский предлагал создать в университетах педагогические и антропологические факультеты для подготовки педагогов. Обосновывая свое предложение, ученый писал: «если же мы до сих пор, готовя технологов, агрономов, инженеров, архитекторов, медиков, камералистов, филологов, математиков, не готовили воспитателей, то

не должны удивляться, что дело воспитания идет плохо» [74, 207]. К.Д. Ушинский понимал, что такие факультеты в университетах появятся не скоро, поэтому «он решился создать для педагогов такой факультет своими личными трудами. Он написал педагогическую антропологию – сочинение, которому учились психологии и педагоги целое поколение педагогов» [74, 207]. Ученый призывал педагогов глубоко изучать педагогическую теорию и на её основе совершенствовать педагогическое искусство.

Крупнейшим событием педагогической жизни России стало появление «Детского мира» К.Д. Ушинского. Замысел этой книги был новаторским, оригинальным. Впервые учёный вводил такую систему первоначальных занятий, которые объединяли две основные задачи начального обучения: овладение родным языком и приобретение элементарных знаний. Одновременное решение этих задач, по глубокому убеждению педагога, должно было пресечь формализм прежнего обучения, должно было способствовать пробуждению самостоятельной умственной деятельности детей, приготовлению их к осознанному учению.

Дальнейшую после «Детского мира» реализацию замыслов отечественного ученого по созданию систематического курса первоначального обучения в школе представлял учебник «Родное слово». Педагог планировал написать особый педагогический курс, основанный на широком изучении физиологических и психологических закономерностей развития ребёнка. Посредством этой работы К.Д. Ушинский осветил важнейшие стороны начального обучения в их глубокой взаимосвязи.

Занимаясь проблемами начального обучения, К.Д. Ушинский выделил те предметы, которые должны иметь первостепенное и решающее значение в умственном развитии ребёнка, указав на взаимные отношения между ними. Таковыми он считал родной язык и естествознание.

Учение о родном языке как о главнейшем источнике, главнейшем средстве воспитания полноценной личности занимает центральное место в педагогической системе Ушинского. Основные проблемы построения

воспитания и обучения на родном языке, а также преподавания его в начальной школе ученый разработал на высоком научном уровне. Идея обучения детей на родном языке на первоначальной ступени была представлена в теории и практике всемирно признанных педагогов Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Однако ни один из них не пошел дальше общих положений. Заслуга К.Д. Ушинского заключается в том, что в научно-педагогическом и психологическом плане он построил единую систему организации воспитания и обучения на родном языке. Идея педагога о значении языка в формировании личности проходит сквозной линией через всю его деятельность и определяет родной язык как продукт вековой жизни народа, вместе с которым усваивается во всей совокупности духовное развитие, пройденное народом в его историческом движении.

Родной язык К.Д. Ушинский определял как основу всякого умственного развития, говоря о том, что «развить в детях дар слова – значит почти то же самое, что развить в них логичность мышления, что важно при дальнейшем изучении всех предметов, поскольку даёт возможность учащемуся «учить урок логически, т.е. находить в нём главную мысль, привязывать к ней второстепенные, схватить самую систему изложения, а не заучивать фразы или слова в том порядке, в каком они стоят» [243, 12 – 13]. Обучение детей русскому языку помогает развивать у детей дар слова, учит усваивать грамматические законы русского языка в их логической системе. Ребёнок усваивает не одни только слова, их сложения, видоизменения, но и бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, чувства, мысли и художественные образы.

К.Д. Ушинский подчеркивал, что недостаточно развитая речь мешает усвоению других предметов и мешает дальнейшему процессу обучения. «Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или не понимает его настоящего значения, не получило навыка распорядиться им свободно в изустной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета» [242, 306]. Таким образом,

ученый наглядно демонстрировал глубокую взаимозависимость изучения родного языка от процесса обучения в целом.

Великий педагог не отрывал усвоение родного языка от одновременного пользования другими средствами умственного развития. В основу созданных им учебников начальной школы «Родное слово» и «Детский мир» К.Д. Ушинский положил идею реализации в процессе обучения единства речи и мышления, мышления и чувственного опыта. Он ставил задачу давать в книге конкретный материал не просто для накопления знаний, а для того, чтобы будить мысль учащихся в определённом направлении.

Изучая работы К.Д. Ушинского, можно отметить, что в школьном обучении на родном русском языке педагог призывал использовать весь спектр народного творчества: пословицы, поговорки, поучения, задачи на сообразительность, песни, сказки и, самое главное, — уметь видеть и слушать природу.

Человек является частью природы и в то же время её исследователем. Окружающая природа – непосредственный источник, из которого дети черпают свои первые впечатления. Ушинский отмечал, что если обучение и воспитание не учитывает природы ребёнка, его естественного стремления к деятельности, активности, подвижности, стремления понять и познать окружающий мир, то такое обучение не только не развивает дитя, но и наносит вред его развитию.

Наблюдения за окружающей действительностью оказывают глубокое воздействие на всестороннее развитие личности ребёнка. Ведь на природе ребёнок видит размеры, цвет, объём предмета, слышит шум воды, ветра, шелест травы, ощущает вкус родниковой воды, лесных ягод, сладкого мёда, вдыхает запах весны, тополиных почек, свежесть зимы, запах росы. Ощупывая предметы природы, ребёнок чувствует все шероховатости коры дерева, гладкую поверхность гальки, крупинки песка и чешуйки шишек. Недаром К.Д. Ушинский подчеркивал, что ребёнок мыслит формами, красками, звуками, поэтому очень важно помочь детям познать мир природы.

В комплексном познании природы по К.Д. Ушинскому, чтобы дети усвоили что-нибудь прочно, «надо заставить участвовать в этом усвоении возможно большее число нервов... В акте зрения заставьте участвовать не только мускулы глаза, но и введите цвет. Призовите к участию голосовой орган, заставляя ребёнка произносить громко и отчётливо то, что он учит, или рассказывать заученное по картинке. Призовите к участию слух, заставляя ребёнка слушать, замечая сделанные ошибки. Призовите к участию осязание, обоняние и вкус, если изучаемые объекты это допускают» [93, 92]. К.Д. Ушинский подчёркивал, что наблюдение за явлениями природы и их обобщение должны быть основными источниками знаний.

Прививать любовь к природе детям следует с раннего возраста. Большое воспитательное и познавательное значение имеет показ природы при проведении экскурсий. В заданиях к экскурсиям необходимо предусмотреть сравнение наблюдаемых предметов и явлений, выявление признаков сходства и различия. Общение с природой даёт возможность увидеть предметы и явления во взаимосвязи. Во время таких экскурсий, где дети отмечают взаимосвязь природных явлений, закрепляются экологические знания школьников. Эти знания группируются вокруг ведущих идей, например, «природа – единое целое», «человек – часть живой природы», «окружающая среда зависит от деятельности человека». Формирование экологической культуры учащихся выступает необходимым условием становления ответственного отношения к природе. Не вызывает сомнений то, что экскурсии по природоведению носят интегрированный характер, так как включают материалы по чтению, русскому языку, музыке и рисованию. Дети во время экскурсий учатся не только наблюдать, но и коллекционировать, рисовать, вести необходимые записи, слушать мелодии, описывать увиденное и услышанное. Всё это формирует экологическое представление, потребность в бережном отношении к природе.

Мысль К.Д. Ушинского о том, что «прежде чем обучать человека, его надо изучить во всех отношениях» давно стала крылатой и является актуальной во всех учебных заведениях и поныне. В школах стали вводить должность

школьного психолога. В вузовских курсах по психологии делается большой акцент на практическое применение получаемых знаний. На факультете дополнительных профессий существует отделение «Подготовка консультантов по профессиональной ориентации школьников». Всё это, безусловно, способствует формированию представлений о методах и способах всестороннего изучения личности.

Вопросы народного просвещения, создания народной школы широко дебатировались в прессе в 60-х годах XIX века. Трудно было найти оптимальные пути развития просвещения в стране. Большинство авторов выступало за развитие народной грамотности посредством книг. К.Д. Ушинский не видел в этом решения проблемы. Он говорил, что книгами сделать грамотным народ, лишённый разумного базового воспитания, крайне трудно. По глубокому убеждению педагога такую задачу способна решить только рационально организованная народная школа, только систематическое народное образование.

Одним из наиболее слабых мест в системе народного просвещения России было профессиональное образование. Школьные реформы 60-х годов XIX века, изменившие облик общеобразовательной школы, обошли стороной профессиональные учебные заведения, число которых было незначительным. Их рост начался только с интенсивным развитием экономики и последовавшим падением крепостного права, что потребовало расширения подготовки квалифицированных специалистов. Ушинский видел потребность в таких школах. В своих сочинениях он всесторонне рассматривал общепедагогические, дидактические и методические проблемы профессионального обучения, раскрывал значение его взаимосвязи с общеобразовательной подготовкой.

Говоря о необходимости изучения всех жизненных явлений в совокупности, К.Д. Ушинский приводит такое сравнение: «Что сказали бы вы о человеке, который, не зная ни анатомии, ни физиологии, ни патологии, не говоря уже о физике, химии и естественных науках, изучил бы одну терапию и

лечил бы по её рецептам, то же почти вы можете сказать и о человеке, который изучил бы только одни правила воспитания, обыкновенно излагаемые в педагогиках, и соображался бы в своей воспитательной деятельности с одними этими правилами». Точно так же, по словам К.Д. Ушинского, нельзя назвать педагогом того, кто только прочитал учебники по педагогике и занимается воспитательной деятельностью, «не изучив тех явлений природы и души человеческой», которые лежат в основе педагогических трудов [244, 8 – 9].

В качестве одного из самых сильных воспитательных средств и источников общего умственного и нравственного развития К.Д. Ушинский рассматривал учение, полагая, что правильно организованное учение развивает умственно и воспитывает нравственно. Все педагогические произведения Ушинского, включая его учебные книги «Детский мир» и «Родное слово», ведут, в конечном счёте, к выявлению и определению наиболее рациональных средств умственного и нравственного развития детей. Антропологической основой такого развития является собственная деятельность ребёнка, его самодеятельность. Изучаемая в школе наука призвана правильно развивать человеческий организм во всей его сложности. Отсюда и особая роль обучения в формировании человеческих качеств.

На основе критического переосмысления подходов к методике обучения К. Д. Ушинский предлагает авторскую систематику методов, выделяя «два главных метода преподавания и изучения: 1) метод синтетический, 2) аналитический [66, 151]. Такой подход к классификации методов показывает, что педагог считал недостаточным односторонним путь в преподавании, а стремился к органическому соединению методов обучения.

Ключевыми идеями педагогики Ушинского выступают, как неразрывные составляющие одного целого, развитие и деятельность. Основную задачу воспитания педагог видел в том, чтобы дать «пищу деятельности детей» и направить «всю эту разнообразную деятельность к одной разумной цели – ко всестороннему развитию телесного и душевного организма дитяти» [74, 216]. Значит, в педагогике К.Д. Ушинского развитие выступает как цель и



результат деятельности, а деятельность – как основная движущая сила развития.

Таким образом, еще до появления «деятельностного подхода» в педагогической науке XX века, а также концепции «развивающего учения», К.Д. Ушинский заложил и обосновал принцип развития и принцип деятельности как фундаментальные начала отечественной педагогики. Ученый неустанно подчеркивал, что вся детская жизнь должна быть организована как среда деятельности и развития, что построит ученье, школьную и внешкольную жизнь ребенка так, чтобы в них проявлялось «многосторонне и обширное удовлетворение». Считая стремление к деятельности «основным», «существенным», «коренным», «верховным» стремлением человека, К.Д. Ушинский ставил перед учителем первостепенную задачу – помочь ученику организовать различные виды деятельности с тем, чтобы сформировать у них трудолюбие, активность, самостоятельность.

В целостном процессе развития К.Д. Ушинский указывал на динамическое взаимодействие духовного и физического. Рассматривая механизм физического воспитания, который педагог называет «передвижение», он отмечал, что, с одной стороны, «душа, не творя физических сил, имеет способность передвигать в организме, а может быть, и превращать одну силу в другую, извлекать их из одних органических процессов и сосредотачивать на других» [66, 150]. С другой стороны, педагог целенаправленно способен вырабатывать новые личностные качества, подчинять нервный организм ребенка его сознанию и воле, что подчеркивает тезис К.Д. Ушинского о неразрывном, интегральном воздействии биосоциальных факторов и заложенных потенций.

В своих работах педагог уделял большое внимание воле в развитии и формировании личности, как одному из важнейших аспектов образования и воспитания человека. Он изучал цели и задачи формирования личности, а также факторы, влияющие на этот процесс. Педагог определяет волю человека как «могущественный рычаг, который может изменять не только душу, но и тело с

его влияниями на душу» [241, 160 – 161]. Для воспитания воли важно учить самоопределяться, ставить и достигать собственные цели. Волю необходимо формировать в ситуациях преодоления личностно значимых препятствий, вытекающих из собственных целей.

В содержание воспитания К.Д. Ушинский включал формирование в своей совокупности нравственных убеждений и чувств, характера, навыков и привычек поведения. Личность формируется под влиянием естественных и социальных условий, при этом она проявляет свою собственную активность. Активность, самостоятельность и инициативность определяются как ведущие волевые личностные качества, с которых и надо начинать формирование воли в процессе организации различных видов деятельности.

Разные виды деятельности выполняют ту или иную функцию на разных возрастных этапах формирования личности. Так, в процессе игровой деятельности уже у дошкольников и младших школьников можно сформировать волевые качества, характер, наклонности и способности. Игра постепенно должна сочетаться и переходить в серьёзные занятия – настоящую трудовую деятельность, учение.

Учебная деятельность рассматривалась К.Д. Ушинским как систематически организованный, тяжёлый, напряжённый труд. Педагог обращает внимание на то, что учебная деятельность является главным условием воспитывающего обучения. Учитель, в свою очередь, должен строить свою работу так, чтобы развивать учебные мотивы и стимулы учащихся, не подавлять их, не утомлять детей однообразием, односторонностью, которые влекут за собой лень, бездеятельность и нежелание учиться. Рекомендовалось организовывать разнообразные виды труда в школе. Обязательное чередование умственного и физического труда, переключение с одного вида деятельности на другой, правильное распределение учёбы и отдыха – это необходимые условия при формировании и всестороннем развитии личности учащегося.

Связь воспитания с жизнью народа, по мнению К.Д. Ушинского, должна осуществляться, прежде всего, на основе подготовки ребёнка к

трудовой деятельности, на основе воспитания в детях уважения к труду и трудовому народу, который является создателем материальных и духовных ценностей. Ведь именно в деятельности, а не только в особой биологической организации, по убеждению К.Д. Ушинского, лежит специфика человека как природного существа. Он не раз отмечал, что законы человеческого бытия не исчерпываются законами природы, что человек взаимодействует с природой в процессе труда, и в сфере труда, деятельности лежит разгадка сущности человека.

Для всестороннего развития личностных качеств педагог рекомендует также продумать всю систему педагогических воздействий, куда, по его мнению, должны входить конкретные приёмы воспитания, направленные на формирование личности в различных ситуациях. Здесь воспитатель должен учитывать интересы ребёнка и его наклонности; учитель и ученик должны идти рука об руку, взаимодействуя и помогая друг другу. С помощью педагога учащийся начинает активную работу над собой, затем воспитание становится самовоспитанием, а развитие переходит в саморазвитие.

Главную задачу общего образования К.Д. Ушинский видел в нравственном применении результатов обучения. Не столько количество знаний и степень развития ума являются показателем такого применения, сколько то, на что они пойдут, в какие взгляды и убеждения сложатся и какое окажут влияние на образ мыслей, чувств и поведение учащегося. Нравственно развивающее обучение, по мнению ученого, призвано заложить прочное основание стройному мировоззрению, серьёзным взглядам на труд и на жизнь. Таким образом, ученый определял нераздельность воспитательного процесса, в котором обучение решает общественные задачи на материале преподаваемых наук. Хаотическое преподавание, по мнению педагога, где одна наука идёт вслед за другой, нигде не соприкасаясь, приводит к мёртвому состоянию идей, когда они не образуют чёткой системы в голове, а лежат в ней «как кладбище», не зная о существовании друг друга. Педагог подчёркивал, насколько важно приводить знания в систему по мере их накопления: «Голова, наполненная

отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой всё в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет...» [244, 156]. Только преподавание, основанное на законах психического развития человека, может извлечь из учения всю нравственную силу и умственное развитие. Такое преподавание К.Д. Ушинский называл органическим, когда отдельные учебные предметы ведутся так, что они поддерживают друг друга, взаимодополняют, оживляют, а вместе в комплексе создают в душе ученика ясного, живого, истинное мировоззрение.

При распределении предметов преподавания, по словам К.Д. Ушинского, следует иметь в виду не науки в их отдельности, а душу учащегося в её целостности и её органическое, постепенное и всестороннее развитие: «Не науки должны схоластически укладываться в голове ученика, а знания и идеи, сообщаемые науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь» [244, 157].

К.Д. Ушинский впервые обнажил различия между «системой», получаемой в результате разделения предметов, и системой идей, фактов и понятий, формирующейся у учащихся в результате усвоения связей между предметами, целостного восприятия окружающего мира. Процесс усвоения знаний педагог понимал как установление связи между ранее приобретёнными и новыми знаниями. В этом аспекте нам интересен принцип так называемого попутного повторения, обоснованный педагогом в своих сочинениях. Суть его заключается в том, что каждая последующая часть учебного материала в разных комбинациях содержит основные элементы пройденного. По этому принципу составлены все учебники К.Д. Ушинского, в которых каждая новая буква, каждое новое слово, предложение и даже отрывки рассказов повторяются равномерно и даны в разных комбинациях и сочетаниях. Такое целенаправленное попутное повторение направлено на то, чтобы учащиеся полностью овладевали знаниями и могли свободно оперировать ими.

Особенно перспективной являлась мысль К.Д. Ушинского о связи между предметами на основе ведущих идей и общих понятий. Рассматривая

структуру науки, он отмечал, что «кроме специальных понятий, принадлежащих каждой науке в особенности, есть понятия, общие многим, а иногда и всем наукам» [244, 159]. Связь между понятиями и их развитие в общей системе предметов ведёт к расширению и углублению знаний учащихся, а к концу обучения они укладываются в стройную мировоззренческую систему.

К.Д. Ушинский оказал огромное влияние на методическую разработку теории межпредметных связей, которой впоследствии занимались многие педагоги. Среди методических рекомендаций наиболее актуальны такие: опора на знания по другим предметам и при объяснении нового материала, и при повторении; преемственность в содержании отдельных дисциплин; сближение родственных предметов; развитие общих для ряда предметов научных идей и познавательных умений. До сих пор методисты считают, что показателем широкой образованности учителя является его способность охватить связи между различными науками, его готовность обучать, проводить параллели с разделами смежных учебных предметов.

Ученый выступал как сторонник целостного подхода к изучению педагогических процессов и явлений. «Истинная наука, – утверждал он, – должна изучать человека, не дробя его; потому что всякое существо природы существует, как единое, как выражение единого закона» [66, 100 – 101]. Признавая идею нерасчлененного, целостного подхода к изучению человека и его проблем, К.Д. Ушинский констатировал, что получение нового знания невозможно без выявления содержательных компонентов, которые в своей целостности составляют структуру явления, процесса, отношения. Высказывая методологически значимую мысль о том, что мир, который изучают дети, един и целостен, а ребенок, как частичка мира, природы также является целостным существом, он отмечает, что обеспечить целостное познание ребенком окружающего мира в учебной деятельности может «классный учитель» – универсальный специалист, мировоззрение которого не разделено на отдельные фрагменты, сутью которых является содержание традиционной учебной дисциплины [66, 149].

Суммируя достижения отечественного педагога и ученого в обосновании им идей интеграции, необходимо отметить, что К.Д. Ушинский был первым, кто объединил в педагогике антропологические науки, осуществил масштабный педагогический синтез научных знаний о человеке. Именно он раскрыл коренную особенность функционирования педагогического знания – зависимость прогресса педагогики от глубины постижения ею закономерностей развития человека. Он предпринял первую попытку выявления и систематизации этих закономерностей, указал на колоссальные возможности воспитания как осознанного и целенаправленного управления многосложными и многосторонними факторами развития личности.

Идеи великого педагога находят воплощение в современных условиях высшего педагогического образования. Повсеместно создаются возможности расширения и углубления знаний будущих педагогов о природе человека, формирования у них высокого общекультурного уровня, развития творческих способностей в деле воспитания. Представленный в содержании образования вузов блок психолого-педагогических знаний как бы предназначен для реализации идей К.Д. Ушинского о том, что педагогика призвана научить познанию человека, умению выстраивать с ним взаимоотношения, а также формировать педагогическое мышление, способность к исследованию педагогических проблем и их обогащению.

В непростых условиях русской действительности XIX века, в условиях борьбы за раскрепощение человека, проблема гармоничного развития личности выдвигалась на передний план, а поэтому нашла яркое отражение в антропологических воззрениях и других отечественных мыслителей XIX века.

Идеологи славянофильства И.В. Киреевский, А.С. Хомяков и другие отстаивали необходимость целостного взгляда на человека, взятых в единстве логических способностей, чувства, эстетического смысла, сливающихся в «одно живое и цельное зрение ума» [110, 137]. Утверждая в своих воззрениях целостность человека, славянофилы трактовали существенно важную для педагогики категорию «опыт», под которым понимали не внешнее познание

предмета, а принятие человеческим духом полной действительности самого предмета в его живой целостности. Это понимание сопровождалось и органически дополнялось принципом соборности личностно-социального бытия человечества, что должно обеспечить внутреннюю гармонию между «живой личной душевностью и надындивидуальным единством» [110, 138].

Мысль о том, что ребенок гораздо ближе, чем взрослый стоит к идеалам гармонии, красоты и добра и поэтому учить и воспитывать его надо, представляя учебный материал всесторонне и гармонично принадлежит писателю и педагогу XIX века Л.Н. Толстому. Педагог должен создавать условия ребенку для свободного развития, а именно предоставить те образовательные силы, которые действуют в жизни, ничего не навязывая ребенку. Только слившись воедино с жизнью, школа сможет стать подлинным фактором образования и быть в соответствии с самой природой человека, обеспечить естественное развитие личности [110, 144].

Продолжая развивать идею гармоничного развития, В.Ф. Одоевский замечал, что «подобие того, что было с человечеством, мы видим вокруг себя в природе; это цепь бесконечных действий и противодействий; это пульс, бьющийся во всей природе, начиная от души человека до последней пылинки» [168,74-75]. Отечественный мыслитель приходит к мысли о необходимости целостного раскрытия явления и объекта, для чего соединяются учебные предметы в неразрывную цепь. В.Ф. Одоевский говорил о том, что подражая природе и описывая её явления, человек описывает лишь «занавеску, а не то, что за нею делается», но нужно перенести в свои произведения того, что «составляет главное свойство природы – целость, полноту» [168, 35]. Видя предназначение воспитания, прежде всего, в достижении нравственной гармонии, ученый настаивал на соединении научных знаний и эстетических дисциплин. Соединение науки и поэзии при воспитании и обучении, как он считал, позволяет христианская религия. Тем самым, будут решаться три основные задачи воспитания – нравственно-религиозная, научная и эстетическая. Согласно Н.Г. Чернышевскому, «всемерное развитие умственных

и физических способностей учащихся не может быть достигнуто, если знания одной науки будут оставаться бесплодными для других» [263, 26].

Школа рубежа веков находилась в поиске новых педагогических технологий, которые обеспечивали бы возможность гармоничного, всестороннего развития каждого ребёнка соответственно его задаткам и способностям. Только так, по мнению К.Д. Ушинского, в организации обучения и воспитания можно достичь результативности. Воспитатель должен изучить характер каждого, природные особенности ребёнка и взять их в основу своих действий. Каждая черта характера может у разных людей выражаться по-разному и иметь совершенно различные корни, а значит, и требовать от воспитателя совершенно различных мер. Как гласит мудрая латинская поговорка: «Когда двое делают одно и то же, то это не одно и то же». Одна и та же мера может производить совершенно различные действия на две очень сходные натуры. Идеи К.Д. Ушинского о правильной организации учебно-воспитательного процесса находят своё реальное воплощение в современной школе.

Образование конца XIX века столкнулось с целым рядом трудностей, связанных с необходимостью преодолеть давно сложившиеся стереотипы и создать новый гуманистический образ мышления. Над этой проблемой неустанно работали педагоги, философы, психологи не только России, но и других стран. Конечной целью этой работы должно предстать формирование такого способа мировосприятия, когда окружающее предстаёт как единое целое, состоящее из взаимозависящих частей, когда мирное будущее определяется самими людьми, живущими в разных странах.

Таким образом, в первой главе нами были рассмотрены и охарактеризованы 3 первых этапа в развитии интегральных основ педагогики. Изучив основные педагогические идеи со времен античности и до XX века в контексте интегрального обучения, можно сделать следующие выводы:

1. Генезис идеи интегральности в педагогике, провозглашающий целостные способы воспитания личности, прослеживается в период



античности, когда было заявлено, что всякая вещь заключает в себе противоположности, которые вместе составляют единство, а мир и жизнедеятельность человека представлялись как целостная картина. Сократом, Платоном, Аристотелем и другими философами была выдвинута идея естественного развития человека в гармонии с окружающим миром и своими индивидуальными особенностями. Идея интегральности ярко проявилась в эпоху Возрождения, провозгласившей человека гармоничным произведением природы. Эта идея пронизывает воззрения великих педагогов: Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, И.Ф. Гербарта и других, которые говорили о взаимосвязанном обучении, о соединении физического, трудового, нравственного, эстетического и умственного воспитания детей.

2. В развитии и становлении интегральных основ педагогики могут быть выделены 5 основных периодов: 1) VI в. до н. э. – XVII в. 2) XVII в. – первая половина XVIII в. 3) вторая половина XVIII в. – XIX в. 4) начало XX в. – 70-е гг. XX в. 5) 80-е гг. XX – начало XXI века.

На протяжении веков разворачивался сложный процесс оформления целостной педагогики, предстающей в разных исторических обликах и обретающей соответствующий понятийно-терминологический аппарат. Причем на каждом последующем этапе своего развития меняющийся феномен интегральности не только ничего не терял, а, напротив, в преобразованном виде переносил имеющееся содержание на новую, более широкую предметную область.

3. В результате анализа зарубежных историко-педагогических концепций XIX – XX веков в контексте изучения феномена интегральности, нами выделен ряд направлений по изучаемой нами проблеме: идеи сторонников педагогического ручного руда (И. Фихте, Ф. Фребель, Э. Шенкендорф, В. Шерер, Г. Пабст и др.), «свободного воспитания» (М. Монтессори), экспериментальной педагогики (А. Бинэ, В. Лай, Э. Мейман), воззрения Д. Дьюи в педагогической системе «Прогрессивное воспитание», «Открытое обучение» XX века, наследие общественно-педагогической мысли Индии (Р.

Тагор, М. Ганди, А. Гхош). Важны также современные альтернативные и экспериментальные направления в педагогике европейских стран, интегрирующие разнообразные образовательные технологии. Предлагая широкую методику в обучении и воспитании ребенка, они были едины в одном: главной целью образовательного процесса выступает формирование «целостности личности», развивающейся всесторонне, в гармонии с окружающей средой.

4. В условиях неоднозначного развития педагогической мысли России XIX века деятельность отечественных ученых, главным образом, в лице К.Д. Ушинского представляет собой колоссальный труд по объединению в педагогике достижений антропологических наук, осуществлению педагогического синтеза научных знаний о человеке, выявлению непознанных возможностей воспитания как целостного процесса разностороннего развития человека.

## **ГЛАВА 2. ТЕОРИЯ И ОПЫТ ОФОРМЛЕНИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ В XX ВЕКЕ**

### **2.1. Становление основ интегрированного обучения в советской педагогике**

XX век в истории России характеризовался качественными изменениями всех сторон жизни общества, а значит, становление теории интегрального обучения происходило под прямым воздействием целого ряда экономических, политических и социальных и культурных факторов. Широкая волна общественно-педагогического подъема начала XX века актуализирует мысль о необходимости реформирования всей прежней системы образования и воспитания на основе глубокого изучения природы детей.

Рубеж XIX – XX столетий знаменует собой время зарождения нового направления педагогической мысли – экспериментальной педагогики, целью которой было всестороннее развитие ребенка: изучение закономерностей психического и физического развития личности, умственной работы школьника и условий ее успешного осуществления, исследование эмоциональной и волевой сферы ребенка.

Главной фигурой среди основателей российской экспериментальной педагогики признается А.П. Нечаев. Его исследования отражают вопросы внимания, внушаемости и утомляемости школьников, зрительной, ассоциативной и слуховой памяти детей от 3 до 16 лет [195, 55]. Ведущие направления его деятельности можно сформулировать как всестороннее изучение психофизической природы детей, условий их развития и воспитания при опоре на точные естественнонаучные методы, а также предоставление информации об основах воспитания и обучения в области психологии.

В начале XX века в педагогике выделяется опытническое направление (К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко и др.), концептуальные основы которого были представлены следующим образом: педагогика является одновременно процессом и результатом воспитания и получения эмпирического знания на практике, природа ребенка раскрывается в процессе его жизнедеятельности, воспитание раскрывает способности детей [195, 139 – 140].

В отличие от экспериментальной педагогики, эксперимент опытнического направления представлял собой наблюдение, оказывающее положительное воздействие на воспитание детей, а также проверку этих наблюдений в условиях прямого активного взаимодействия обучаемых с окружающей реальностью. Опытническое направление, таким образом, ставило своей задачей целостное, интегральное изучение личности в рамках жизнедеятельности.

Идею интегрализма в педагогике начала XX века озвучил теоретик анархизма П.А. Кропоткин. В своей книге «Земледельческое, фабричное и кустарное производство» (1902) он провозгласил все высшие и конечные цели воспитания и обучения: «ребёнок – высшая ценность», «надо дать возможность каждому свободно выявить свои силы, надо воспитать у каждого человека гармонически развитую, критически мыслящую и активно действующую личность», предоставив ребёнку свободу и пробудив в нем «доверие к собственным силам, к инициативе и действию» [35, 13 – 14].

Главным учителем провозглашалась Природа, а важнейшим стимулом обучения выступало жизненно-практическое значение знаний. П.А. Кропоткин подмечал, что «каждое ремесло, каждая машина могут быть разложены на основные части, а умение обращаться с главными инструментами столярной работы, умение превращать один род движения в другой должны служить основанием для дальнейшего изучения всех механических ремёсел» [10, 34]. То есть ученый выдвигал на передний план интегральное образование, в основе которого было соединение обучения с трудом.

В 1916 году кружок московских учительниц разработал новаторские для отечественной педагогики идеи, заключавшиеся в целостном подходе к преподаванию предметов в начальной школе. Такие традиционные приоритеты обучения в школе как русский язык, объяснительное чтение и счёт, предметное преподавание географии, природоведения и истории упразднились. Подчёркивались глубокие и широкие взаимоотношения между гуманитарными и естественными предметами; историей с географией и природоведением. В отношении грамматики и арифметики отмечалась возможность их объединения с другими предметами через материал, который брался из соответствующих областей знаний. Таким образом, все учебные предметы интегрировались в один – мироведение [35, 62]. Это предполагало знакомство ребёнка с окружающей его природой, а также с людьми, обществом и его учреждениями. Все учебные дисциплины проникали друг в друга и способствовали становлению целостного мировоззрения ребёнка.

Большое внимание к интеграции учебного материала, установлению межпредметных связей уделялось в материалах реформы школы, предпринятой в 1915-1916 годах под руководством министра народного просвещения графа П.И. Игнатъева. В этом плане предполагалось ввести специальный курс «Родиноведение», главным содержанием которого явились бы наблюдения учащихся за окружающей жизнью и изучение собранного материала. Предусматривалась достаточно широкая программа этой дисциплины, включающая в себя такие сферы, как Природа, Животный мир, Человек (население, материальная, духовная и общественная культура). В качестве интегрирующего стержня устанавливались концентрические круги: школа - улица - село (или город) с окрестностями - уезд (с родной волостью) – губерния [95, 73].

Период между двумя буржуазно-демократическими революциями (1905-1917 гг.) современники называли временем педагогических исканий, когда идеи о связи школы с жизнью посредством труда, о необходимости активации контактов ребёнка с окружающим миром приобретают особую

популярность. После Октябрьской революции проводилась значительная организационная и теоретическая работа по созданию школы нового типа, перед которой ставились беспрецедентные задачи. Создание единой трудовой политехнической общеобразовательной школы влекло за собой цепь изменений, связанных с воспитанием в духе коммунизма, а, следовательно, поправок в общем содержании образования, его структуры и методики.

Центром строительства советской школы в первые месяцы после революции стала Государственная комиссия по просвещению, в состав которой входили Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский и другие. Уже в апреле 1918 г. Комиссия сформулировала главную задачу Наркомпроса: «Выработать общие принципы единой трудовой общеобразовательной школы политехнического типа» [65, 24].

Итогом работы Государственной комиссии по просвещению и Наркомпроса стало «Положение о единой трудовой школе», утверждённое Всероссийским Центральным исполнительным комитетом 30 сентября 1918 г., вышедшее в свет одновременно с «Основными принципами единой трудовой школы» («Декларацией»).

Реализация основной идеи трудовой школы – единство образования и труда – столкнулась с рядом трудностей. Анализируя начальный опыт развития советской школы, Н. К. Крупская подтверждает, что система образования была не готова к выполнению этой задачи. Трудовая школа выглядела как карикатура. «То, что учащиеся метут в школе пол, не есть ещё трудовая школа. Нужно создать производительный труд, который бы не отрывал от жизни» [65, 25].

Но 1919 – 1920 годы были временем, когда фабрики и заводы находились на ступени застоя, и связь с производством была достаточно слабой. Производительный труд вводился, главным образом, как ремесленный. Ребят обучали шитью, переплётному и столярному делу. Связь с производством «выражалась обычно в экскурсиях на производство, проводившихся к тому же часто неумело» [65, 25].

Таким образом, трудовая школа в первые годы советской власти строилась по принципу механического соединения обучения и труда. Для создания школы, неразрывно связанной с жизнью, было недостаточно запустить в действие созданные программы. Требовалось разработать четкую концепцию трудовой школы, превратить общие пути воплощения ее в жизнь и принципы в конкретные образовательные планы, деликатно, но целенаправленно внедряя их на практике.

Большой вклад в разработку организационных схем и составление программ школы первой ступени внёс П.П. Блонский. Производственная деятельность в новых программах выступала в роли основного интегрирующего фактора по отношению к тому учебному содержанию, которое в традиционной школе было представлено в разных учебных дисциплинах. Ученый подчеркивал, что «ученик должен изучать мир и жизнь, а не арифметику и физику... Современная наука должна изучаться в самой тесной связи с жизнью и практической деятельностью» [33, 154].

Используя в своих теоретических разработках принцип Д. Дьюи об органичной связи школы и жизни, П.П. Блонский делал вывод о том, что окружающая среда определяет организацию школьного образования.

Первые практические шаги по созданию системы образования на проблемно-комплексной, интегрированной основе были предприняты в 20-х годах XX века в Советской России С.Т. Шацким, М.М. Рубинштейном и другими. Основным принципом организации процесса обучения в ней являлся «метод жизненных комплексов» [239, 214].

Мы находим подтверждение этой идеи у М.М. Рубинштейна, который говорил, что нужно «вспомнить, что каждый акт живого труда, в противоположность логицирующему дроблению на отдельные научные области, представляет всегда больший или меньший и притом разносторонний комплекс: это всегда единство многообразных сторон, которые в науке, в логицирующем мышлении изучаются отдельно, а в жизни они всегда слиты, комплексны» [239, 214].

Данный метод проектов подразумевал интеграцию знаний из различных предметных областей вокруг какой-то общей проблемы, организуя учебный процесс на межпредметной основе.

В 1923 году Научно-педагогической секцией при Государственном учёном совете были созданы программы комплексного обучения. С 1924-1925 учебного года они вводились как обязательные в I – II классах, с 1925-1926 года по ним должны были учиться III, IV, V классы. Структура и направленность комплексных программ была весьма оригинальна и отличалась от традиционных программ дореволюционной школы. Предназначенные для изучения предметы не чередовались как раньше, а комплексировались, то есть учебный материал располагался не в системе, а по трём вертикальным колонкам: «природа», «труд», «общество».

Отдельные элементы физики, химии, биологии входили в раздел «природа» и нужны были для понимания особенностей животного и растительного мира, климата, жизнедеятельности человека. Здесь же содержался блок информации о построении мира и историческом развитии материальной культуры.

Тема «труд» предполагала объединение сведений из различных сфер производства и техники. Для раскрытия понятия «общество» необходимо было изучать материалы истории социализма и политической экономии. Эти программы включали в себя ряд комплексных тем, таких как «Разведение картофеля в нашем районе», «Садоводство», «Труд мужчины и женщины в нашем хозяйстве» [167, 99].

Созданные программы предполагали активные методы обучения: трудовой, лабораторно-бригадный, исследовательский. Так, исследовательский метод предусматривал выполнение заданий подрядов. Их разрабатывали учителя и давали для выполнения звеньям из 5-6 человек. В задания-подряды по обществознанию входило изучение истории родного края, местной фабрики: рисование схем, карт, лепка, изготовление костюмов и вооружения [167, 100].



Трудовой метод проявил себя во время реконструкции различных исторических объектов. Школьникам предоставлялась возможность работать с экспозициями исторического музея, заниматься моделированием: строить жилища по типу первобытных, создавать макеты древних пирамид или феодальных замков. Немаловажное значение программы уделяли естественным наукам. Учащимся следовало овладеть основами материалистического миропонимания, изучая материал по естествознанию. Явления, за которыми ученики наблюдали в природе и при проведении опытов и экспериментов в лаборатории и на сельскохозяйственном участке, должны ставить перед ними вопрос о причинной зависимости тех или иных фактов. Дополнительно к учебному материалу в программах содержались указания по организации самостоятельной работы учащихся на пришкольном участке [167, 100]. Таким образом, путь к интегрированному знанию был проложен через искания, наблюдения, опыты, открытия самих детей.

В этот же период получила развитие методическая система Н.М. Соколова, характеризующаяся взаимодействием разных видов искусств (живопись, музыка, театр) на уроках развития речи. Методист говорил о необходимости единства эмоционального восприятия и анализа художественного произведения, конечной целью было «воссоздание образов» [227].

Комментируя созданные программы комплексного обучения, С.Т. Шацкий подчеркивал, что «если отражение хозяйственных, социальных и бытовых потребностей среды в разработке программ мы должны признать первым её признаком, то вторым, бесспорно, - её комплексность, т.е. соединение разных образовательных средств и материалов для проработки очередной главной темы известного периода работы в школе и вне школы» [264, 155].

Сама идея комплексных программ заключалась в том, чтобы преподавание в школах строилось на связном изучении явлений природы и общества, при котором центральное место отводилось общественно полезному

труду, введения учащихся в трудовую деятельность. Поощрялось использование местного краеведческого материала.

Говоря о необходимости трудовой деятельности для детей, С.Т. Шацкий указывал, что «характерной чертой для детей является их способность двигаться. Лишить ребёнка движений всё равно, что запрудить реку» [264, 14]. Подтверждая свою мысль о том, что дети обладают природным инстинктом постоянно быть в движении, напрягать свои мускулы, укреплять свое тело, С.Т. Шацкий делает вывод, что, забрав у ребенка возможность заниматься физическим трудом, мы лишаем его заложенной в нем природной силы.

А.В. Луначарский характеризовал схему программ ГУСа, как «нечто, в полном смысле слова, замечательное», знаменовавшее «целый переворот в деле школьного образования», попытка развития и реализации которого «будет иметь всемирное значение... Существующий комплекс... есть интегральная программа для того, чтобы из ребёнка сделать человека» [196, 152].

Таким образом, эти программы давали возможность учащимся получить интегрированное знание об окружающем мире через знакомство с основными темами физики, математики, химии, агрономии, политэкономии, истории, географии, языка и литературы, приобрести трудовые навыки, психологически подготовиться к самостоятельному труду.

Сутью программ ГУСа и их основой являлись не комплексы знаний сами по себе, а объединяющая их трудовая деятельность, в процессе которой учебный материал группируется, связывается с жизнью, обобщается, формируются целостные представления об окружающем мире, о месте человека в нём. Однако серьезным недостатком было отсутствие общности между самими созданными колонками (природа, труд, общество), что приводило к нарушению последовательности и, в конечном счете, к бессистемности школьного обучения. Получение теоретических знаний реформой не предусматривалось.

Что касается таких основных учебных дисциплин, как родной язык, литература, математика – они в программах представлены не были. Назначение математики и её роль в школе определялись следующим образом: «Математика сама по себе не имеет образовательной ценности в школе, математика важна лишь постольку, поскольку помогает разрешать практические задачи...» [167, 100].

Суть комплексности состоит во взаимосвязи явлений, а обучаемые получают информацию о том, что изучаемые явления не существуют отдельно друг от друга, а наоборот друг с другом бесконечно взаимодействуют. Формы же, в которых выразилось комплексное преподавание, были похожи на попытки формально связать между собой кусочки отдельных учебных предметов на общем материале. Отсутствовала стержневая внутренняя идея, четко заданная цель.

Новые программы предполагали высокий общетеоретический и методический уровень работников образования, которого не доставало. Поэтому значительная часть педагогов не решалась взяться за изучение и проведение в жизнь нового подхода, подходя к комплексным программам более чем осторожно.

Комплексная связь труда, общества и природы нередко превращалась в бессодержательную игру произвольных ассоциаций. П.П. Блонский замечал, что некоторые педагоги «с лёгким сердцем связывали что угодно, с чем угодно, как угодно», занимаясь не наукой вовсе, предлагая ассоциации, которые случайно появлялись в голове по поводу изучаемого явления, осуществляя «ряд безуспешных попыток вскрыть вместе с детьми запутанные глубокие связи» [65, 28].

Говорилось об ошибочности чрезмерного комплексирования, которое приводило к полному отрицанию учебных предметов, и поэтому проблема межпредметных связей получала крайне одностороннее решение [86, 12]. Известно описание работы по комплексному методу: «Помнится, мы проходили утку... На уроке естествознания утка изучалась как утка: какие у неё

крылышки, какие лапки, как она плавает. На уроке географии та же утка изучалась как житель земного шара: нужно было показать, где она живёт, а где её нет. На русском Серафима Петровна учила нас писать «у-т-к-а» и читала что-нибудь об утках из Брема. Мимоходом она сообщила, что по-немецки утка так-то, а по-французски так-то. Кажется, это называлось тогда комплексным методом» [167, 100 – 101].

Новые программы вызывали зачастую смятение в образовательной среде. Отечественные педагоги, работавшие с этим материалом, отмечали, что связывать предметы представляло немалую трудность. Больше всего удавалось связать родной язык с природоведением, а по математике же связь чаще всего была искусственная [167, 101].

Советская трудовая школа подверглась жёсткой критике, в первую очередь со стороны её создателей. Вся вина была возложена на учителей, которые рассматривали искусственные проблемы и не те связи. П.П. Блонский высказывал мысль о том, что «шло постепенное ухудшение гусовских программ в сторону старой школы, если не по содержанию, то по методам», где комплексы оказались «сидячими», и дело ограничивалось «разговором в классе», а темы реального содержания лишь «проходились», и никто не задумывался над тем, «как они проходились, как изучались и усваивались» [33, 173].

Комплекс посчитали незадачливым экспериментом. Якобы доказанная на практике несостоятельность межпредметной интеграции в облике трудовой школы на самом деле выставила на показ нежизнеспособность революционного стиля педагогического мышления, который противопоставлял друг другу старую и новую школу, предметность и комплексность, а значит, представлял науку и жизнь как две отдельно развивающиеся единицы.

Последующие программы 1927-1928 учебного года допускали некоторое отступление от комплексов в школе II ступени, но они не устранили основных недостатков программ ГУСа. Программы 1929-1930 учебного года, построенные в основном по проектно-комплексной системе, группировали

учебный материал, относящийся к различным областям знаний, вокруг какого-нибудь одного дела, создавая, таким образом, нишу учителям для поверхностного сообщения знаний учащимся.

Решающей точкой в цепи событий, связанных с экспериментом интеграции знаний в советской школе 20-30-х годов XX века, явилось решение ЦК ВКП (б) от 25 августа 1931 г. «О начальной и средней школе», в котором метод проектов был осуждён и отвергнут [165].

Приобретая предметную направленность, учебные планы и программы советской школы стали терять свою вариативность, опять превращаясь в однообразные, удобные для организационного и методического контроля. Опытнo-экспериментальная работа над учебными программами 20-х годов была завершена, все нововведения, в частности и принцип интегративности в преподавании, ликвидированы. Широкомасштабный государственный педагогический эксперимент завершился настоящим провалом.

В 1932 году ГУС был расформирован. Но, всё же, он оказал свое влияние на оживление педагогической мысли в стране. Немаловажными и на сегодняшний день остаются такие принципы трудового и политехнического образования, как неразрывная связь трудового обучения с общим образованием, связь содержания общего и политехнического образования с современным состоянием науки, необходимость согласовывать его с возрастными и индивидуальными возможностями ребёнка, обязательная педагогическая осмысленность труда.

Модель трудовой школы, новые принципы организации учебного содержания не были реализованы. Комплексное обучение предполагало интеграцию разнопредметных знаний вокруг некоторых проблем и жёстко противостояло предметоцентризму. В свою очередь, использование предметоцентризма исключало комплексность. При таком подходе трудовая школа оказалась в несоответствии педагогическим традициям и из величайшей инновации, созданной с целью усовершенствовать существующее образование, она превратилась в средство его разрушения.

Таким образом, комплексный подход к изучению учебного материала в 20-е годы XX века не получил достаточного обоснования в теоретическом и практическом планах. Объединение учебного плана вокруг колонок приводило на практике к тому, что учащиеся получали фрагментарные знания. Нарушалось элементарное требование к системе и последовательности изучения основ наук. Не соблюдалась логическая структура в расположении учебного материала, присущая каждому учебному предмету. На первый план выдвигались внешние, поверхностные связи явлений, т.е. проводилась искусственная увязка между предметами по их формальному сходству.

Однако, надо отметить, что комплексные программы имели и положительные стороны. Так, они ориентировали школу на сближение с общественно-политической жизнью страны; расширяли кругозор детей и стимулировали их активное участие в преобразовании страны; давали ориентировку в окружающей жизни, в современности, практике. Программы ГУСа, безусловно, оказали огромное влияние на ход дальнейшего развития идей интегральности и интегративности в отечественной педагогике.

Увидевшие свет в 1931-1932 годах новые программы, установили предметную основу школьного образования. Связи между различными предметными знаниями в учебном процессе были ослаблены. Этот недостаток пытались устранить за счет проведения внеклассной работы, активизации краеведческих кружков, станций юннатов и детских трудовых мастерских, где знания и умения из разных сфер жизнедеятельности находили свое применение в общественно полезном труде.

Потеряв многие находки в обучении 20-х годов, педагогика все же стремилась к новым поискам. Исследователи отмечали, что в 30-е годы XX века школа переходит на новое содержание обучения, основанное на «более научном подходе к взаимопроникновению наук» [136, 23].

Продолжается разработка идеи интеграции в педагогической теории и практике, например, поднимаются вопросы использования смежных искусств

на уроках литературы, а также осуществления попытки комплексного изучения различных видов искусств, созданных в одну и ту же эпоху [265, 72].

Преподавание предметов естественно-гуманитарного цикла отмечалось, как интенсивное взаимопроникновение и взаимообогащение смежных фактов и явлений. Высказывалась мысль о том, что «обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся, на разные сферы сознания; это требование должно одновременно отвечать нормам здоровой дозировки этих впечатлений, их устойчивости и постоянству» [201, 90].

Таким образом, приоритет отдавался интегративным возможностям образовательного процесса. Межпредметные связи уже выступали в качестве методологического принципа, сохраняющего единство обучения и воспитания школы.

В решение проблемы межпредметных связей значимый вклад внесла Н.К. Крупская. Раскрывая механизм межпредметных связей, как реализацию идеи о взаимопроникновении, взаимосвязи между отдельными науками и учебными предметами, Н. К. Крупская подчёркивала, что они дают мощный стимул познавательной деятельности, помогая учащимся развиваться гармонично, расширяют кругозор, обеспечивают диалектический подход к осознанию природных и социальных явлений.

Поэтому «лишь такое сочетание разнообразных видов деятельности даст возможность воспитания действительно всесторонне развитых людей» [120, 354]. Интеграцию учебных предметов она рассматривала как объективную закономерность, отражающую диалектическую связь между явлениями в природе и обществе.

«Поскольку учебные предметы включают в себя ведущие положения наук, отражающих важные законы развития природы и общества, постольку тезис о взаимных связях рассматривает объективную закономерность в обучении и должен быть отражён в содержании образования» [120, 354]. Н.К. Крупская не только декларировала эту закономерность, не только осветила

её мировоззренческое и познавательное значение, но и показала её конкретное применение в учебных дисциплинах, особенно детально коснувшись предметов естествознания.

Так как нельзя добиться формирования научного, диалектико-материалистического мировоззрения, если не синтезировать на основе единого метода знания, добытые отдельными науками. Например, в исследованиях по математике должны быть «перекинуты прочные мосты между математикой и астрономией, физикой и химией, с одной стороны, между математикой и общественными науками, с другой» [198, 162].

Анализируя особенности общественных и естественных наук, Н.К. Крупская останавливалась на идеях, объединяющих их, на взаимосвязи явлений и фактов, сочетании теории с практикой. «Такой подход связывает все науки воедино одной общей целью, создаёт между ними внутреннюю связь громадной силы», – писала она [131, 164].

В педагогической литературе термин «интеграция» в качестве практического решения проблем образования, в том числе междисциплинарного синтеза учебных предметов, как педагогическое понятие, или как вероятная модель обучения практически не употреблялся. В обиход с середины XX века вошло понятие «межпредметные связи».

Межпредметные связи трактовались как «осознанное отношение между элементами структуры различных учебных предметов» [86, 46]. Под интегрированным курсом понималась «учебная дисциплина, составленная из содержательных фрагментов разных предметов, а также привлечение дополнительного содержания, ранее не входившего в учебный процесс» [129, 21].

Важно уяснить в чем разница между данными категориями. Интеграция способствует формированию целостного мировоззрения, соединяя знания различных аспектов науки, сохраняя их уникальность. Таким образом, интеграция образует единство, являющее собой интегральное качество. В свою очередь, межпредметные связи способны добиваться целостности наук для



непосредственного обобщения и систематизации знаний. Однако, в результате это – не получение качественно нового знания.

Окончание Великой Отечественной войны, а также начавшийся в 50-е годы XX века научно-технический подъем России предъявили качественно новые требования ко всем сторонам человеческой деятельности, в том числе к народному образованию и педагогической науке. Быстрое развитие науки, создание новых технических средств стали предпосылкой создания благоприятных условий внедрения основ науки в производство. Наука уже развивалась не только путём обобщения результатов, добытых производственной практикой, но и путем осуществления новых задач. Обозначился рост разных видов производства на базе электроники, радиотехники и микробиологии, а также заметные сдвиги в новых открытиях на стыке пограничных наук.

Замена старых, трудоемких профессий качественно новыми по своему содержанию происходила на фоне бурного прогресса науки и техники. Монтажники конструкций, операторы автоматизированных систем отличались теперь применением квалифицированного труда, соединяющего в себе физическую и умственную деятельность.

Вхождение обучаемых в процесс трудовой деятельности дало толчок дальнейшему развитию политехнического образования. В ходе этого значительно уменьшились все видимые различия между умственным и физическим трудом. Политехнически образованные люди свободны теперь в выборе профессии, что предоставляет возможность поставить труд на первую ступень жизненных потребностей человека.

Говоря о преимуществах новой концепции построения системы знаний, один из самых известных дидактов советской педагогики М.Н. Скаткин подчеркнул важность применения межпредметных связей, обеспечивающих «более глубокое и всестороннее освещение фактов, опирающихся на знания, приобретаемых учащимися по данному и другим учебным предметам» [223, 12].

М.Н. Скаткин попытался продолжить работу в контексте развития теории интегративного обучения уже с учетом новых, достигнутых за последнее время положений. Перед ним стояли задачи поиска путей отхода от существующих противоречий между изначальным понятием системного познания жизненных явлений и научных фактов и теми дидактическими приемами и методами, посредством которых осуществлялось все это на практике. Очевидна была и необходимость обновления понятийно-терминологического аппарата. Это создавало сущностное отличие нового дидактического принципа.

Событие 1958 года, связанное с выходом закона «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», ознаменовало собой новый этап в истории развития интеграции в педагогике – этап межпредметных связей, рассматриваемых в контексте укрепления отношений между предметными и профессионально-техническими знаниями. Значимый вклад в разработку проблемы межпредметных связей внесли П.В. Атутов, С.Я. Батышев, О.Ф. Фёдоров, В.А. Кондаков и другие.

П.В. Атутов выделял педагогический аспект соединения обучения с производительным трудом, в который включал трудовую деятельность как источник новых знаний, средство закрепления и совершенствования изученных теоретических знаний, а также оптимального решения задач воспитания. «Всё дело обучения и воспитания молодых поколений приобретает характер целостного предметного трудового урока, утверждающего труд как главный способ самовыражения и самоосуществления личности» [15, 51].

Реформа школы предусматривала увеличение времени на трудовое обучение в различных отраслях народного хозяйства более, чем вдвое. Предполагалось включение учащихся в организованный, общественно полезный труд. Знания уже не носили отвлечённый характер, а осмысленно присоединялись к труду с учетом глубинного понимания его научных основ. Это, в свою очередь, обеспечивало осознанный подход к изучению научных теорий и законов науки, правильной отработки полученных знаний.

Существенный вклад в развитие теории межпредметных связей внесли в 50-е годы ленинградские педагоги. В коллективных работах под руководством Б.Г. Ананьева данная проблема рассматривалась с позиций активизации учебной деятельности обучаемых. Создание «координационной сетки», наглядным образом освещало этапы развития фундаментальных научных понятий по всем программам школьного обучения [86, 13]. Это позволяло использовать материалы одного предмета при изучении других.

Опираясь на достижения наук о человеке, Б.Г. Ананьев разработал оригинальную теорию антропологической психологии. В центре ее – тезис о том, что понять психику и поведение можно только путем познания природной сущности человека, а именно, свойств психики и физиологии. Только опираясь на систему различных наук о человеке, на базе психологии можно получить целостную картину развития человека [134, 98].

В его модели науки о человеке группируются в четыре раздела: 1) человек как биологический вид; 2) онтогенез и жизненный путь человека как индивида; 3) изучение человека как личности; 4) проблема человечества [134, 98]. Из этой модели можно сделать вывод о том, что человек как личность представляет собой совокупность общественных отношений: экономических, политических, социальных, правовых.

В 1968 году в Москве состоялось международное совещание ЮНЕСКО, по вопросам интегрированного образования. Обсуждались приоритетные подходы к интеграции и координации содержания образовательного процесса. Реализацию интегративного подхода в обучении предполагалось вести методом «слияния в одном синтезированном курсе элементов разных учебных предметов, слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания, комплексирования и суммирования основ наук в раскрытии межпредметных учебных проблем» [86, 14].

Комплекс (лат. *complexus*) представляет собой совокупность, сочетание предметов, действий, явлений или свойств, составляющих одно целое

[220, 268]. При комплексном подходе учебно-воспитательный процесс представляет собой систему или комбинацию различных элементов, в которой все части неразрывно связаны и формируют органическое единство. Сохраняя свою целостность, они получают все возможности реализовать себя в полной степени.

Комплексность в педагогике рассматривается как совокупность целей, задач, методов и содержания воспитательного взаимодействия. При комплексном подходе воздействие на обучаемых проходит по трем направлениям: на сознание, на чувства и на поведение. Это возможно осуществить путем совместных усилий всех социально-культурных институтов, оказывающих непосредственное воздействие на учебно-воспитательный процесс.

24 февраля 1976 года состоялось выступление Л.И. Брежнева, в котором он сделал упор на применение комплексного подхода в обучении. «Комплексный подход к постановке всего дела воспитания предполагает обеспечение тесного единства идейно-политического и нравственного воспитания с учетом особенностей различных групп трудящихся» [145, 76].

Следовательно, применение опыта межнаучной интеграции знаний в содержании школьного образования стало ведущим направлением улучшения предметной системы обучения в советской школе 50-70-х годов XX века.

Межпредметные связи постепенно меняли свое направление. Возможность соединения предметного образования с трудовой школой уступило первое место перспективе становления и дальнейшего развития отношений между учебными дисциплинами в плане содержания и системы. Однако, задачи, которые они решали ранее, оставались актуальными, а именно: создание единого мировоззрения обучаемых путем включения получаемых знаний в процесс трудовой деятельности, объединение образовательной системы природы и социальной жизни в единую, органичную, естественную целостность, организация постепенного и глубинного проникания ребёнка в мир культуры.

И все же, важно подчеркнуть, что образовательный процесс начала XX века и школа 50-70-х годов XX века отличались по многим пунктам. Развиваясь, педагогика избавилась от существенного недостатка, который препятствовал дальнейшему развитию идей трудовой школы. Был достигнут наиважнейший вывод, гласивший, что отныне школа полностью отвергает противопоставление двух взаимосвязанных компонентов образовательного процесса: предметной системы обучения и межпредметности. Связь между учебными дисциплинами стала рассматриваться как дидактическое дополнение существующей системы образования, не принижая ее самостоятельной роли и значения.

Классификацию межпредметных связей этого времени можно проследить в работе В.Н. Фёдоровой и Д.М. Кирюшкина, которые определили данную категорию в образовании, как «дидактическое условие, обеспечивающее последовательное отражение в содержании школьных дисциплин объективных взаимосвязей, действующих в природе» [250, 19 – 20].

По мнению ученых, западная система интеграции учебного материала имеет неправильную направленность, поскольку базируется на объединении ряда учебных предметов в такую учебную дисциплину, где отсутствует качественное различие в содержании предметов как основ наук, что, в свою очередь, вступает в разрез с теорией о всестороннем развитии обучаемых, сутью которого является создание всех требуемых условий овладения учащимися основами наук, созданных человечеством. Поэтому важность предметной системы обучения – неоспорима.

Для повышения эффективности обучения они предлагали цикловую координацию учебных дисциплин посредством последовательных межпредметных связей, объективно отражающих связи природы и общества. [250, 19 – 20].

Изучая содержание школьных курсов физики, химии и биологии, авторы пришли к мнению о том, что «межпредметные связи» - понятие многогранное. Так, «по временному признаку в процессе обучения

обнаруживаются связи предшествующие, сопутствующие, перспективные. Выделяется и группа информационных связей, дифференцирующихся на фактические, понятийные и теоретические межпредметные связи» [250, 27 – 28].

Благодаря этим связям осуществляется углубленное и расширенное восприятие учащимися данных наук, эффективное формирование и применение на практике научных понятий.

По мере более глубокого исследования межпредметных связей возрастает и уровень методологического осмысления этой проблемы. В 70-х годах XX века межпредметность стала пониматься большинством исследователей как принцип дидактики. Представляя собой выражение закономерности объективного мира, межпредметность, в силу своего дидактического значения определяет содержание, методы и формы обучения. Поэтому появились все основания считать межпредметные связи одним из принципов советской педагогики.

Представляет интерес работа Ш. И. Ганелина «Дидактический принцип сознательности», в которой делается попытка анализа зависимости межпредметных связей от других принципов, в частности от сознательности. Говоря о том, что «разрозненные, не связанные между собой знания не могут считаться сознательными в полном смысле этого слова» [86, 37], исследователь понимает системность как объединение знаний не только в рамках отдельного предмета, но и обозначенного цикла предметов, а также связи между различными циклами. Иначе говоря, создание настоящей системы знаний не может быть без установления межпредметных преемственных знаний.

В отношениях между принципом систематичности и межпредметностью можно увидеть прямую связь, где очевидно проступает линия подчинённости, а именно, межпредметные связи подчиняются систематичности посредством преемственности, но при этом сохраняя свою неповторимую уникальность.

Таким образом, если в начале XX столетия ученые прикладывали усилия для развития связей между предметами только при условии ликвидации предметной системы обучения, то к 80-м годам приходит осознание того, что принцип межпредметности состоит в стремлении построить и успешно осуществлять целостный учебный процесс на основе предметоцентризма. Межпредметность теперь виделась в качестве одного из важных средств правильного функционирования предметности и качественного усовершенствования образования.

По мнению А.Я. Данилюка, «статус дидактического принципа придаёт интеграции фундаментальный характер» [65]. Взаимоотношения между предметностью и межпредметностью сильно изменяются в силу того, что любой принцип дидактики обладает всеобщностью и, таким образом, оказывает воздействие на все составляющие процесса обучения и воспитания. А значит, межпредметные связи, ранее считавшиеся своеобразным дополнением к предметному обучению, теперь являют собой неотъемлемую часть учебного процесса, а также основополагающий принцип дидактической системы.

Утверждение межпредметности как принципа дидактики в педагогической науке изменило характер мышления так, что само понятие «межпредметные связи» уже совсем не соответствовало своей форме и приобретенному содержанию. Будучи принципом дидактики, межпредметность перестала иметь какую-либо зависимость от предметности.

Таким образом, 80-е годы XX века стали рубежным моментом в истории развития изучаемого нами феномена, когда противоречие между формой межпредметных связей и качественно новым содержанием, а именно дидактическим принципом, в итоге вылилось в смену формы и появлению нового понятия в образовании – интеграции.

## **2.2. Опыт воплощения идей интегральной педагогики в 80-90-е годы XX века**

В начале 80-х годов XX века наметился кризис теории межпредметных связей, который сильно обострился к 90-м годам. Выделяются такие причины снижения роли межпредметной системы обучения, как разрушительное противоречие между формой межпредметных связей и вкладываемым в него новым содержанием, антропологизация образования; развитие личностно-ориентированной педагогики; диалогизация образовательного процесса; становление поликультурного образовательного пространства; глобализация образования [155, 154].

Новые политические и экономические условия страны не открывали путь для решения возникших противоречий. Тем не менее, гуманизация, гуманитаризация и глобализация образования приводит к участию педагогики России в интеграционных процессах мирового пространства.

80-90-е годы XX века составляют, по определению А.Я. Данилюк, «значимый этап в развитии интегративных процессов в отечественной педагогике» [65]. В этот период понятие интегративные процессы занимает свое место в педагогической науке, практике воспитания и образования.

Интеграция рассматривалась как способ формирования всесторонне и гармонично развитой личности советского человека, то есть практически стала методом осуществления первостепенной задачи педагогики, предусматривающей выход за рамки отдельных учебных дисциплин и создание учебных курсов, предоставляющих информацию об интегративных явлениях в науках.

Несомненно то, что развитие педагогической науки в обозначенный период способствует тому, что понятие интеграции входит в педагогическое сознание. В соответствии со сложившимся в 70-х годах XX века пониманием



межпредметности как принципа дидактики интеграция сразу же приобретает статус фундаментального понятия.

В конце 80-х годов начинается и к середине 90-х годов инновационное движение по созданию интегрированных учебных курсов приобретает свою популярность. Как правило, используются такие подходы, как объединение содержания образования отдельных дисциплин в интегративные ресурсы (родиноведение, мироведение); изучение всех дисциплин только в творчески развивающей парадигме (интеграция по методу); осуществление перехода образовательного процесса на компьютерную основу (интеграция по технологии); установка общих для всех педагогов способов коммуникативного общения с учащимися на уроках (герменевтика).

Начинается образование новых предметов синтетического характера (Мировая художественная культура), а также искусственно созданных метапредметов (Знак, Число, Символ), которые представляли собой новое образование, выстраиваемое поверх традиционных учебных предметов.

Из-за своей, на первый взгляд, простой разработки и легкости в применении новые предметы становятся настоящей инновацией российской школы 90-х годов. Действительно, чтобы создать интегрированный курс, педагогу достаточно взять органическое содержание материала двух дисциплин, тематически объединив их в единый курс. Это упрощает задачу интеграции в педагогике. При межпредметных связях учителю приходится постоянно работать с содержанием, методами, терминами других учебных дисциплин. Межпредметные связи по своей структуре представляют собой сложную категорию. Но работа с межпредметными связями существенно расширяет круг задач учителя, а интегрированные курсы, в свою очередь, локальны, предметны и конкретны в дидактическом плане. Сближение различных предметов с целью объединения содержания ведет к расширению учебного содержания в целом и формированию целостного мировоззрения учащихся.

На смену межпредметных связей пришла более четко оформленная межпредметная интеграция в рамках изучения жизненных явлений и процессов. Гораздо более высокой степени интеграция достигает при появлении в учебных планах образовательных учреждений уже упомянутых нами метапредметов [59].

Автор термина «метапредмет» А.В. Хуторской характеризует это понятие, как «учебную дисциплину, которая посредством обозначенных в ней узловых вопросов и направлений позволяет ученику видеть и понять то главное, к чему он неминуемо будет двигаться, образовывая себя как человека» [259, 21].

Немалый интерес представляет разработанный А.В. Хуторским интегрированный курс «Мироведение»(5-6 классы). Он содержит ключевые элементы – первосмыслы, которые помогают учащимся определиться в сферах жизни (природа, человек, культура) и обеспечивают изучение ряда тем: «Происхождение мира», «Царство природы», «Стихии мира» [259, 21]. Здесь раскрывается связь человека с миром, интеграция всех способов познания.

На рубеже 80-90-х годов XX века М.Н. Берулава предпринял попытку теоретического обоснования процессов интеграции в педагогике. С особым вниманием он отнесся к определению типов интеграции содержания образования, выделяя следующие уровни: 1) целостности в рамках отдельных циклов предметов; 2) дидактического синтеза учебных предметов на базе одного из них; 3) межпредметных связей отдельных предметов [29].

Признавая самым низким и малоэффективным уровнем интеграции содержания образования уровень межпредметных связей, ученый заявляет, что «существующие в настоящее время учебные планы и программы не ориентированы на реализацию высших уровней дидактической интеграции» [29, 117].

Т.Г. Браже, анализируя работы, касающиеся методики преподавания в средней школе дисциплин гуманитарного цикла, прослеживает развитие интегративных процессов в общем образовании, ориентированных на

целостное восприятие учащимися мира. Поднимая проблему ценностных ориентаций личности, считая гуманитарную культуру человека наиболее важной составляющей интеграции, он отмечает, что «сами знания иногда полностью забываются, но, «исчезая», «свертываются» в более обобщенные смысловые единицы, определяющие мировосприятие личности, её ценностные ориентации, понимание мира вокруг себя и себя в мире» [40, 3 – 5]. Таким образом, главную цель общего образования автор видит не в запоминании знаний, а в их личностном осмыслении, перевоплощении их в интегральные характеристики личности.

Похожие идеи содержит концепция школы «Диалога культур», разработанная В.С. Библером. Ученый настаивал на том, что нужно принимать современное знание, как неотъемлемую часть всей современной культуры, поскольку знание являет собой грань мира, а значит таким оно и должно подаваться в обучении, а учебная дисциплина должна преподаваться, как «одновременно как развитая, многократно разветвленная система понятий и как одно сжатое, исходное и конечное понятие, чреватое новым, все преобразующимся развитием» [30, 16 – 18].

Анализируя процессы в педагогике конца XX века, А.Я. Данилюк выводит в качестве предмета интегрированного курса «некоторое вполне определённое, ограниченное явление, которое изучается одновременно двумя и более науками или одной наукой, но обязательно с использованием методов и форм исследования, заимствованных из другой научной дисциплины» [65, 63].

Исследователь определяет интегрированный курс как «локальную образовательную систему, направленную на изучение вполне определённого, ограниченного явления культурной реальности и совмещающую в себе формы, методы, понятия и содержание разных учебных дисциплин» [65, 63]. В результате делается вывод о том, что в интегрированных курсах получает определённое решение идея межпредметности как принципа дидактики.

Анализ педагогической литературы того периода доказывает, что педагогическая мысль воспринимает саму идею интегрированных

дидактических форм и рассматривает ее как верное средство решения многих насущных проблем. Согласование интегрированных форм с множеством прогрессивных технологий обучения, а именно: крупноблочным структурированием содержания, проблемным обучением, процессом обучения и воспитания на концептуальной основе. Примечательно, что интегрированные дидактические формы стали неизбежным продолжением достижений педагогической науки XX века, своего рода воплощением в жизнь идеи межпредметных связей, и поэтому они были приняты с легкостью педагогическим коллективом. Таким образом, справедливо утверждать, что в конце XX века отечественная общественность была уже достаточно подготовлена к принятию интегрированных уроков и курсов и приведению их в действие.

Широкое внедрение в образовательный процесс интегрированных дидактических систем создаёт необходимость в их научном осмыслении. В.Т. Фоменко, исследуя проблемы интеграции в образовании, определяет способы создания интегрированных курсов, разрабатывает их классификацию, вводит понятие интегрирующего фактора. Из совмещения предметных областей он делает выводы о том, что «линия на интегрированное содержание не исключает предметные области как таковые», а интеграция имеет различные уровни выраженности [252, 12].

Интеграционные процессы В.Т. Фоменко возводит в дидактический принцип и сравнивает его с другими принципами педагогики. Говоря о том, что принцип интеграции ближе всего стоит к принципам систематичности и последовательности, исследователь подчёркивает, что «принципам этого ряда присуща большая содержательность, в сравнении с классическими принципами, они не столь всеобщы и независимы от конкретных педагогических ситуаций, но более сущностны» [252, 12]. То есть, выявляется отличие принципа интеграции от традиционной системы принципов. Интеграционность включается как принцип в новую систему вместе с принципами проблемности и опережения.

Надо отметить, что, если в 80-х годах XX века понятие интеграция вводится в педагогику как мало научная категория, то в 90-х годах XX века это понятие пополняется накопленным опытом всего процесса развития и совершенствования интегративных процессов в образовании. Интеграция превращается в общепринятое педагогическое понятие с конкретным смыслом.

На сессии ЮНЕСКО в 1993 году было принято определение интеграции как «такое взаимопроникновение знаний, которое выводит ученика на понимание единой научной картины мира» [44, 30]. Этим было положено начало систематической научной разработке проблемы интеграции в образовании, обозначился поворот научной мысли от внешнего мира к человеку, его личности, душе и телу, к поискам целостного, системного подхода к данной проблеме.

Проблема интеграции в педагогике разрабатывалась при опоре на идеи и концепции психологической науки. Российские психологи значительно продвинули интегральную психологию, выдвинув принципы целостности и единства человеческой психики и предлагая интегративный подход в психологической практике. Особенно значимы были работы А.А. Бодалева о феномене акме как вершине развития человека [36], Е.Е. Вахромова о самоактуализации [44] и М. Щербакова, представившего оригинальную кластерную теорию интеграции [271].

Значимым направлением в обосновании интегративной педагогики стало развитие идеи многоаспектной сущности человека [230]. В этом плане определенный интерес представляет открытая система мировосприятия, проанализированная М. Лайтманом. Так, по мысли ученого, человек первоначально существовал в своем высшем состоянии, данным ему от природы. Но в ходе своего развития человек, переживая множество чувств от разных проблем, стал далек от своей изначальной цельности. Соединение с своим высшим состоянием достигается путем сложной работы в два этапа: осознание несовпадения состояний человека и предполагаемый выбор возвращения к своей целостности путем сбора и объединения всех своих

знаний и ощущений. Целью развития личности М. Лайтман определяет «самостоятельный подъем: если человек желает достичь совершенного существования, он должен стремиться к высшему «Я», чтобы внешний и внутренний законы стали тождественны» [125, 20 – 24].

Эти идеи лежат в основе интегральной психотерапии М. Лайтмана, целью которой является поэтапное, ступенчатое сравнение свойств человека со свойством высшего «Я». Эта работа выстраивает все остальные структуры его личности в интегральное целое и заключается в постоянном внутреннем изменении, когда, несмотря на внешние и внутренние метаморфозы, человек оценивает и потому ощущает происходящее с ним, как единство с мирозданием. Вплоть до того, что человек обнаруживает, что вообще ничего не меняется, кроме его отношения к постоянному, неизменному его состоянию, в котором он создан и находится изначально [125, 24].

Психологической основой для целостного видения предмета образовательного процесса стала разработанная в начале 80-х годов XX века теория целостной личности. Её автор, В.С. Ильин, представил деятельность учащихся в педагогическом процессе, которая охватывает все стороны жизни человека: «Развивают личность не отдельные состояния процесса обучения, какими бы совершенными они ни были, а их динамика, переходы, «переливы» из одного состояния в другое. Никакая ситуация, взятая в отдельности, не может охватить все проявления личности. Она стимулирует целостную систему свойств данного конкретного содержания деятельности. Переход к новому содержанию... порождает новые состояния» [90, 88].

Утверждая, что «при разработке методов необходимо учитывать системы методов, способные сделать содержание обучения достоянием всей личности в целом, а не только знаний», В. С. Ильин предлагал выявлять такую их систему, которая способна «стимулировать, актуализировать все основные структуры личности, возможные для данной ситуации» [89, 74]. Ученый определял признаки целостного педагогического процесса и относил к ним направленность всех компонентов процесса на общую цель (всесторонне

развитую, целостную личность), стимулирование саморазвития личности (что является необходимым проявлением её целостности), единство и структурированность компонентов, образующих целостность, динамизм педагогической системы.

Методологические аспекты проблемы интеграции разрабатывал В.Н. Сагатовский, предложивший «философию развивающейся гармонии». Его философское учение о социально-антропологической целостности представляло собой органическое единство отдельного и совокупного человека, на основе концепции единства антропологического и социального [202]. Эту работу по праву можно рассматривать в числе основополагающих трудов по поиску философских оснований методологии интегративного подхода.

Понятие интегральных характеристик, применительно к человеческой индивидуальности, использовал в своих работах В.С. Мерлин. Он опирался на принципы общей теории систем Л. Берталанфи, на положения теории функциональных систем П.К. Анохина, на достижения комплексного познания человека (Б.Г. Ананьев и др.), а также на результаты созданной им школы психологов-единомышленников (В.В. Белоус, А.И. Щебетенко, Б.А. Вяткин и другие). Разрабатывая проблемы дифференциальной психофизиологии, он выдвинул принцип «много-многозначной зависимости» психических явлений от физиологических, позволивший раскрыть сложный, опосредованный характер взаимоотношений между различными уровнями организации индивидуальных особенностей личности – нейродинамическим, психодинамическим и личностным. Представленный в его исследованиях подход по праву можно назвать интегральным [146].

В.С. Мерлин ввел в научный оборот термин «интегральная индивидуальность» для обозначения целостной характеристики всех индивидуальных свойств человека, являющейся оригинальным, теоретическим объектом, вносимым в науку. Установление многообразных связей между индивидуальными свойствами различного иерархического уровня и подчиняющихся различным закономерностям естественно приводит к мысли о

существовании целостной системы этих свойств. В целом, таким образом, характеризуется интегральная индивидуальность [146, 26].

Основным путём исследования любой интегральной индивидуальности В.С. Мерлин выдвигает системный подход, как общенаучный метод эмпиристических исследований, а основные проблемы интегральной индивидуальности человека должны быть, по его мнению, рассмотрены в понятиях материалистической диалектики [146, 36 – 37]. Так как «решение любой практической задачи, касающейся человека, только тогда будет наиболее точным и полным, когда мы учитываем всё многообразие тех индивидуальных свойств различного иерархического уровня, от которых зависит эта деятельность» [146, 27].

В разработке теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина интересовали три основных вопроса: обоснование математических критериев, отличающих межуровневые и одноуровневые связи интегральной индивидуальности; поиск системообразующих и опосредующих факторов, лежащих в основе гармонизации разноуровневых свойств интегральной индивидуальности; развитие интегральной индивидуальности путём организации преобразующего психолого-педагогического эксперимента. По каждому сформулированному положению под руководством В.С. Мерлина и его последователей накоплен обширный экспериментальный материал.

Так, например, В.В. Белоус и А.И. Щебетенко развернули изучение интегральной индивидуальности с позиций внешней и внутренней детерминации, в зависимости от возрастно-половых, профессиональных, этнических и других особенностей человеческой жизнедеятельности. Ими была предпринята попытка выяснить место и роль интегральной индивидуальности в современной науке. Исследователи рассматривали интегральную индивидуальность человека либо в зависимости свойств субъекта от деятельности и общения, либо раскрывали их место в структуре интегральной индивидуальности. Ими на начальном этапе было выяснено влияние важнейших свойств субъекта на особенности становления структур



интегральной индивидуальности. Например, анализировались структуры интегральной индивидуальности экстравертированных и интровертированных студентов гуманитарного вуза [24, 11].

Ученые выдвинули идею о том, что применительно к теории интегральной индивидуальности внутренняя детерминация, как «основное условие сохранения целостности сложноорганизованных объектов действительности», становится объяснением того, почему интегральная индивидуальность, реализуясь в деятельности не утрачивает своей функциональной инвариантности и не разрушается [24, 11]. А.И. Щебетенко и В.В. Белоус приводят пример исследования интегральной индивидуальности у студентов младших и старших курсов педагогического университета. Выяснилось, что у студентов младших курсов интегральная индивидуальность существует как монолит только на основе учёта успеваемости и рассыпается на отдельные независимые уровни без учёта успеваемости студентов. На старших курсах проявляется диаметрально противоположная закономерность. С учётом успеваемости целостность интегральной индивидуальности разрушается, с исключением успеваемости – налицо единство интегральной индивидуальности [24, 12].

Таким образом, исследователи делают вывод о том, что разные структуры интегральной индивидуальности у студентов младших и старших курсов являются результатом разных мотивов учебной деятельности. Для студентов младших курсов решающую роль играет мотив выживания и сохранения своего статуса, стремление к продуктивной учебной деятельности может обеспечиваться единством и гармонией разноуровневых свойств интегральной индивидуальности. На старших курсах происходит реконструкция в мотивационной сфере студентов и на передний план выдвигается мотив профессионального роста, что влечёт за собой появление специфических новообразований в структурах интегральной индивидуальности.

А.И. Щебетенко и В.В. Белоус подчёркивали также и внешнюю детерминацию интегрального субъекта деятельности, связанную с требованиями объективной ситуации. На основе тезиса В.С. Мерлина о том, что «опосредующим звеном много-многозначных связей... является не только индивидуальный стиль общения, но и объективные требования деятельности, если они формируют соответствующие им социально типичные мотивы» [24, 12], они занимались накоплением эмпирического материала по описанию структур интегральной индивидуальности в различных видах человеческой деятельности. Изучалась интегральная индивидуальность у подростков в зависимости от благополучного и неблагополучного социума, у городских и сельских школьников, у педагогов, находящихся на разных этапах профессионального становления, у студентов различных этнических групп.

Оригинальную точку зрения на процесс интеграции наук о человеке выдвинул известный психолог А.В. Брушлинский. Отстаивая многообразие взаимосвязей между человеком и обществом, он признавал не только влияние общества на индивида, но и влияние индивида на общество. Подчеркивая, что «человек как субъект – это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь его психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного» [25, 9], А.В. Брушлинский рассматривает человека как субъекта психической деятельности и сплав биологического и социального. Следовательно, интеграция наук о человеке осуществляется А.В. Брушлинским с позиции субъектно-деятельностного подхода, в отличие от Б.Г. Ананьева, который заявлял, что индивидуальное развитие человека осуществляется в постоянном и активном взаимодействии человека с миром, и в этом взаимодействии человек выступает не столько объектом общественных отношений, сколько субъектом труда, познания, общения и других видов деятельности [8].

Необходимо подчеркнуть, что все разработчики теорий единства знаний о человеке выдвигают системообразующий или интегрирующий фактор, будь-то интегральная индивидуальность, комплексная индивидуальность или

субъектно-деятельностная индивидуальность – все признают человека активным субъектом психической деятельности, хотя и приходят к этому заключению по-разному.

Проблема интеграции в 80-х и начале 90-х годов XX века исследовалась в направлении синтеза содержания (внутрипредметного и межпредметного), построения интегрированных уроков, курсов. В работах В.Н. Максимовой представлена классификация связей между предметами по типам и видам. Исходя из общности структуры учебных предметов и учебного процесса, ею выделяются типы межпредметных связей: содержательно-информационные, операционно-деятельностные, организационно-методические, каждый из которых подразделяется на виды. Интеграция рассматривается как принцип, фактор, тенденция развития современных образовательных систем, средство целостного развития человека, индивидуальности, субъекта жизни и деятельности [141].

Ряд современных исследователей отмечают, что в исследованиях конца XX века недостаточно разработан механизм моделирования комплексных ситуаций, включающих учащихся одновременно в различные сферы предметной деятельности. Так, были выявлены общепедагогические, дидактические, методологические и психологические аспекты проблемы. Подчеркивается, что психологическим обоснованием взаимодействия образовательных и воспитательных функций межпредметных связей выступает закономерное единство сознания, чувств и деятельности, обеспечение которого в обучении является важным условием комплексного подхода, направленного на формирование мировоззрения учащихся. Указывается также на отсутствие разработанной системы межпредметных связей воспитательного характера [69, 251 – 252]. Исследователи высказывают серьезные доводы в пользу проблемно-поисковых методов обучения и систематизации межпредметных связей на этой основе.

В результате изучения научной литературы конца XX века о развитии принципов интегральности и интегративности в педагогике мы приходим к

выводу о том, что рассматриваемые явления все более обретают глобальный характер и рассматриваются учёными как ведущие принципы развития высшей школы.

Г.И. Батурина предлагает рассматривать интеграцию наряду с тенденцией дифференциации научного знания. Подчёркивая закономерность дифференциации, педагог видит необходимость интеграции внутри педагогической науки и с другими науками о человеке. «Целостный процесс воспитания требует адекватного ему целостного отражения в науке» [22, 5 – 6]. Дифференциацию и интеграцию научного знания исследователь представляет как два равноценных состояния науки, которые, то стягиваются в моноконцепцию (единое), то снова разворачиваются в многообразное явление.

Понимание того, что интеграция немыслима без дифференциации – это, безусловно, факт современной педагогической науки. Интеграция возникла на фоне своей противоположности - дифференциации наук и их отраслей, ведущих к углублению специализации в науках и внутри науки, рождению на этой базе все нового и нового числа наук, образованных от одного целого.

Та граница, которая разделяет интеграцию и дифференциацию и определяет их в качестве противоположностей, одновременно и соединяет их таким образом, что одно понятие служит средством содержательного наполнения другого. В то же время, интеграция в обучении значительно отличается от дифференциации и в результате становится в один синонимичный ряд с такими категориями как «соединение», «слияние», «объединение», «комплексность». Рассмотрение интеграции вне ее существенной связи с дифференциацией приводит к девальвации интеграции как самостоятельного научного понятия. Интеграция и дифференциация могут рассматриваться как наиболее общие категории, посредством которых возможно теоретическое моделирование образования как саморазвивающейся системы. Можно говорить о характерных изменениях образования в процессе своего исторического развития, когда периоды усиленной дифференциации

сменяются периодами преимущественной интеграции, в результате чего образовательная система реорганизуется и меняет свою форму.

Таким образом, интеграция между учебными предметами не отрицает, а предполагает существование предметной системы, являясь возможным путем ее совершенствования, преодоления недостатков и имеет направленность на углубление взаимосвязей и взаимозависимостей между предметами.

А.Я. Данилюк предлагает рассмотрение интеграции во взаимосвязи с другим фундаментальным понятием – коммуникацией. По его словам, при определённых условиях коммуникация превращается в интеграцию. Более того, интеграция рассматривается исследователем как «сложный вид коммуникации, а коммуникация – упрощённый вид интеграции. Коммуникационная система хранит информацию, интеграционная система обеспечивает её приращение» [65, 10].

Коммуникативные системы послужили, в свою очередь, основанием для появления новых образовательных концепций и технологий. Например, на рубеже 80-90-х годов XX века Д.И. Корнющенко в процессе инновационной педагогической деятельности создал новую концепцию и технологию гуманитарного образования и воспитания, названную им «интегральной диалогикой».

Интегральная диалогика Д.И. Корнющенко представляет собой инновационный подход к преподаванию гуманитарных дисциплин, осуществляемому в единстве с познанием мировой духовной культуры и истории как целостности, в процессе раскрытия которой вступают в диалог составляющие её типы различных культур. По мнению ученого, суть интегральной диалогии может быть системно представлена в виде следующих компонентов: 1) эпистемология (гносеология, теория познания), охватывающая созданное человеческим творчеством во всех его проявлениях; 2) традиционная дидактика, синтезирующая в неразрывном комплексе учебных дисциплин взаимодействие культур в режиме диалога; 3) методология, раскрывающая сущностные особенности гуманитарной мысли, изначально ориентированной

на понимание чужих смыслов, мыслей и мнений как определённых значений, создающих единую общечеловеческую логику культуры; 4) историческая и культурная антропология, создающая аналитический контекст, в пределах которого различные исторические эпохи и охватываемые ими проявления деятельности личности предстают как бы своеобразные ленты Мебиуса – всё внутри и всё вовне; 5) органическое единство этики и эстетики, награждающее мышление самой необходимой особенностью – толерантностью, обогащённой развитостью и широтой эстетических вкусов, приемлющих бесконечное разнообразие других культур прошлого и настоящего, способной в любых ситуациях находить дорогу к компромиссам; 6) предваряющая основа упорядоченного мышления и миропознания. Поскольку принципы, на которых покоится интегральная диалогика, изначально ориентированы на практику, данная концепция и является той педагогической технологией, которая способна решать задачу «целенаправленного формирования диалогического разума» [113, 11 – 12].

Конец XX века характеризуется и как период, в котором началась разработка и применение нового поколения образовательных технологий, названных интегральными. В педагогической практике одна из первых интегральных образовательных технологий была создана и стала применяться в конце 70-х-начале 80-х годов XX века для обучения математики (В.В. Гузеев). При этом она стала претендовать на четвёртый уровень в классификации образовательных технологий (вслед за традиционными методиками, модульно-блочными и цельноблочными технологиями), являясь продуктом цельноблочных технологий в сочетании с технологией направляемого проектного обучения, заимствованной из педагогики Запада.

По мысли В.В. Гузеева, диагностика текущего состояния осуществляется через систему срезовых работ с бинарной оценкой, обязательной фиксацией и обработкой результатов для проектирования следующего урока. В обучении используются и все традиционные методы. Однако для интегральной технологии была специально разработана новая

организационная форма урока – семинар-практикум, в котором сочетается работа части класса в кратковременных группах по решению задач разных уровней и фронтальная работа учителя с остальной частью класса [62, 5 – 6]. Серия таких уроков направлена непосредственно на многостороннее развитие учащихся.

С 1985 года интегральная технология была успешно применена для обучения информатике и географии. Через год она стала применяться при обучении иностранному языку. С 1987 года начинается опытно-экспериментальная работа по переносу интегральной технологии в естественнонаучные и гуманитарные предметные области. Эксперименты дали положительные результаты, что подчеркнуло потенциал интегральной технологии, делающий её не специальной, а универсальной.

Универсальной интегральную технологию делают системные теоретические основания, позволяющие использовать её для преподавания большинства учебных дисциплин, способствуя тому, чтобы учебный процесс был дифференцированным и развивающим.

По убеждению В.В. Гузеева, планируемые результаты обучения большинству предметов могут быть представлены на языке конкретных умений в виде систем задач независимо от ведущего компонента этих предметов. Представляемая система задач даёт возможность коренным образом изменить подход к обучению, задав направление от трансляционного к организационному подходу, обеспечивающему развитие учеников через деятельность по решению целесообразно подобранных задач на основе оперирования самостоятельно добываемой информацией. Вследствие этого и сам образовательный процесс предстает как работа с задачами, оставляющая большой простор инициативе и самостоятельной деятельности учащихся.

Интегральная технология представляет собой закономерный этап развития образовательной технологии, обеспечивающий переход от традиционных систем обучения к новым информационным системам, направленным на личностно-ориентированное обучение, многогранное

развитие личности. Многие предшествующие технологии могут быть получены из интегральной путём редукции или трансформации отдельных её элементов [62, 7 – 9].

Наряду с разработкой отдельных интегральных педагогических технологий, в конце XX века шло становление теоретических основ и практики воплощения идеи целостного восприятия мира и воспитания, как самостоятельного научного направления в педагогике. Предпринятые усилия нашли воплощение в создании Центра интегральной педагогики. Его руководитель В.И. Мурашов считал, что в основу политики подъёма страны должен быть положен интеллектуально-нравственный человеческий ресурс – духовность народа и её расширенное воспроизводство – образование [157].

Существенным недостатком имевшейся системы образования В.И. Мурашов называл отсутствие системообразующего начала: аморфность, заниженность и загруженность цели образования, духовная ущербность его смысла, не отвечающего природе, смыслу и эволюционному назначению человека. Другим существенным недостатком содержания национального образования, по его мнению, являлось отсутствие образовательно-воспитательных программ, направленных на изучение самого человека во всей его целостности и взаимосвязи с окружающим миром, на практическое самосознание его сущности и на раскрытие его способностей – мышления, чувств и воли [157, 32].

По мысли В.И. Мурашова, удручающее состояние системы образования имеет своей причиной снижение уровня человеческого в человеке. Единственный выход из данного положения видится в качественном изменении самого источника жизни человека, разумном и нравственном преображении духа народа через формирование именно целостного мировоззрения. Решить эту задачу должна система отечественного образования. Существующая рационально ориентированная педагогика отличается нецелостностью и бездуховностью и поэтому осуществить намеченную цель не в состоянии. Учебно-воспитательный процесс, по В.И. Мурашову, может быть успешным



«только на основе научного знания природы, законов, и форм существования человеческого духа, который является субъектом, процессом, способом и результатом образования» [157, 33]. Отсутствие целостности и духовности в образовательной деятельности показывает, что творческая сущность человека не является самосознательным предметом учебно-воспитательного процесса.

Целостной, интегральной педагогике предстоит стать основным содержанием государственной образовательной политики, а также сыграть ведущую роль в творении первоосновы России – духовно-целостного человека [157, 32 – 36]. Таким образом ученый призывал к созданию принципиально иной национальной системы образования.

Понятие интегральная педагогика ассоциируется у В.И. Мурашова с понятием «целостная педагогика». Это высшая форма развития научно-педагогической мысли и практики, когда человек рассматривается в единстве духа, души и тела. Методологическое значение идеи целостности и многоуровневости человеческой экзистенции чрезвычайно велико. Она позволяет интегрировать в единое целое все социальное и индивидуальное, природное и культурное, эмоциональное и рациональное, духовное и телесное в нем. Основную идею интегральной педагогики В. Мурашов сводит к следующему: «Интегральность или целостность педагогики вытекает из природы его предмета – человека, смысла Мировой жизни, в составе и благодаря которой мы живём. По своему понятию человек – это самосознающий дух, образ и подобие Бога. Потенциально он содержит в себе все божественные свойства, а значит, Человек – это жизнь жизней в жизни. Универсальная цель педагогики та же, что эволюционная цель человечества – преображение природно-человеческого духа в богочеловеческий дух» [157, 47]. Интегральная педагогика, таким образом, должна стать основным принципом и способом воспитания и образования россиян.

Ведь интегральная педагогика имеет предметом своей деятельности единство человеческой и мировой жизни и должна осуществляться на фундаментальном законе: «Благословенны препятствия – ими растём» [159, 78].

Ученый подчеркивал, что воспитывая человеческий дух во всей его полноте, а, следовательно, и тело, как пространственно-временную форму его земного бытия, необходимо знать, что «телодвижения человека должны быть осмыслены» [158, 35]. Индивидуальный подход к ученику, обращение к нему в соответствии с уровнем его развития и отсутствие какого-либо насилия над его волей – вот принципы истинной педагогики. По мысли В.И. Мурашова, российское образование станет целостным, а следовательно, и эффективным только тогда, когда оно будет духовным, то есть направленным вначале на развитие всех универсальных способностей человеческого духа в соответствии с его природой и эволюционным назначением. Педагогические цели при этом будут направлены на образование сознания, воспитание чувства и воли человека, развитие его физической природы, превращение образовательно-воспитательной деятельности в нравственно-правовой образ жизни.

Заслуживает изучение тезис В.И. Мурашова о необходимости ввести в школьную образовательную программу интегральный предмет «Основы единой жизни», благодаря которому стало бы возможным расширение и формирование целостного мировоззрения учащихся. Поскольку предметом истинной педагогики является единство духа, души и тела человека, а её смыслом – развитие духовности в качестве истины, красоты и добра как триединой сущности триединого человеческого духа: мышления, чувств и воли, то методом целостной, духовно-нравственной педагогики выступает единство логико-эстетической деятельности участников учебно-воспитательного процесса [156, 38].

В российской общественности сложилось неоднозначное отношение к идеям интегральной педагогики В.И. Мурашова. Так, епископ Ряховский даёт им отрицательную оценку. По его мнению, В.И. Мурашов постоянно употребляет понятие «дух», однако его трактовка этого слова совсем не та, что общепринята, и, тем более, не та, что в христианстве, а та, что в контексте ряховской оккультно-религиозной традиции: «Дух – это творческая, самоопределяющая энергия, живой носитель идеи, а идея – существенное

содержание духа, её бессознательный, либо самосознательный смысл» [157, 35].

Епископ Ряховский выступил против понятия «высшие силы»: «В сфере эволюционного назначения человеческой жизни бездуховность выразилась в виде отклонения жизни от своего смысла – истины, красоты и добра, то есть от самой духовности. Отпадение от Высших Сил, погружение в эгоизм и материальность суть обесмысливание жизни, её сущностный распад» [157, 29]. Но, говоря про «высшие силы», В.И. Мурашов подразумевает «космические махатмы», о которых много писали Рерихи и последователи их оккультно-религиозного учения, которые ничего не имеют общего с наукой и духовно-культурными традициями России.

Совершенно другое отношение к интегральной педагогике высказал известный педагог и психолог Ш.А. Амонашвили в своей статье «Об интегральной педагогике». Так, он полагает, что интегральная педагогика имеет духовное родство с гуманной педагогикой. По его мнению, идея интегральной педагогики несёт в себе оригинальные, по сравнению с обычным педагогическим мышлением постулаты для объяснения и построения мира образования. В рамках интегральной педагогики, считает педагог, выдвигается обновлённое содержание образования, обосновывается иное качество образовательного процесса. И это всё базируется на глубокой философии понимания сути Вселенной, Жизни, Человека, Истины, Добра, Красоты, Любви [7, 112]. Характеризуя педагогические воззрения В. Мурашова, Ш.А. Амонашвили делает следующий вывод: «Интегральная педагогика, по моему мнению, есть достойная, свежая и возвышенная нота современного педагогического мышления. Она способна породить огромное количество вариативных педагогических систем и тем самым дать импульс обновлению образования в плане его очеловечивания, гуманизации, в смысле направленности его на облагораживание души и сердца подрастающего поколения» [7, 112].

В конце XX века широко используются идеи и концепции глобального образования, ставящие своей целью гармоничное развитие личности. Разработчики программ глобального образования предположили, что «объектами» изучения в гуманистической школе могут быть не «учебные дисциплины» (физика, химия, биология, история), а проблемно-познавательные темы, или «эпистемы» [138, 10 – 11]. Таким образом, традиционное разделение учебного материала на отдельные предметы должно быть отброшено, как неспособное обеспечить целостное развитие личности учащегося. В этом плане концепция глобального образования исходит из той основополагающей идеи, что современная школа существует в быстро меняющемся, но взаимосвязанном мире [3, 5]. Из этого следует, что такая школа призвана воспитать у учащихся новое, целостное видение всего многообразия мира, воспитать человека в гармонии с миром и с самим собой. Человек, достигший гармонии, способен решить самые трудные жизненные задачи.

В 1988 году был разработан ряд концепций развития общего и среднего образования, в которых была заявлена проблема гуманизации школы, изучение многогранной личности ребенка. Глубокую разработку она получила в «Концепции общего среднего образования», ВНИК «Школа» (руководитель – Э.Д. Днепров). В качестве главного порока отечественной школы конца 80-х годов XX века называлась ее обезличенность. Ученик, лишенный возможности самостоятельно ставить образовательные цели, выбирать средства и методы их достижения, оказался отчужденным от учебно-воспитательного процесса. Концепция указывала на единственный путь преодоления этого отчуждения – воплощение принципов развития, демократизации и гуманизации школы. Ее осуществление связывалось с пересмотром всех компонентов образовательного процесса с точки зрения их человекообразующей функции. Всестороннее развитие ребенка должно стать главным смыслом образования как «ориентация школы не только на подготовку ребенка к будущей жизни, но и на обеспечение полноценности его сегодняшней жизни на каждом возрастном этапе», учет внутреннего мира ребенка, «органическое соединение

коллективистского и личностного начал», позволяющее осознать то, что «свободное развитие каждого является условием свободного развития всех» в многообразном, взаимозависимом мире [110, 220 – 221].

В 90-е годы XX века Б.М. Бим-Бадам была выдвинута программа восстановления и развития педагогической антропологии как целостного и системного знания о человеке, воспитывающем и воспитываемом, о человеке как субъекте и объекте образования. По мысли ученого, педагогика содержит три основные области: во-первых, знание о самой себе, о педагогике как науке и искусстве; во-вторых, теорию образования, воспитания и обучения, знание о необходимости и возможности этих процессов; в-третьих, знание о человеке как воспитателе и воспитуемом, что и является основой всей педагогики [110, 221]. Реализация данной программы призвана была затронуть те важные элементы интегрированного обучения, которые на сегодняшний день отчетливо проявляются в отечественной педагогике.

Таким образом, последние десятилетия XX века характеризовались выходом педагогической науки на новый уровень, который ознаменовался такими тенденциями, суть которых заключалась в применении интегральных основ педагогики в учебно-воспитательном процессе; ростом масштаба исследовательских работ, посвященных выявлению общепедагогических, дидактических, методических и психологических аспектов интегрированного обучения. Понятие интеграция наполняется педагогическим содержанием, которое связано с осознанием интегральной сущности личности и поиска новых средств создания условий для осуществления главной задачи образования – гармоничного развития человека.

### **2.3. Использование принципа интегральности в современных образовательных технологиях**

Развитие образования в начале XXI века во многом определяется тенденциями, характерными для многополярного мира. Интенсивные процессы глобализации ставят на повестку дня проблему единого образовательного и научно-педагогического пространства, продолжения диалога и взаимообогащения педагогических традиций.

Общность глобальных задач, стоящих перед человечеством, единство требований постиндустриального развития мира способствуют его сплочению. В рамках современной цивилизационной ситуации человек все более представляется в позиции активного субъекта, существующего в самоопределяющемся в непрерывно меняющемся постиндустриальном обществе. Соответственно и современная система образования направлена на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира, с пониманием глубины связей явлений и процессов, происходящих в современных ситуациях.

Одной из причин фрагментарности мировоззрения учащихся все еще является разобщённость учебных дисциплин, тогда как в XXI веке преобладают тенденции к экономической, политической, культурной, информационной интеграции. Самостоятельность предметов при наличии их слабой связи друг с другом порождают серьёзные трудности в формировании у обучаемых целостной картины мира, препятствуют органичному восприятию культуры. Новый этап подхода к единству предметов должен заключаться в интеграции явлений и рождении новых целостностей, то есть подлинной интеграции.

Международная интеграция в сфере образования, как целостной, многоаспектной и многозначной социальной системе, стала актуальной темой, привлекающей внимание многих видных теоретиков, специализирующихся в области философии образования, методологии педагогического исследования и

компаративной педагогики, разрабатывающих основания, определяющие развитие образования и шаги по его реформированию в ответ на запросы современности.

В современном образовательном процессе интеграция осуществляется по разным направлениям и уровням (внутрипредметный и межпредметный). Практика показывает разнообразие вариантов воплощения этих подходов. Отметим наиболее существенные из них. Прежде всего – это рождение новых интегрированных предметов, рассматривающих связь человека и природы, человека и общества и ряд других связей.

Второе направление – интеграция классических предметов. Сюда относятся эксперименты по интегрированию курсов истории и литературы, интегрирование курсов русского языка и русской литературы, литературы и искусства и т.д. Этот процесс может вылиться в рождение единых для двух-трёх спецкурсов (т.е. длительного цикла объединённых уроков), бинарных уроков по отдельным темам, не отменяющих существование традиционных курсов, читаемых отдельно каждый.

Третье направление – интеграция внутри уже существующего предмета, создание блоков из материала разных разделов в единый курс. Это направление ведёт к переструктурированию имеющего курса.

Интеграция в обучении предполагает выполнение трёх условий. Во первых, объекты исследования должны совпадать либо быть достаточно близкими; во вторых, в интегрированных учебных предметах должны применяться одинаковые или близкие методы исследования; в третьих, интегрируемые учебные предметы должны строиться на общих закономерностях, общих теоретических концепциях. Соблюдение всех трёх условий допускает возможность интеграции предметов.

Одним из обязательных и основных требований интегрированного преподавания называется повышение роли самостоятельности учащихся, так как интеграция неизбежно расширяет тематику изучаемого материала, вызывает необходимость более глубокого анализа и обобщения явлений, круг

которых увеличивается за счёт других предметов. Эти вопросы должны стоять перед педагогом, который всерьёз занят проблемой интеграции обучения. В свою очередь, к преподавателю предъявляются соответствующие требования.

Интегрированное обучение требует дополнительной подготовки, большой эрудиции, высокого профессионализма. Так, разрабатывая интегрированное занятие, необходимо учитывать: 1) цель урока (это может быть необходимость сокращения сроков изучения темы, ликвидация пробелов в знаниях учащихся, перераспределение приоритетов и т.п.); 2) подбор объектов, т.е. источников информации, которые бы отвечали целям урока; 3) определение системообразующего фактора, т.е. нахождение основания для объединения разнопредметной информации (это - идея, явление, понятие или предмет); 4) создание новой структуры курса, т.е. изменение функционального назначения знаний; 5) переработка содержания (разрушение старых форм, создание новых связей между отдельными элементами системы).

Главной особенностью интегрированного урока является то, что такой урок строится на основе какого-то одного предмета, который является главным. Остальные, интегрируемые с ним предметы, помогают шире изучить его связи, процессы, глубже понять сущность изучаемого предмета, понять связи с реальной жизнью и возможность применения полученных знаний на практике.

В основе интегративных курсов заложены специфические технологические критерии: 1) целевая целостность, в основе которой: системность (гармонизация) целей, содержания и дидактического процесса (наличие научной психолого-педагогической основы); воспроизводимость и гарантированность результата (наличие диагностических целей; наличие логически связанной системы преподавания дисциплин в целом, ведущей от целей к задачам и результатам); система обратной связи. 2) Взаимосвязь сфер развития личности учащихся и учебно-воспитательных задач. В этот критерий входят такие факторы, как развитие речи, развитие мышления, развитие сенсорной и двигательной сферы. 3) Единство образования, воспитания и обучения. Этот критерий предусматривает использование содержания учебного



материала, методов обучения, форм организации познавательной деятельности в их взаимодействии для формирования и развития нравственных, трудовых, эстетических, патриотических, экологических и других качеств личности ученика. 4) Исторический характер преподавания дисциплин, означающий, что содержательное ядро непрофильных дисциплин должно меняться под влиянием требований жизни. 5) Общие основные дидактические принципы построения содержания образования: гуманизация, гуманитаризация, экологизация, дифференциация, интеграция, включение в образовательное пространство достояний мировой и национальной культуры, применение новых информационных технологий, формирование творческой личности как условие и результат полноценного процесса обучения [124, 4 – 5].

Широкому внедрению концепции интегральной педагогики в систему российского образования препятствуют сложности, связанные с изучением механизмов саморазвития личности, формирования познавательной активности, регуляции творческой деятельности на психологическом уровне и другое. Тем не менее, идеи интегральной педагогики на практическом уровне уже нашли своё воплощение.

Так, педагоги Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко создали новый интегрированный курс для школьников «Экология экстремальных ситуаций», дидактическая основа которого основывается на теории, утверждающей, что человек предпочитает ориентироваться на собственный опыт преодоления критических ситуаций, который имеет решающее значение в становлении личности [162]. В основе концепции курса лежат экстремальные педагогические технологии, которые разработаны с учётом опыта подготовки специалистов-профессионалов, ориентированных на работу в необычных условиях. В содержание курса включены знания по экологии, психологии, валеологии, медицины и информатики. Курс ориентирует учащихся на формирование психологической установки преодолевать трудности, активно действовать, отказавшись от антагонистических интересов для достижения общей цели.

В работе М.Г. Березиной представлен новый интегративный инновационный проект «Акмеологическая школа – школа здоровья». Моделью системы педагогических условий реализации данного проекта, отражающей взаимосвязь организационно-управленческих, учебно-методических, личностно-деятельностных, психолого-педагогических, информационно-коммуникативных, дидактических условий и ведущего интегративного условия является, по мнению исследователя, акмеологическая здоровьесозидающая образовательная среда. Содержательными компонентами интеграции инноваций в данном проекте выделены: 1) ценностно-целевой, 2) содержательно-деятельностный, 3) ресурсный, 4) личностно-развивающий [28]. Таким образом, проект строится на основе принципа интеграции инноваций в области успешного обучения, сохранения и укрепления здоровья педагогов и учащихся.

Были разработаны программы и методические рекомендации по курсу «Психолого-педагогическая антропология» для студентов и специалистов в области педагогики и психологии [102]. В основу курса положено несколько идей: 1) гуманистическое психолого-педагогическое мировоззрение наиболее адекватно современной социокультурной ситуации. Его ядро составляет антропологическое знание – объективное представление о человеке как целостном и противоречивом существе; 2) антропологическое знание многоаспектно. Оно интегрирует разнообразную информацию о биологической, психической, социальной, духовной природе человека. Все лекции по курсу направлены на раскрытие этих идей. То есть, данный курс позволяет обобщить и систематизировать антропологическое знание, которое студенты уже получили, и заложить гуманитарные основы педагогического образования в ходе дальнейшего изучения предметов психолого-педагогического, культурологического, философского плана. Он направлен на построение современного представления о ребёнке, его развитии и воспитании в пространстве, времени и культуре, о наиболее продуктивных, с точки зрения современной педагогики и психологии идеологии, стратегии и технологиях

воспитания. При этом, по нашему мнению, курс «Психолого-педагогическая антропология» носит искусственный характер, так как предмет этой дисциплины довольно трудно определить. Продуктивнее развивать исследования по курсам «Педагогическая антропология» и «психологическая антропология».

Элементы интегральной педагогики введены в учебные программы некоторых университетов. Осознание социальной значимости перечисленных проблем позволило преподавателям вузов сформулировать основные положения ряда образовательных программ, построенных на следующих принципах интегральной педагогики: 1) предоставление студенту широких знаний, умений, навыков о существующем мире и способов деятельности в нём; 2) обеспечение профессиональной подготовки специалиста-педагога посредством передачи ему основных достижений современной культуры на основе осмысления фундаментальных знаний; 3) целенаправленное формирование системного творческого подхода в мышлении и обучении, способного обеспечить нестереотипное и рациональное мышление и тем самым результативно анализировать ситуацию и находить оптимальные решения; 4) создание условий в овладении методологией педагогического творчества на основе единства знаний о психологии, логике, этике и эстетике [130, 73 – 77].

Реализация перечисленных задач зависит от условий функционирования системы отношений «ученик-учитель» на всех уровнях образования. Подчёркивается необходимость и целесообразность углубления и развития связей со средними общеобразовательными учреждениями для ранней профессиональной ориентации будущих студентов. У них должны быть сформированы потребности высшего уровня, такие, как нравственная ориентация, саморазвитие, самореализация, творческая направленная деятельность, оказание действенной помощи в выборе достойной жизненной цели и поиске адекватных способов её достижения.

В зарубежной педагогике, в частности в США, Англии, Норвегии, Франции, Японии, Болгарии, Венгрии и др. интегрированные курсы, как

осуществление связей между предметами, используются уже в течение нескольких десятков лет. Зарубежные педагоги едины в том, что интегрированные курсы более активно, в отличие от предметной системы обучения, развивают способности учащихся, повышают мотивацию при обучении.

Интересна концепция американского педагога Р. Фогарти, который выделяет 10 вариантов интегрированного содержания образования. Среди них интеграция материала вокруг предмета, межпредметные связи, включающие 2 и более предметов; объединение материала по теме, понятиям и навыкам; интегрированные учебные программы и курсы [166, 42]. Высшей стадией интеграции он считает использование информации различных дисциплин при проведении учебного проекта, исследования в старших классах, вузе или аспирантуре.

Одним из востребованных и перспективных направлений интеграционных процессов в современном российском образовании на сегодняшний день является интеграция образовательных учреждений, что, возможно, будет способствовать коренному преобразованию системы педагогического образования.

За последнее десятилетие в России значительно окрепла тенденция к созданию высокоинтегрированных образовательных структур. Этому способствовало внесение в 2001 году изменений в Федеральный Закон о высшем и послевузовском образовании в части создания университетских комплексов, разработка в 2005 году Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы, в которой были введены такие понятия как «интегрированное учебное заведение», «университетский комплекс», «исследовательский университет», «базовый (системообразующий) вуз». Новый поворот в развитие процессов интеграции образовательных учреждений в России внес в 2006 году Федеральный закон «О федеральных университетах», ориентирующий систему профессионального образования на объединение разнопрофильных вузов в единый университет. Процессы

укрупнения вузов отражаются на системе педагогического образования, так как педагогические институты теряют свою самостоятельность.

Проведенный анализ ряда законодательных и правовых источников последних нескольких лет: Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006 – 2010 годы (2005), Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23 ноября 2006 года № 1616 о создании Южного федерального университета, Концепция развития Южного федерального университета (2006), Федеральный закон от 24 октября 2007 года № 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части установления уровней высшего профессионального образования», Государственная программа «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009-2012 годы» (2008), методические рекомендации по проведению августовских педагогических совещаний работников образования «Актуальные задачи современной модели образования» (2008) и других, – позволил определить те тенденции и факторы развития интеграционных процессов, которые отчетливо проявили себя в начале текущего столетия.

Разработка в рамках «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» в 2003 году проекта нового Федерального базисного учебного плана придала интегративным процессам новый импульс. В данный нормативный документ было введено понятие «образовательная область», которая представляет собой объединение нескольких учебных предметов («Филология», «Естествознание», «Обществознание» и другие), которые ранее были независимы друг от друга, а также интегрированных курсов для учащихся 10-11 классов [246]. Этот факт свидетельствует о том, что процессы интеграции в общем образовании уже оказывают своё влияние на образовательную политику государства.

Создание у обучаемых целостного представления об окружающем мире рассматривается как цель обучения. Интеграция, предлагающая знания, которые отражают взаимосвязанность отдельных частей мира как системы,

направлена на развитие эрудиции обучаемых, на обновление существующей узкой специализации в обучении. В то же время, интеграция не должна заменить обучение классическим учебным дисциплинам, а должна лишь соединить получаемые знания в единую систему. Однако, говоря об интеграции учебных предметов в высшей школе, необходимо отметить недостаточную разработку её теоретических оснований и в связи с этим недостаточную распространённость интегрированных курсов.

На наш взгляд, этот недостаток связан с трудностями реализации модели интегрированного обучения в вузе с позиций целенаправленного формирования целостной системы знаний у обучаемых. Формальная разобщённость родственных дисциплин в учебных планах вузов, неоправданные различия в понятийно-терминологическом аппарате, слабое использование межпредметных связей в учебном процессе – всё это приводит к тому, что синтез транслируемой учебной информации стихийно возлагается на самих студентов.

Проведённый нами анализ состояния данной проблемы позволил сформулировать суть интегративной стратегии, а именно: целенаправленное формирование у студентов целостных по своей природе профессиональных знаний и умений должно производиться на основе интегративно-коммуникативного подхода, предполагающего системное структурирование и педагогическую интеграцию с использованием принципов междисциплинарности, отбора содержания групп учебных дисциплин общепрофессионального цикла. Принципиальной основой данного подхода является коммуникативность совместной деятельности всех участников образовательного пространства.

Университет (лат. – *universitas*) – даёт универсальное знание; универсум (лат. – *universum*) означает мир, как целое [163, 826]. Обеспечение содержательного соответствия универсальности возможно через создание образовательного пространства, основанного на принципах интеграции, коммуникации, межкультурного взаимодействия и диалогичности.

Все учебные дисциплины обладают своеобразным интеграционным потенциалом, но их способность сочетаться, эффективность интегрированного курса зависят от многих условий. Поэтому прежде чем создавать новую программу, педагогам и методистам необходимо учесть те обстоятельства, которые помогут сделать вывод о необходимости и возможности интеграции.

Для этого педагог, прежде всего, анализирует уровень подготовленности учащихся, оценивает их психологические особенности и познавательные интересы. Трудности, существующие в их учебной деятельности, могут быть одной из причин использования метода интеграции.

Порой успешное изучение одного предмета зависит от наличия определенных знаний и умений по другому предмету. Например, умение грамотно и быстро написать текст зависит, в большой степени, от умения бегло и правильно читать.

Практика преподавания иностранного языка в военном вузе показывает, что он успешно интегрируется со всеми остальными предметами. С помощью иностранного языка курсант может осваивать знания из области литературы, истории, техники, естествознания, различных сфер практической деятельности. Обучение иностранному языку в интегрированном виде ориентировано на разностороннее развитие учащихся, на общее образование и воспитание, которое достигается за счёт объединения воспитательных, образовательных и развивающих возможностей разных учебных предметов. Создавая целостную картину мира, иностранный язык выступает основным средством познания и общения. Интегративные курсы строятся с учетом специфики связи и характера взаимодействия иностранного языка с той или иной сферой жизнедеятельности, с приоритетными и актуальными проблемами сегодняшнего дня. В них иностранный язык выступает не только как средство, но и как равноправная цель обучения. Такой подход к организации интегративных курсов позволяет выявить и сформировать круг понятий и умений, общих для разных предметов.

В рамках изучаемого раздела курса английского языка «Сухопутные войска США» нами совместно с преподавателями военной истории разработан цикл интегрированных уроков (например, по теме «Организация и вооружение пехоты США»). На занятиях решаются следующие задачи: приобретение новых знаний о военных силах и вооружении США, анализ данных структур и сравнение их с отечественным вооружением; развитие способности к распределению внимания, догадки на основе зрительной наглядности и контекста, обобщение фактов и формулирование выводов; формирование умений и навыков чтения, аудирования, говорения по данной теме с использованием продуктивной грамматики.

Интегрированная форма урока позволила нам, в данном случае, усилить прикладную значимость иностранного языка как средства не только расширения общего кругозора, но и для пополнения и углубления знаний курсантов в области военной истории и техники. Курсанты были подведены к осознанию важности выбранной ими профессии, пониманию потребности в практическом применении иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

К сожалению, сегодня многие военные вузы не обращают достаточно внимания на получение гуманитарного знания курсантами, более того, такое знание непопулярно у молодежи. Это объясняется недостаточной востребованностью гуманитарных предметов в современном мире, что, в свою очередь, негативно сказывается на общем духовном развитии личности.

Молодежь, безусловно, должна получать качественную подготовку в общекультурном и духовном развитии. Общегуманитарное развитие мировоззрения личности предохраняет от эгоизма, агрессивности и ряда негативных проявлений. Кроме того, в современных условиях необходимость гуманитарного образования нужна для укрепления духовных основ общества и, в первую очередь, военнослужащих. Только развитая во всех отношениях, духовно обогащенная личность способна к бескорыстному служению своему



Отечеству, качественному выполнению поставленных задач и своих воинских обязанностей.

Выявив эффективность применения интеграции в процессе преподавания иностранного языка в вузе и проанализировав действующие программы по иностранному языку, мы пришли к выводу, что нет такой программы, которая позволяла бы реализовать идею интеграции английского языка, истории и литературы в военном вузе, обеспечивая, таким образом, формирование целостного гуманитарного знания курсантов военного заведения и создание целостного восприятия картины мира. Поэтому мы разработали собственную программу интегрированного курса: «Английский язык + история + литература». Чтобы проверить эффективность данного курса, мы вышли на эксперимент, который проводился в рязанском высшем воздушно-десантного командном училище имени В.Ф. Маргелова в 2010 и 2011 годах.

Главными задачами программы стали:

1. Повышение уровня знаний по английскому языку, при использовании лексико-грамматических средств выражения знаний в области литературы.
2. Формирование представлений о литературе как культурном феномене, занимающем значительное место в жизни человека и нации.
3. Формирование системы литературных понятий на английском языке как полноценного восприятия, анализа и оценки литературно-художественных произведений.
4. Формирование целостного представления о культурном наследии народов и воспитание уважения к историческим и литературным традициям разных народов и поколений.
5. Систематизация и накопление фактологических знаний по отечественной истории.
6. Формирование патриотических взглядов и убеждений.

Программа даёт также возможность преподавателю уделить внимание изучению специфики культурного развития столицы России, показать ее

влияние на развитие литературы на протяжении XIX – XX веков. На примере литературы и истории мы стремились показать важность, необходимость сохранения культурных традиций в современном мире при сопоставлении текстов отечественной литературы о Москве разных временных эпох, применяя стилистику, лексику и грамматику английского языка, что является немаловажным в условиях недостаточного гуманитарного обучения курсантов в военном вузе.

Эксперимент проверил эффективность программы обучения иностранному языку, в основу которого положена интеграция литературы, истории и языковых знаний. В основу программы легло предположение, что если образовательный процесс по английскому языку у курсантов военного вуза будет построен на основе культурологического интегрального образовательного пространства, главными компонентами которого являются интегральный урок и программа, где материал расположен по хронологическому принципу и интегрируются английский язык история и литература в рамках обучения иностранному языку, то это позволит значительно повысить качество языковых знаний учащихся и будет способствовать формированию духовно развитой личности, осознающей свою принадлежность к родной культуре, обладающей гуманистическим мировоззрением, патриотизмом и уважением к достижениям своей страны.

Задачи эксперимента:

1. Апробировать программу по английскому языку, в которой реализуется идея интеграции языковых знаний, истории и литературы;
2. Разработать методику проведения интегрированных уроков по английскому языку;
3. Осуществить диагностический, промежуточный и итоговый контроль с целью выявления эффективности интегрированного урока и программы.

Этапы эксперимента:

- I. Констатирующий эксперимент (апрель – май 2010 уч.год )

1. Анкетирование преподавателей с целью выявления методов и системы по теме «Москва» и использования метода интеграции знаний литературы, истории на занятиях по английскому языку.

2. Анкетирование курсантов 1 курса с целью выявления уровня знаний языка и интереса к произведениям литературы и теме «Москва».

II. Первая часть формирующего эксперимента (сентябрь – декабрь 2010 уч.год.)

1. Промежуточный контроль знаний учащихся.

III. Вторая часть формирующего эксперимента (декабрь 2010 – февраль 2011 уч. год).

1. Итоговый контроль знаний и уровня развития личности учащихся.

Составление результатов промежуточного контроля курсантов.

I. Констатирующий эксперимент.

1. Анкетирование преподавателей.

Анкетирование проводилось на базе РВВДКУ, нами было опрошено 10 преподавателей иностранного языка. Анкетирование было направлено на выявление качества преподавания по теме «Москва», наличие интеграции знаний литературы и истории при изучении различных тем на занятиях по иностранному языку, понимание её влияния на развитие языковых навыков и умений, понимание значимости данной темы в формировании нравственных качеств личности обучаемых (понимание и уважение культурного наследия страны, патриотизм). Преподавателям были предложены следующие вопросы:

1. Необходимо ли учащимся военного вуза получать дополнительные знания из различных областей гуманитарного цикла?	Да Нет
2. Считаете ли вы, что интегрированные уроки влияют на повышение уровня языковых знаний?	Да Нет
3. При обучении иностранному языку в военном вузе уделяется ли достаточное внимание межпредметным связям?	Да Нет

4. Проводите ли вы на занятиях сравнительные анализы из различных предметных областей?	Да Нет
5. Предпочитаете ли вы использовать при обучении иностранному языку аудиозаписи и видеофильмы для создания целостного восприятия материала?	Да Нет
6. Изучая иностранный язык, знакомите ли вы учащихся с литературными произведениями разных исторических эпох?	Да Нет
7. Считаете ли вы важным при изучении темы «Москва» на занятиях по иностранному языку знакомить обучаемых с традициями и обычаями России, привлекая дополнительный материал?	Да Нет
8. Считаете ли вы, что на уроках иностранного языка уделяется достаточно внимания изучению произведений литературы?	Да Нет
9. Считаете ли вы, что интегрированные занятия иностранного языка и знаний из области отечественной истории и литературы влияют на формирование понимания и уважения культуры России, формирование патриотизма в мировоззрении учащихся?	Да Нет
10. Считаете ли вы, что интегрирование литературного и исторического компонента в языковом образовании способствует более глубокому формированию гуманитарного знания курсантов военного заведения?	Да Нет

Анкетирование преподавателей вуза выявило противоречие. С одной стороны, большинство педагогов (70%) отмечают позитивное влияние интеграции иностранного языка и гуманитарных предметов, в частности

литературы и истории, на уровень языковых знаний курсантов военного вуза, формирование целостной картины мира, а также таких качеств, как патриотизм и уважения культурно-исторических традиций народа.

С другой стороны, 80% преподавателей видят недостаточность использования данного элемента в учебном процессе.

Среди основных проблем педагоги указывают на недостаток учебного времени, отводимого на изучение гуманитарных дисциплин, а также на сложности в организации интегрированных занятий, требующих особой подготовки.

2. Следующим этапом констатирующего эксперимента стало анкетирование учащихся. Были поставлены следующие цели:

1. выявить уровень знаний по теме «Москва», чтобы эффективнее спланировать ход обучающего эксперимента;
2. выявить уровень знаний курсантов по английскому языку;
3. выявить культурный уровень учащихся, сферу их интересов к отечественным литературным традициям и произведениям разных стран, чтобы процесс обучения был личностно-ориентирован.

92 Курсантам были предложены следующие вопросы.

<p>1. Интересно ли вам узнавать о родной стране, её истории, культуре?</p> <p>- Да</p> <p>-Нет</p> <p>-Интересно, но не всё.</p>	
<p>2. Считаете ли вы, что при изучении темы «Москва» на занятиях по английскому языку интересно узнавать об исторических, литературных традиций своей столицы?</p> <p>- Да</p> <p>-Нет</p> <p>-Затрудняюсь ответить.</p>	

<p>3. Считаете ли вы, что использование аудио и видеозаписей на занятиях по английскому языку способствует созданию целостного восприятия изучаемого материала?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Да.</li> <li>-Нет</li> <li>- Не задумываюсь над этим.</li> </ul>	
<p>4. Нравится ли вам читать произведения литературы?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Да, мне нравятся произведения разных писателей</li> <li>- Да, но только отечественных авторов</li> <li>- Я мало интересуюсь литературой</li> <li>- Чтение книг не доставляет мне удовольствия.</li> </ul>	
<p>5. Что вам больше всего нравится в русской литературе?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- стихи</li> <li>- повести</li> <li>- исторические произведения</li> </ul>	
<p>6. Много ли литературных произведений, посвящённых традициям и истории нашей страны, вы читали?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Да, много.</li> <li>- Мало</li> <li>- Не доводилось.</li> </ul>	
<p>7. Какими сведениями из истории, культуры нашей страны вы бы хотели поделиться с иностранцем?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- О традициях страны, города</li> <li>- О праздниках</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Об истории</li> <li>- О знаменитых людях</li> </ul>	
<p>8. Считаете ли вы, что чтение литературных произведений на английском языке позволит вам улучшить качество языковых знаний?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Да</li> <li>- Нет</li> <li>-Не знаю.</li> </ul>	
<p>9. Нравится ли вам проводить анализ литературных произведений на английском языке?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Да</li> <li>-Нет</li> <li>-Не задумываюсь над этим.</li> </ul>	

Анализируя результаты анкетирования курсантов, мы выяснили, что, к сожалению, в среднем, лишь у 25% учащихся развит интерес к литературе, у 50% - к истории. Такой низкий процент заинтересованности, на наш взгляд, объясняется низким уровнем знаний русской истории, литературы, творчества и традиций. Однако, результаты ответов на вопросы показали, что обучаемым (75%) присуще желание реализовать свои возможности на интегрированных занятиях по истории, литературе и иностранному языку.

## II. Первый этап формирующего эксперимента.

Ход обучающего эксперимента определялся реализацией программы по английскому языку истории и литературе, где основным методом являлась интеграция научных знаний по литературе, истории и английскому языку, а основной формой организации учебной деятельности являлся интегрированный урок.

В ходе обучающего эксперимента для сравнения нами были проведены два типа занятия по одной и той же теме в параллельных группах: интегрированный и традиционный.

Приведём пример планирования учебных занятий по английскому языку (тема «Москва») по экспериментальной и обычной программе.

Экспериментальная программа	Традиционная программа
<p>№1</p> <p>1. Введение и тренировка лексического материала.</p> <p>2. Грамматика: причастие I, II – формы и функции.</p> <p>3. Компьютерная презентация «Из истории Москвы»: изучение и выполнение заданий к ней.</p>	<p>1. Введение и тренировка лексического материала</p> <p>2. Грамматика: причастие 1 и 2 – формы и функции</p> <p>3. Текст «Москва – столица России» (часть 1) - поисковое чтение.</p>
<p>№2</p> <p>1. Доклады о Наполеоновской Москве.</p> <p>2. Тренировка лексического материала по теме.</p> <p>2. Анализ употребления причастия I, II в поэме М.Ю. Лермонтова «Бородино».</p>	<p>1. Текст «Москва – столица России» (часть 1)- чтение, перевод.</p> <p>2. Употребление причастия 1 и 2.</p> <p>3. Лексико-грамматические упражнения.</p>
<p>№3</p> <p>1. Лексические упражнения по теме.</p> <p>2. Анализ отрывка произведения «Сашка».</p> <p>3. Изучение компьютерной презентации «Лермонтовская Москва»</p>	<p>1. Лексические упражнения по теме.</p> <p>2. Грамматика: «Абсолютный причастный оборот». Тренировочные упражнения по тексту «Москва» (часть 1).</p>



<p>№4</p> <p>1.Лексико-грамматические упражнения по теме.</p> <p>2. Доклады о Москве в годы великой отечественной войны.</p> <p>3. Анализ произведения Б. Шапошникова «Битва за Москву. Московская операция Западного фронта 16 ноября 1941 г. – 31 января 1942 г.)</p> <p>4. Чтение дополнительного текста (отрывка из стихотворения С. Маршака «Москва – в огнях, Берлин – в огне»)</p>	<p>1.Лексико-грамматические упражнения по теме.</p> <p>2. Текст «Москва – столица России» (часть2)- изучающее чтение.</p> <p>3. Тренировочные упражнения по тексту.</p>
<p>№5</p> <p>1. Ознакомление с современной Москвой (компьютерная презентация «Современная Москва»)</p> <p>2.Закрепление лексико-грамматического материала по теме.</p> <p>3.Изучающее чтение текстов стихотворений о современной Москве.</p> <p>4. Подготовка монологического высказывания о Москве, составление плана рассказа.</p>	<p>1. Закрепление лексики по теме.</p> <p>2. Устно-речевые упражнения по теме.</p> <p>3. Подготовка монологического высказывания о Москве, составление плана рассказа.</p>
<p>№6</p> <p>1.Проверка знаний курсантов лексико-грамматического материала по теме.</p>	<p>1. Проверка знаний курсантов лексико-грамматического материала по теме.</p>

2.Монологическое высказывание на тему: «Москва, как культурно-исторический центр страны (с опорой на отечественные произведения)».	2.Монологическое высказывание на тему: «Москва – столица России».
---	--

Таким образом, в ходе изучения темы «Москва» по экспериментальной программе произошла не только актуализация знаний о столице России у курсантов, которые они получили на занятиях по английскому языку, но и сформировалось целостное представление о Москве, как культурном и историческом центре страны. Также в течение изучения данной темы проводилась систематическая работа по закреплению особенностей использования грамматического и лексического материала по английскому языку. Формирование у курсантов представления о Москве, как самобытном историческом центре России производилось на интегрированном занятии на основе сравнения образов в литературных исторических произведениях и привлечения дополнительных сведений из истории города. В экспериментальной группе учащиеся быстрее освоили лексико-грамматический материал по теме и получили более полное представление об истории и культуре столицы.

Мы приводим пример интегрированного занятия в рамках эксперимента по представленному планированию. Однако, чтобы показать эффективность занятия, мы сравниваем его содержание, методы и полученный результат с традиционным его проведением.

Интегрированный урок по теме «Москва», №4.	Традиционный урок по теме «Москва», №4.
Задачей является – создать представление о Москве в годы Великой Отечественной Войны, используя изученную лексику и	Задачей является – рассмотреть жизнь Москвы в военные годы, развивать навыки чтения, перевода, устной речи; закрепить лексические и

грамматику; опираясь на произведения классиков закрепить навыки чтения, перевода и устной речи, а также расширить кругозор курсантов.	грамматические умения по теме, опираясь на текст «Москва – столица России».
---	---

В данном целеполагании мы видим, что структура традиционного занятия, а, следовательно, и содержание не выходит за рамки изучаемого текста по теме. А на интегрированном занятии по английскому языку образ Москвы рассматривается целостно: и с исторической, и с литературной позиций. Это, в свою очередь, позволяет учащимся через анализ литературных произведений лучше усвоить лексику и грамматику по изучаемой теме.

Итоговым занятием по теме является монологическое высказывание на тему: «Москва, как культурно-исторический центр страны (с опорой на отечественные произведения)». Эта форма контроля позволяет выявить не только знание и понимание курсантами данной темы по английскому языку, но и определить уровень развития мировоззрения обучаемых, их духовно-нравственный уровень.

I этап формирующего эксперимента. Динамика уровня знаний обучаемых по английскому языку.

При проведении формирующего эксперимента с целью своевременной оценки его результативности и внесения, необходимых корректив осуществлялся текущий и рубежный контроль индивидуального уровня знаний по английскому языку каждого обучаемого.

Полученные результаты постоянно анализировались, обобщались и сравнивались на основе разработанных критериев и показателей, что позволило выявить динамику процесса. В результате были получены следующие данные.

*Таблица 1*

**Ранжирование обучаемых контрольной группы по уровням знаний английского языка на начальной стадии формирующего эксперимента (нулевой срез)**

<b>Высокий</b>	<b>Средний</b>	<b>Низкий</b>
<b>8</b>	<b>14</b>	<b>24</b>

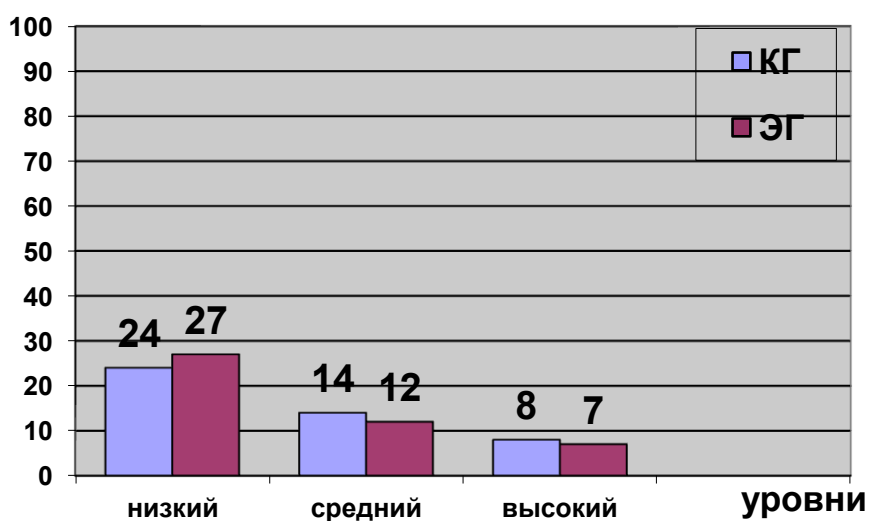
*Таблица 2*

**Ранжирование обучаемых экспериментальной группы по уровням знаний английского языка на начальной стадии формирующего эксперимента (нулевой срез)**

<b>Высокий</b>	<b>Средний</b>	<b>Низкий</b>
<b>7</b>	<b>12</b>	<b>27</b>

*Диаграмма 1*

Сводная диаграмма начальной стадии формирующего эксперимента



Сравнение результатов обучаемых контрольной и экспериментальной групп на этапе констатирующего эксперимента проводим с использованием критерия  $\chi^2$  на уровне значимости  $\alpha = 0,05$

Таблица 3

Уровень	Контр. группа (КГ)	Экспер. группа (ЭГ)	Сх строки
низкий	24	27	51
средний	14	12	26
высокий	8	7	15
Сх столбца	46	46	92

Таблица 4

Fo	Fe	(Fo - Fe)	(Fo - Fe) <sup>2</sup>	(Fo - Fe) <sup>2</sup> / Fe
24	25,5	- 1,5	2,25	0,095
27	25,5	1,5	2,25	0,095
14	13	1	1	0,09
12	13	- 1	1	0,09
8	7,5	0,5	0,25	0,045
7	7,5	- 0,5	0,25	0,045
				$\chi^2 = 0,46$

Число степеней свободы  $d = (n_{\text{строк}} - 1) (n_{\text{столбцов}} - 1) = 2$

Критическое значение  $\chi^2$  при  $d = 2$  и  $\alpha = 0,05$  равно 5,991; что больше расчетного, а значит, на начальном этапе формирующего эксперимента нулевая гипотеза принимается, то есть, значимого преимущества в качестве ни у одной группы нет.

Таким образом, результаты статистической проверки подтвердили сопоставимые результаты контрольной и экспериментальной групп по уровням

знаний английского языка и определили необходимость их повышения, что вероятно возможно только при наличии специально организованной образовательной и воспитательной деятельности.

### III. Второй этап формирующего эксперимента.

Задачи:

1. Выявить уровень знаний курсантов о специфике отечественной исторической литературы.
2. Выявить уровень знаний курсантов о связях иностранного языка с другими предметами гуманитарного цикла.
3. Выявить уровень духовно-нравственного воспитания курсантов.

Контроль проводился в виде бесед, контрольной работы и анкетирования. В процессе бесед определялось отношение курсантов к привлечению исторических произведений русской литературы на занятиях для изучения иностранного языка. Целью бесед было установить, насколько предложенный материал интересен курсантам военного вуза, какие формы организации учебной деятельности они предпочитают. Курсантам также были предложены срезовые контрольные работы с целью проверить уровень знаний по истории, литературе, а также выявить степень понимания обучаемыми межпредметных связей.

В рамках анкетирования курсантам были заданы вопросы:

1. Какое занятие из темы «Города» вам запомнилось более всего?
2. Какие исторические произведения о Москве вы бы хотели перечитать ещё раз?
3. Актуально ли в наше время изучение классической литературы?
4. Изучая историю, на что вы обращаете больше всего внимания?
5. Почему важно изучать историю своей страны?
6. Какими нравственными качествами должен обладать гражданин РФ?
7. В процессе изучения каких других тем по английскому языку возможно привлечение литературных произведений?

## II этап формирующего эксперимента

В течение учебного года контрольная группа работала по старой программе. У экспериментальной группы образовательный процесс по английскому языку был построен на основе культурологического интегрального образовательного пространства, главными компонентами которого являются интегральный урок и программа, где материал расположен по хронологическому принципу и интегрируются английский язык, история, литература в рамках обучения иностранному языку. В конце эксперимента произведен итоговый замер уровней и получен следующий результат.

*Таблица 5*

Ранжирование обучаемых контрольной группы по уровням знаний английского языка на заключительной стадии формирующего эксперимента

Высокий	Средний	Низкий
12	15	19

*Таблица 6*

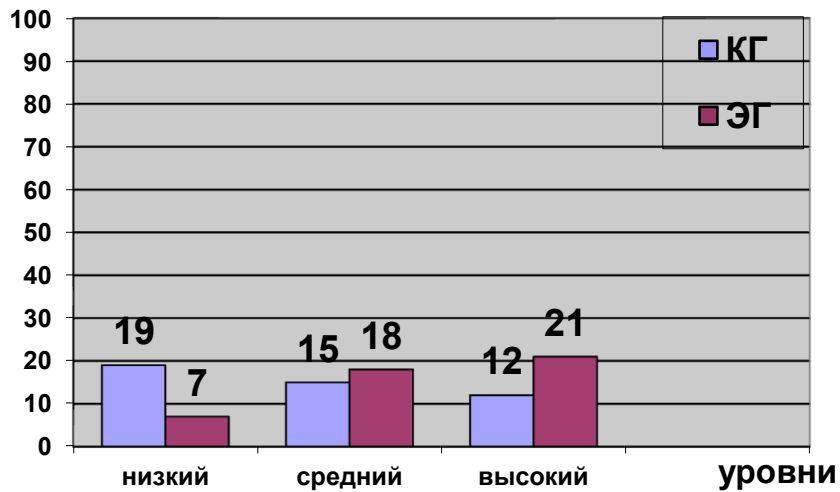
Ранжирование обучаемых экспериментальной группы по уровням знаний английского языка на заключительной стадии формирующего эксперимента

Высокий	Средний	Низкий
21	18	7

*Диаграмма 2*

Сводная диаграмма заключительной стадии

формирующего эксперимента



Сравнение результатов обучаемых контрольной и экспериментальной групп на этапе констатирующего эксперимента проводим с использованием критерия  $\chi^2$  на уровне значимости  $\alpha = 0,05$

Таблица 7

Уровень	Контр. группа (КГ)	Экспер. группа (ЭГ)	Сх строки
низкий	19	7	26
средний	15	18	33
высокий	12	21	33
Сх столбца	46	46	92



Таблица 8

Fo	Fe	(Fo - Fe)	(Fo - Fe) <sup>2</sup>	(Fo - Fe) <sup>2</sup> / Fe
19	13	6	36	3,27
7	13	- 6	36	3,27
15	16,5	- 1,5	2,25	0,16
18	16,5	1,5	2,25	0,16
12	16,5	- 4,5	20,25	1,4
21	16,5	4,5	20,25	1,4
				$\chi^2 = 9,66$

Число степеней свободы  $d = (n_{\text{строк}} - 1) (n_{\text{столбцов}} - 1) = 2$

Критическое значение  $\chi^2$  при  $d = 2$  и  $\alpha = 0,05$  равно 5,991; что меньше расчетного, а значит, на этапе констатирующего эксперимента нулевая гипотеза отклоняется, то есть, экспериментальная группа имеет преимущество в результатах по формированию индивидуального уровня знаний.

Обобщая полученные цифры, мы получили представление о результатах сформированности индивидуального уровня знаний английского языка каждого обучаемого до и после проведения педагогического эксперимента.

В экспериментальной группе основную часть составляют обучаемые со средним и высокими показателями. В контрольной группе только чуть больше 50% обучаемых перешли на средний и высокий уровень знаний английского языка. Таким образом, мы можем утверждать, что разработанные нами компоненты образовательного процесса являются достаточно продуктивными.

Результаты нашего эксперимента показали, что предложенная нами программа «Английский язык + история + литература» по теме «Москва» успешно прошла апробацию и на конкретном материале показала педагогическую эффективность изучения иностранного языка во взаимосвязи с историей и литературой в рамках системы интегрированных занятий.

Интеграция литературы, истории и иностранного языка в процессе языкового образования курсантов военного вуза (1 курс) позволила достигнуть:

1. Углубленного и целостного представления об истории Москвы как о величайшем наследии русской нации.

2. Формирование системы знаний о взаимосвязи литературы, истории и иностранного языка.

3. Формирование навыков исследовательской, аналитической, самостоятельной практической деятельности.

4. Активизация интереса курсантов к отечественной литературе.

5. Повышение уровня знаний по иностранному языку.

6. Повышение уровня качества творческих работ курсантов, прежде всего, докладов, рефератов, поэтических работ.

7. Формирование таких качеств, как уважение достоинства нации, патриотизм.

Подчеркивая значимость разработанного нами интегрированного курса, согласимся с Б.Т. Лихачевым в том, что человеческая личность в общественной жизни формируется и проявляется в трех основных ипостасях: «как наделенная высшим свойством сущностного человека – духовно-нравственным началом; как отражающая в себе конкретно-исторические, социально-классовые, национальные и религиозные особенности бытия и как обретающая своеобразный, неповторимый индивидуальный характер, личностно-психологический облик на основе уникального генофонда, особенностей темперамента, различных систем организма, взаимодействующих и развивающихся в социуме» [21, 52 – 53].

Личность становится целостной, цельной, если человек проявляется всесторонне, соединяя в себе одновременно развитое духовно-нравственное, гуманистическое начало, черты конкретно-исторического бытия и яркое психическое своеобразие. А значит, интегрированное обучение должно быть направлено на формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира, имеющего чётко выраженную ориентацию на воспитание востребованного члена общества.

Во второй главе нами были рассмотрены и охарактеризованы этапы в развитии интегральных основ педагогики, охватывающие период XX и начала XXI столетия. В итоге, на основе анализа основных идей отечественной интегральной педагогики, нами сделаны следующие выводы:

1. В отечественных историко-педагогических концепциях XX века, в контексте изучения интегративных процессов в педагогике, определились следующие направления: соединение обучения с трудом и комплексное обучение (П.А. Кропоткин, С.Т. Шацкий, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, , М.М. Рубинштейн), теория межпредметных связей 50-70-х годов XX века (Б.Г. Ананьев, П.В. Атутов, И.О. Зверев, В.Н. Максимова, В.Н. Фёдорова, Д.М. Кирюшкин), построение интегрированных курсов в 90-х годах XX века (Л.В. Тарасов, И.Ю. Алексашина, А.Я. Данилюк, Н.В. Громыко, М.Н. Берулава, А.И. Щebetенко и др.).

2. В начале XXI века феномен интегральности претерпевает качественные изменения. Многоплановые исследования подтверждают трансформацию проблемы интеграции от объединения отдельных предметов к циклам дисциплин (А.В. Хуторской, Т.Г. Браже, В.С. Библер, А.А. Алферова, Г.Е. Соловьев, Л.Н. Талалова, И.Е. Курчаткина, Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко, М.Г. Березина, О.И. Ключко). Понятие межпредметная интеграция дополняется понятием метапредметная интеграция.

3. Авторская методика построения интегрального курса «Иностранный язык + история + литература» в рамках обучения курсантов военного вуза, направленная на формирование целостного представления о культурном наследии народов и воспитание уважения к историческим и литературным традициям, подтвердила свою результативность. Кроме накопления фактологических знаний по отечественной истории, расширению литературно-художественного багажа курсантов, наметилась динамика к повышению уровня их знаний по английскому языку.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная диссертационная работа не претендует на полное и всестороннее исследование генезиса идеи интегральности и феномена интегральной педагогики в историко-педагогической науке. Однако полученные результаты позволяют представить основные вехи эволюции интегральных процессов в педагогике XIX – XX веков.

Изучение, анализ и систематизация накопленного материала по теме, а также полученные в процессе экспериментального исследования результаты позволяют заключить следующее:

1. В развитии и становлении интегральных основ педагогики могут быть выделены 5 основных периодов: 1) VI в. до н. э. – XVII в. 2) XVII в. – первая половина XVIII в. 3) вторая половина XVIII в. – XIX в. 4) начало XX в. – 70-е гг. XX в. 5) 80-е гг. XX – начало XXI века.

Сложный и противоречивый процесс оформления целостной педагогики развертывался на протяжении веков и представал в разных исторических обликах, приобретая соответствующий понятийно-терминологический аппарат. Характерно, что на каждом последующем этапе своего развития меняющийся феномен интегральности не только ничего не терял, а, напротив, в преобразованном виде переносил имеющееся содержание на новую, более широкую предметную область.

2. Зарождение идеи интегральности в педагогической науке, ставившей во главу учебно-воспитательного процесса целостные способы воспитания личности, прослеживается в период античности, когда было заявлено, что единство всякого явления заключает в себе противоположности, а окружающий мир и жизнедеятельность человека выступали в качестве многогранной, целостной картины. Сократом, Платоном, Аристотелем и другими философами была провозглашена мысль о естественном развитии человека в гармонии со своими индивидуальными особенностями, обществом и природой. Эпоха Возрождения, представлявшая человека гармоничным произведением природы,

вынесла идеи интегральности на передний план. Наследие Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, И.Ф. Гербарта и других известных педагогов содержит разные аспекты развития идеи интегральности. Педагогическая теория и практика XVIII – XIX веков также демонстрирует образцы интеграции в обучении, соединения физического, трудового, нравственного, эстетического и умственного воспитания детей.

3. В зарубежной педагогике XIX – XX веков, в контексте изучения феномена интегральности, особо значимы идеи сторонников педагогического ручного труда (И. Фихте, Ф. Фребель, Э. Шенкендорф, В. Шерер, Г. Пабст и др.), свободного воспитания (М. Монтессори), экспериментальной педагогики (А. Бинэ, В. Лай, Э. Мейман), прагматизма (Д. Дьюи); общественно-педагогической мысли Индии (Р. Тагор, М. Ганди, А. Гхош). Значимость представляют современные альтернативные и экспериментальные направления в педагогике европейских стран, интегрирующие разнообразные образовательные технологии. Первостепенной целью образовательного процесса они считают формирование «целостности личности», развивающейся всесторонне, в гармонии с окружающей средой.

4. В условиях неоднозначного развития педагогической мысли России XIX века деятельность отечественных ученых, главным образом, в лице К.Д. Ушинского представляет собой колоссальный труд по объединению в педагогике достижений антропологических наук, осуществлению педагогического синтеза научных знаний о человеке, выявлению непознанных возможностей воспитания как целостного процесса разностороннего развития человека.

5. Для изучения интегративных процессов в отечественной педагогике XX века особое значение имели следующие направления: соединение обучения с трудом и комплексное обучение (П.А. Кропоткин, С.Т. Шацкий, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн), теория межпредметных связей 50-70-х годов XX века (Б.Г. Ананьев, П.В. Атутов, И.О. Зверев, В.Н. Максимова, В.Н. Фёдорова, Д.М. Кирюшкин), построение

интегрированных курсов в 90-х годах XX века (Л.В. Тарасов, И.Ю. Алексашина, А.Я. Данилюк, Н.В. Громыко, М.Н. Берулава, А.И. Щебетенко и др.).

6. В начале XXI века феномен интегральности претерпевает качественные изменения. Многоплановые исследования подтверждают трансформацию проблемы интеграции от объединения отдельных предметов к циклам дисциплин (А.В. Хуторской, Т.Г. Браже, В.С. Библер, А.А. Алферова, Г.Е. Соловьев, Л.Н. Талалова, И.Е. Курчаткина, Т.С. Назарова, В.С. Шаповаленко, М.Г. Березина, О.И. Ключко). Понятие межпредметная интеграция дополняется понятием метапредметная интеграция.

7. Авторская методика построения интегрального курса «Иностранный язык + история + литература» в рамках обучения курсантов военного вуза, направленная на формирование целостного представления о культурном наследии народов и воспитание уважения к историческим и литературным традициям, подтвердила свою результативность. Кроме накопления фактологических знаний по отечественной истории, расширению литературно-художественного багажа курсантов, наметилась динамика к повышению уровня их знаний по английскому языку.

Благодаря данной диссертационной работе появилась возможность глубокого анализа и систематизации изучаемого феномена, а также применения на практике предлагаемой авторской программы интегрированного курса в учебно-воспитательной работе отечественных вузов.

Проведенное исследование не исчерпывает многообразие вопросов, связанных с исследованием интегральных основ педагогики. В частности, перспективным направлением может стать изучение современных интегральных процессов педагогики в европейских странах с целью обогащения отечественной педагогической мысли зарубежным опытом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абракова, Л. В. Интеграционные тенденции в мировом высшем образовании [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Абракова – Рязань, 2003. – 208 с.
2. Акур, С., Белоус В. В., Дрокина, И. Н., Цымбал, С. В. Структурно-функциональный подход к исследованию интегральной индивидуальности [Текст] / С. Акур, В. В. Белоус, И. Н. Дрокина, С. В. Цымбал // Интегральная индивидуальность: структура и функция: межвузовский сборник научных трудов. – Пятигорск, 1994. – С. 3–11.
3. Алексашина, И. Ю. Глобальное образование: идеи, концепции, перспективы [Текст] / И. Ю. Алексашина – Спб: СпбГУПИМ, 1995. – 104 с.
4. Алферова, А. А. Интеграция литературы и фольклора на уроках литературы в школе с этнокультурным компонентом образования: 5-9 классы [Текст]: дис. ... канд. пед. Наук / А. А. Алферова – М., 2009. – 209 с.
5. Амонашвили, Ш. А. Вера и Любовь [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2009. – 114 с.
6. Амонашвили, Ш. А. Единство цели [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
7. Амонашвили, Ш. А. Об интегральной педагогике [Текст] / Ш. Амонашвили // Школа. – 1996. – №1. – С. 112.
8. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 2000. – 351с.
9. Английский язык для инженеров [Текст] / Т. Ю. Полякова, Е. В. Синявская, О. И. Тынкова, Э. С. Улановская. – 6-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2003. – 463с.
10. Антология педагогической мысли России. Вторая половина XIX – начало XX века [Текст] / Сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 607с.



11. Антрополого-педагогические идеи К. Д. Ушинского в контексте современных проблем интегрированного обучения/ А. Г. Селюков // Сред. проф. образование. – 2007. – № 10. – С. 68–69.
12. Аристотель. Риторика. (Перевод с древнегреческого и примечания О.П. Цыбенко под ред. О.А. Сычева и И.В. Пешкова). Поэтика. (Перевод В.Г. Аппельбота под ред. Ф.А. Петровского) [Текст] / Сопровождающая статья В.Н. Марова. – М., Лабиринт, 2000. – 224с.
13. Аристотель. Сочинения [Текст] / Ред. и вступ. статья А. И. Доватура, Ф. Х. Кессиди. М.: Мысль, 1983. – 4 Т.; 832с.
14. Арсланов, А. Ф. Интеграция профессиональной и гуманитарной подготовки как средство формирования профессиональной компетентности курсантов образовательных учреждений МВД [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А. Ф. Арсланов. – Казань, 2007. – 216с.
15. Атутов, П. Р. Политехническое образование школьников в современных условиях [Текст] / П. В. Атутов. – М.: Знание, 1985. – 80с.
16. Ауробиндо Шри. Интегральная йога Шри Ауробиндо [Текст] / Шри Ауробиндо. – М.: Никос, 1992. – 395с.
17. Ауробиндо Шри. Мать [Текст]: Пер. С англ. / Шри Ауробиндо. – 2-е изд., (доп.) / Шри Ауробиндо. – М.: Благовест: Сиринь, 1994. – 477с.
18. Ауробиндо Шри. Мать: Психическое существо: Душа: её природа, задачи и эволюция [Текст]: пер с англ. И. Савенкова и О. Сафронова / Шри Ауробиндо. – М.: Благовест, 1994. – 240с.
19. Ауробиндо Гхош. Человеческий цикл [Текст] / Гхош. Ауробиндо. – Казань, 1992. – С. 11.
20. Байкова, Л. А. Гуманизация педагогической системы образовательного учреждения: Теория и опыт [Текст]: Моногр./ Л. А. Байкова. – Рязань: РГПУ им. С.А. Есенина, 2000. – 248с.
21. Баронина, К. А., Лукина, А. В. Особенности интеграционных процессов в системе патриотического воспитания России в начале XXI века [Текст] / Педагогическое образование и наука. – 2010. – №1. – С. 49–54.

22. Батурина, Г. И. Пути интеграции научно-педагогических знаний [Текст] / Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования. Сборник научных трудов / Г. И. Батурина. – М., 1983. – С. 5–6.
23. Безрукова, В. С. Педагогика [Текст]: учебник для индустриально-пед. техникумов и учеб. пособие для инж.-пед. специальностей] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1993. – 314 с.
24. Белоус, В. В., Щebetенко, А. И. Интегрированная индивидуальность: достижения, перспективы исследования [Текст] / В. В. Белоус, А. И. Щebetенко. – Уральский гуманитарный институт, Пермь, 2002. – 220с.
25. Белоус, В. В., Щebetенко, А. И. Человек как интегральная индивидуальность [Текст] / В. В. Белоус, А. И. Щebetенко. – Пятигорский государственный лингвистический университет, Пятигорск, 1996. – 203с.
26. Беляева, В. А., Петренко, А. А. Компетентностный подход в управлении инновационным развитием образовательного учреждения [Текст]: учеб.-метод. пособ./ В. А. Беляева, А. А. Петренко.– М. : АРКТИ, 2009. – 136с.
27. Бенера, В. Е. Интегративный подход к организации самостоятельной работы будущего педагога как дидактическая проблема [Текст] / В. Е. Бенера // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. Материалы международной научно-практической конференции 9-10 октября 2009 года. – Рязань, 2009. – С. 294–302.
28. Березина, М. Г. Педагогические условия реализации интегративного инновационного проекта «акмеологическая школа – школа здоровья» [Текст]: дис. ... канд.пед.наук / М. Г. Березина. – Ленингр. гос. обл. ун-т им. А. С. Пушкина, С-П., 2009. – 221с.
29. Берулава, М. Н. Интеграция содержания образования [Текст] / М. Н. Берулава. – М. Педагогика, 1993. – 172с.

30. Библер, В. С. Диалог культур и школа XXI века [Текст] // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под общей редакцией В. С. Библера. – Кемерово: «Алеф» Гуманитарный центр, 1993. – С. 16–18.
31. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология [Текст]: Курс лекций / Б. М. Бим-Бад. – М., 2002. – 208с.
32. Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале XX века [Текст]: лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б. М. Бим-Бад. – М.: Изд-во РОУ, 1994. – 112с.
33. Блонский, П. П. Мои воспоминания [Текст] / П. П. Блонский. – М., Педагогика, 1971. – 175с.
34. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения в двух томах [Текст]: Т.1 / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 304с.
35. Богуславский, М. В. XX век Российского образования [Текст] / М.В. Богуславский. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336с.
36. Бодалев, А. А. О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития [Текст] / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 1995. – №3. – С.113–119.
37. Большая советская энциклопедия (В 30 томах) [Текст] Т. 10. / Гл. ред. А. М. Прохоров. Изд. 3-е. М.: Советская Энциклопедия, 1972. – 592с.
38. Бондырева, С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования единого образовательного пространства [Текст]: избр. тр./ С. К. Бондырева. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 352с.
39. Борисова, Н. Ю. Расширение практики международной образовательной интеграции [Текст] / Н. Ю. Борисова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №1. – С. 21–27.
40. Браже, Т. Г. Гуманитарные знания в образовании личности [Текст] / Т. Г. Браже // Совершенствование школьного образования и проблемы преподавания гуманитарных предметов. – Спб.: СПбГупм, 2000. – С. 3–5.

41. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А. В. Брушлинский. – РАН. Ин-т психологии. – М., 1994. – 109с.
42. Булыко, А. Н. Большой словарь иностранных слов. 35 тысяч слов [Текст] / А. Н. Булыко. – М.: Мартин, 2006. – 704с.
43. Варрон. О латинском языке [Текст] / пер. В. В. Каракулакова // Вопросы теории языкознания. Калинин, 1975. – С. 79.
44. Вахромов, Е. Е. О динамике концептуальных подходов к феномену самоактуализации [Текст] / Е. Е. Вахромов // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 40–51.
45. Власова, Е. Б. Развитие критического мышления при обучении английскому языку [Текст] / Е. Б. Власова // Иностранные языки в школе. – № 10. – 2010. – С. 24–27.
46. Галицких, Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете [Текст] / Е.О. Галицких. – Спб.: Издательство РГПУ имени А. И. Герцена, 2001. – 264с.
47. Ганди, М. К. Моя жизнь [Текст] / М. К. Ганди. – М., Наука, 1969. – 612с.
48. Ганелин, Ш. И. Дидактический принцип сознательности [Текст] / Ш.И. Ганелин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 243с.
49. Гаусс, К. Ф. Труды по теории чисел. Перевод Б. Б. Демьянова, общая редакция И. М. Виноградова, комментарии Б. Н. Делоне [Текст] / К. Ф. Гаусс. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 979с.
50. Гезь, А. В. Инновационные образовательные программы – условие повышения качества подготовки современных специалистов в системе СПО [Текст]: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции, 22-23 апреля 2010 года / А. В. Гезь // ФГОУ СПО Томский медико-фармацевтический колледж. Томск: В-Спектр, 2010. – 227с.

51. Гессен, С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию [Текст]: Учебное пособие для вузов / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448с.
52. Гилязова, О. Г. Сущность социализации и ее механизм [Текст] / О.Г. Гилязова // Проблемы социального самоопределения учащейся молодежи в условиях современного общества: Материалы международной научно-практической конференции. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2003. – С. 190–191.
53. Глобальное образование в России: достижения, опыт, перспективы [Текст]: Материалы V международной научно-практической конференции. – СПб.: СПбГУПМ, 2003. – 152с.
54. Глобальное образование: проблемы и решения: Дайджест/Автор-составитель И. Ю. Алексашина. – СПб.: СпецЛит, 2002. – 237с.
55. Городецкая, Ю. А. Интегративно-гуманитарный подход как основа эстетического воспитания школьников в условиях региональной системы дополнительного образования [Текст]: автореферат ... дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Городецкая. – Владикавказ, 2009. – 25с.
56. Градулева, И. В. Специфика организации педагогического процесса в отечественных лицеях первой трети XX века в контексте идеи интеграции [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И. В. Градулева. – Владимир, 2004.
57. Гребенкина, Л. К. Технологический подход к формированию профессионализма будущего учителя [Текст] / Л. К. Гребенкина // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: Материалы международной конференции: В 2-х т. Т.1. Педагогика / Отв. ред. А. А. Романов. – Ряз. гос. ун-т имени С. А. Есенина. Рязань, 2007. – С. 358–364.
58. Грибанова, К. И. Развитие коммуникативной компетенции учащихся на материале поэтических произведений [Текст] / К. И. Грибанова // Иностранные языки в школе. – 2011. – №1. – С. 70–73.
59. Громыко, Н. В. Метапредмет «Знак»: Учебное пособие для учащихся старших классов [Текст] / Н. В. Громыко. – М., Пушкинский Институт, 2001. – 539с.

60. Грушин, Б. А. Очерки логики исторического исследования: (Процесс развития и проблемы его научного воспроизведения) [Текст] / Б. А. Грушин. – М.: Высшая школа, 1961. – 214с.
61. Гузеев, В. В. Интегральная образовательная технология [Текст] / В. В. Гузеев. – М.: Знание, 1999.
62. Гузеев, В. В. Теория и практика интегральной образовательной технологии [Текст] / В. В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 224с.
63. Гузеев, В. В. Опыт применения интегральной технологии обучения [Текст] / В. В. Гузеев, Н. П. Поликарпова. – М.: Знание, 1994. – 234с.
64. Данилюк, А. Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании [Текст] / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 1998. – №2. – С. 8–12.
65. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования [Текст] / А. Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону, 2000. – 440с.
66. Дементьева, М. Н. Методологические основания наследия К. Д. Ушинского и их роль в становлении отечественной научной педагогики XIX века [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М. Н. Дементьева. – Рязань, 2002. – 198с.
67. Дементьева, М. Н. Особенности представленности теоретико-методологических компонентов педагогической науки в наследии К. Д. Ушинского [Текст] / М.Н. Дементьева // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: Материалы международной конференции: В 2-х т., Т.1. – Педагогика; РГУ имени С. А. Есенина. – Рязань, 2007. – С. 73–78.
68. Депенчук, Н. П. Особенности интегративного процесса в науке и формы его реализации [Текст] / Н. П. Депенчук // Единство и многообразие мира, дифференциация и интеграция знаний. – М.: ИФАН, 1981. – С. 19–22.
69. Джегутанова, Н. И., Макаренко, Е. А. Тенденции развития интегративных процессов в образовании (80-е гг. XX в. – начало XXI в.) [Текст] / Н. И. Джегутанова, Е. А. Макаренко. – Педагогика и психология как ресурс

развития современного общества: Материалы международной научной конференции: в 2-х т., Т.1. – Педагогика, Рязань, 2007. – С.251–256.

70. Джурицкий, А. Н. История педагогики и образования: учебник для бакалавров [Текст] / А. Н. Джурицкий – 2-е изд. – М.:Изд-во Юрайт, 2011. – 675с.

71. Дик, Ю. И., Пинский, А. А., Усанов, В. В. Интеграция учебных предметов [Текст] / Ю. И. Дик, А. А. Пинский, В. В. Усланов // Советская педагогика. – 1987. – № 9. – С. 42–47.

72. Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Т.1. Политическая история российского образования [Текст]. – М.: Мариос, 2001. – 648с.

73. Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Т.2. Становление и развитие системы российского образования [Текст]. – М.:Мариос, 2001. – 672с.

74. Днепров, Э. Д. Ушинский и современность [Текст]. / Э. Д. Днепров. – М., 2008. – 224с.

75. Дьюи, Дж. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку [Текст]. / Дж. Дьюи. – М.: Карапуз, 2009. – 352с.

76. Ельцов, А. В. Интегративный подход как теоретическая основа осуществления школьного физического эксперимента [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / А. В. Ельцов. – Рязань, 2007. – 341с.

77. Емельянов, М. С. Роль интеграции литературы и истории в школьном преподавании [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / М. С. Емельянов. – Самара. – 2003.

78. Емельянова, Н. И. Интеграция общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся в средних учебных заведениях США (историко-педагогическое исследование) [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Н. И. Емельянова. – М., ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», 2009. – 26с.

79. Естествознание: Учебник для 5 кл. общеобразоват. учреждений [Текст] / Г. С. Калинова, Н. В. Шкарбан, Р. Г. Иванова и др./ под ред. А. Г. Хрипковой – М.: Просвещение, 1995.

80. Желтова, С. С. Интегративная методика обучения дошкольников иностранному языку как необходимое условие их интеллектуального развития [Текст] / С. С. Желтова // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. Материалы международной научно-практической конференции 9-10 октября 2009 года. – Рязань, 2009. – С. 181–186.

81. Желтова, С. С. Проблемы интегративности и интегральности в современной педагогике [Текст] / С. С. Желтова // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – №4(20). – С. 157–165.

82. Журавлев, В. А. Классический исследовательский университет: концепция, признаки, региональная миссия [Текст] / В. А. Журавлев // Университетское управление: практика и анализ. – 2000. – № 2. – С. 25–31.

83. Жураковский, Г. Е. Очерки по истории античной педагогики [Текст] / Г. Е. Жураковский. – М.: Учпедгиз, 1940. – 471с.

84. Жураковский, Г. Е. Очерки по истории античной педагогики [Текст] / Г. Е. Жураковский. – М., 1963. – 471с.

85. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели [Текст] // Педагогика. – 1994. – №2. – С. 103–112.

86. Зверев, И. Д., Максимова, В. Н. МПС в современной школе [Текст] / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М.: Педагогика, 1981. – 195с.

87. Захарищева, М. А. Воспитательная и образовательная среда в отечественной гимназии XIX века: (аксиологический аспект) [Текст] / М. А. Захарищева // Формирование ценностных ориентаций личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики (конец XX – начало XXI веков). – Российская академия образования, институт теории и истории педагогики. М., 2005. – С. 293 – 296.



88. Захарищева, М. А. Особенности сравнительно-педагогического исследования [Текст] / М. А. Захарищева // Россия в современном мировом образовательном пространстве. – Глазов, 2008. – С. 19–21.

89. Ильин, В. С. Теоретико-методологические основы процесса формирования всесторонне развитой гармонической личности [Текст] / В.С. Ильин // Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования. – М., 1983. – С. 74.

90. Ильин, В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс) [Текст] / В. С. Ильин. – М.: Педагогика, 1984. – 144с.

91. Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования [Текст]: сборник научных трудов. – М.: Изд-во АНП СССР. 1983. – 96с.

92. Интеграционные процессы в образовании: новые горизонты [Текст] / под ред. Р. Н. Авербуха, Н. П. Литвиновой, Т. В. Мухлаевой. – Гатчина: Издательство ЛОИЭФ, 2004. – 169с.

93. Исаева, Е. В. Познание природы младшими школьниками [Текст] / Е. В. Исаева // К. Д. Ушинский и современная школа. – Рязань. 1994. – С. 92.

94. Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека [Текст]: Т. 1 / В. Йегер – М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. – 593с.

95. Кальсина, А. А. Проект реформы средней школы Министерства Народного Просвещения правительства А. В. Колчака – направления практической деятельности и преемственность [Текст] / А. А. Кальсина. – Вестник Челябинского Государственного Университета. – 2008. – №24(125) – С. 73–81.

96. Каменев, С. А. Советская трудовая школа [Текст] / С. А. Каменев. – Ростов-на-Дону, 1925. – 372с.

97. Капинус, Е. В. Сборник заданий и упражнений к учебнику «Английский язык для инженеров» [Текст] / Е. В. Капинус [и др.] – Рязань, РВАИ, 2008. – 126с.

98. Каптерев, П. Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели [Текст]: издание второе, дополненное / П. Ф. Каптерев. – СПб., Книжный склад «Земля», 1914. – 211с.
99. Кершенштейнер, Г. Школа будущего – школа работы [Текст] / Г. Кершенштейнер // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1971. – С. 509 – 521.
100. Кессиди, Ф. Х. Сократ [Текст] / Ф. Х. Кессиди. – СПб.: Алетейя, 2001. – 352с.
101. Килпатрик, В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе (с предисловием Н. В. Чехова) [Текст] / В. Х. Килпатрик. – Л.: Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43с.
102. Ключко, О. В. Психолого-педагогическая антропология [Текст]: программа и методические рекомендации / О. В. Ключко. – Мордовский гос.пед.ин-т., Саранск, 2003. – 18с.
103. Колесина, К. Ю. Построение процесса обучения на интегративной основе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / К. Ю. Колесина. – Ростов-на-Дону. 1995. – 197с.
104. Комаровский, Б. Б. Педагогика Дьюи [Текст]: Ч.1. Философские предпосылки / Б. Б. Комаровский. – Баку, 1926. – 150с.
105. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т.1 [Текст] / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика. 1982. – 656с.
106. Комиссаров, Б. Д. Методологические проблемы школьного биологического образования [Текст] / Б. Д. Комиссаров. – М.: Просвещение. 1991. – 160с.
107. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник [Текст] / Н. И. Кондаков. – М., 1975. – 729с.
108. Конорева, К. В. Актуальные проблемы духовно-нравственного воспитания молодёжи и пути их решения [Текст] / К. В. Конорева // Психолого-педагогическое сопровождение в образовательных учреждениях российской

федерации формирования человека как личности на этапе межпоколенческого перехода молодёжи: Сб. статей. – М., 2008. – С. 90–93.

109. Корнеев, С. И. Интеграция содержания общего и профессионального образования в условиях профильной школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С. И. Корнев. – СПб., 2004. – 223с.

110. Корнетов, Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования в педагогической мысли»: Учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2011. – 260с.

111. Корнетов, Г. Б. Реформаторы образования в истории Западной педагогики [Текст]: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2007. – 168с.

112. Короткова, И. И. Разработка и использование учебно-методического комплекса обеспечения межпредметных связей на базе информационных и коммуникационных технологий: на примере информатики и английского языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И. И. Короткова. – Институт информатизации образования Российской Академии Образования. М., 2010. – 165с.

113. Корнющенко, Д. И. Интегральная диалогика: попытка новой технологии гуманитарного образования (из опыта работы) [Текст] / Д. И. Корнющенко. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 608с.

114. Корнющенко, Д. И. Интегральная диалогика: интенсивная технология гуманитарного образования (учебно-методический курс) [Текст] / Д. И. Корнющенко. – М., 2005. – 368с.

115. Коряк, Н. А. Гуманистические идеи эпохи просвещения в трудах Ф. М. Вольтера, Д. Дидро и Ж. Ж. Руссо [Текст] / Н. А. Коряк // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы международной конференции: В 2-х т. Т.1. Педагогика. – Ряз. гос. ун-т имени С. А. Есенина. – Рязань, 2007. – С. 94–98.

116. Костюченко, В. С. Шри Ауробиндо: многообразие наследия и единство мысли [Текст] / В. С. Костюченко. – СПб., 1998. – С. 1–12.

117. Коцина, М. Н. Принцип природосообразности в профессиональной подготовке будущих офицеров-воспитателей [Текст] / М. Н. Коцина // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. Материалы международной научно-практической конференции 9-10 октября 2009 года. Рязань, 2009. – С. 272–279.

118. Краснова, М. В. К вопросу об оценке эффективности воспитания курсантов в военно-учебных заведениях [Текст] / М. В. Краснова // Мир образования – образование в мире. – 2010. – №4(40) – С. 251–257.

119. Крестинский, И. С. Формирование интегративного подхода к обучению иностранным языкам в западноевропейской педагогике второй половины XX века [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук / И. С. Крестинский. – Тверь, 2007. – 19с.

120. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. Т.4. Трудовое и политехническое образование [Текст]: под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова / Н. К. Крупская. – Издательство академии пед.наук, М., 1959. – 631с.

121. Кузьмин, В. П. Принцип системности в теории и методике К. Маркса [Текст] / В. П. Кузьмин. М., 1980. – 312с.

122. Кулагин, П. Г. Развитие идеи межпредметных связей в «Великой дидактике» Я. А. Коменского [Текст] / П. Г. Кулагин // Федорец Г. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. – Л., 1983. – С. 66.

123. Кулагина, И. В. Развитие познавательных способностей учащихся на основе интегративного подхода на уроках русского языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И. В. Кулагина. – Московский педагогический государственный университет. М., 2010. – 266с.

124. Курчаткина, И. Е. Технологические критерии, лежащие в основе интегративных курсов [Текст] / И. Е. Курчаткина. – Педагогические технологии. – 2005. – №2. – С.4–5.

125. Лайтман, М. Роль каббалиста в развитии человека [Текст] / М. Лайтман // Интегральная наука. – М.: Издательство Московского Университета. 2005. – 168с.
126. Лебедева, Л. В. Педагогический контроль межличностных отношений школьников средствами интегральной диагностики [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Лебедева. – Рязань, 2005. – 201с.
127. Левченко, В. В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке студентов [Текст]: монография / В. В. Левченко. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 281с.
128. Лейбниц. Сочинения в четырёх томах. Том 1. (Серия: Философское наследие) [Текст] / Лейбниц. – М.: Мысль, 1982. – 636с.
129. Леонов, С. А. Интегрированный урок [Текст] / С. А. Леонов. – М.: Просвещение, 2002. – 129с.
130. Лепин, В. П. Концепция интегральной педагогики и пути её реализации [Текст] / В. И. Лепин, В. В. Крашенинников, Л. А. Барахтенова // Школа духовности. – 2001. – №5. – С.73–77.
131. Литвинов, С. А. Н. К. Крупская. Жизнь, деятельность, педагогические идеи [Текст] / С. А. Литвинов. – Киев, 1970. – 223с.
132. Литвинова, Н. В. Интегративный подход к развитию творческих способностей учащихся средствами изобразительного искусства [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Литвинова. – Рязань, 2003. – 211с.
133. Лиферов, А. П. Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / А. П. Лиферов. – Рязань, 1997. – 371с.
134. Логинова, Н. А. Педагогическая антропология Б. Г. Ананьева [Текст] / Н. А. Логинова. – Педагогика. – №2. – 2008. – С. 98.
135. Локк, Дж. Сочинения в трёх томах: Т.2 [Текст] / Пер. с англ.; редкол. М. Б. Митин и др. – М.: Мысль, 1985. – 560с.

136. Локтева, О. Б. Интеграция знаний в процессе изучения произведений искусства младшими школьниками [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О. Б. Локтева. – М., 1999. – 195с.

137. Луцкане, Л. И. Роль и место интегрированных уроков в развитии творческих способностей учащихся в современных общеобразовательных школах [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л. И. Луцкане. – Чебоксары, 2000. – 196с.

138. Лысенко, В. С. Философию и практику глобального образования российской школе [Текст] / В. С. Лысенко // Народное образование. – 1994. – №9. – С. 10–11.

139. Макеева, Е. А. Взаимодействие наглядно-образного и понятийного компонентов мышления [Текст] / Е. А. Макеева // К. Д. Ушинский и современная школа. – Рязань, 1994. – С. 60.

140. Максвелл, Дж. К. Статьи и речи [Текст] / Дж. К. Максвелл. – М.: Наука, 1968. – 423с.

141. Максимова, В. Н. Интеграция в системе образования [Текст] / В. Н. Максимова. – Спб, 1999. – 83с.

142. Малькова, З. А. Современная школа США [Текст] / З. А. Малькова. – М.: Педагогика, 1971. – 54с.

143. Марру, А. И. История воспитания в античности [Текст] / А. И. Марру. – М.: Просвещение, 1998. – 410с.

144. Мартишина, Н. В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования [Текст] / Н. В. Мартишина. – Рязань: ряз.гос.ун-т им. С. А. Есенина, 2009. – 168с.

145. Материалы XXV съезда КПСС [Текст]. – М.: Политиздат, 1976. – 256с.

146. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 253с.

147. Методика воспитательной работы [Текст]: учебное пособие для вузов /Л.К. Гребенкина, Е.М. Аджиева, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. – 7-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2009. – 158с.

148. Методика обучения К. Д. Ушинского [Текст] / А. А. Штец // Нач. шк. плюс до и после. – 2010. – № 3. – С. 61–66.

149. Методологические основания педагогической антропологии в трудах К. Д. Ушинского и его последователей [Текст] / И. С. Смирнова // Вестник Адыг.гос.ун-та. Педагогика и психология. – 2009. – № 1. – С. 131–135.

150. Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён в 2 частях. Ч.2 [Текст] / Л. Н. Модзалевский. С-П.: Алетейя, 2000. – 489с.

151. Мокроносов, Г. Ф. Философия о природе и сущности человека [Текст] / Г. Ф. Мокроносов // Личность и культура на рубеже веков. – Екатеринбург, 1997. – С. 63.

152. Морозов, Н. И. Опыт интегрированного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья в Марийском политехническом техникуме [Текст] / Н. И. Морозов // Московское образование. – №3. – С. 122–130.

153. Морозова, М. А. К определению содержания понятия «метод проектов» в отечественной педагогике начала 20 века [Текст] / М. А. Морозова // Вопросы педагогики. История и современности. – Владимир, 2002. Вып. 3. – С. 29–34.

154. Морозова, М. А. От комплексности к интеграции, или об одной невольной редакторской ошибке [Текст] / М. А. Морозова // Дидактика в предчувствии III тысячелетия: Материалы пед. чтений памяти И. Я. Лернера. Ч. I. Теоретические ориентиры: дидактика на рубеже тысячелетий: связь времен. – Владимир, 2000. – С.10–15.

155. Морозова, М. А. Становление дидактической теории интеграции в отечественной педагогике XX века [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М. А. Морозова. – Владимир, 2000. – 229с.

156. Мурашов, В. И. Духовность отечественного образования как интегральный ресурс российских реформ [Текст] / В. И. Мурашов // Школа духовности. – 1998. – №4. – С. 38.

157. Мурашов, В. И. Идея образования [Текст] / В. И. Мурашов // Школа духовности. – 1999. – №2. – С. 28–46.

158. Мурашов, В. И. Интегральное воспитание: Педагогические беседы [Текст] / В. И. Мурашов. – М.: Школа, 1997. – 72с.

159. Мурашов, В. И. Интегральная педагогика в популярном изложении [Текст] / В. Мурашов // Школа. – 1995. – №5–6. – С. 78.

160. Мюллер, В. К. Англо-русские словари [Текст] / В. Мюллер. – М., 2004. – 768с.

161. Нагевичене, В. Я. Целостный человек: христианская традиция [Текст]: дис. ... докт. филос. наук / В. Я. Нагевичене. – Екатеринбург, 2005. – 348с.

162. Назарова, Т. С, Шаповаленко В. С. «Экология экстремальных ситуаций» – новый интегрированный курс для школы / Т. С. Назарова, В. С. Шаповаленко. – Педагогика. – 1996. – №6. – С. 46–51.

163. Новейший педагогический словарь иностранных слов [Текст]. – М.: Современный литератор, 2003. – 976с.

164. Ньютон, И. Математические начала натуральной философии [Текст] / перевод с латинского и примечания А. Н. Крылова. – М.: Наука, 1989. – 688с.

165. О начальной и средней школе: Постановление ЦК ВКП(б) 25 августа 1931 г. [Текст] / Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917 – 1973 гг. – М., 1974. – С. 156–161.

166. Обновление содержания образования и проблема государственных образовательных стандартов [Текст] / Реформа образования в современном мире: [Сборник научных трудов НИИ теоретической подготовки РАО]. – М.: Наука, 1992. – 72с.



167. Овчинникова, Н. П. Реализация учебных программ в школах европейского Севера России в 1920-х годах / Н. П. Овчинникова / Педагогика. – 2008. – №1 – С. 98–102.
168. Одоевский, В. Ф. О литературе и искусстве [Текст] / Вступит. Статья, составл. и коммент. В. И. Сахарова. – М.: Современник, 1982. – 223с.
169. Пабст, Иоахим. Международные отношения нового типа [Текст] / И. Пабст. – М.: Прогресс, 1983. – 175с.
170. Паршуков, В. Г. Учить познавать мир и себя в нем [Текст] / В. Г. Паршуков // Психолого-педагогическое сопровождение в образовательных учреждениях российской федерации формирования человека как личности на этапе межпоколенческого перехода молодёжи. – М., 2008. – С. 193–201.
171. Педагогика: большая современная энциклопедия [Текст] / Сост. Е. С. Рапацевич – Мн.: Современное слово, 2005. – 720с.
172. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения: в двух томах [Текст]: Т. 1. Под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина / И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981. – 336с.
173. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения: в двух томах [Текст]: Т. 2. Под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина / И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981. – 416с.
174. Петрий, П. В. Нужны ли гуманитарные науки военному образованию России? [Текст] / П. В. Петрий // Мир образования – образование в мире. – 2010. – №2(38). – С. 39–44.
175. Петров, А. В., Гурьев, А. И. О соотношении понятий «интеграция» и «межпредметные связи» [Текст] / А. В. Петров, А. И. Гурьев // Наука и школа. – 2002. – №2. – С. 56–58.
176. Пилиповский, В. Я. Современная западная педагогика: социал-реконструктивистское направление [Текст] / В. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1995. – №5. – С. 93–97.

177. Пискунов, А. И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XX в. [Текст] / А. И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976. – 296с.

178. Платон. Собр. Соч.: в 4 т. Т.1. [Текст] / Платон. – М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2000. – С. 121.

179. Плешаков, В. А. Интеграция, киберсоциализация и социальное воспитание: студент и преподаватель в информационном пространстве / В. А. Плешаков. – Педагогическое образование и наука. – 2010. – №1. – С. 27–31.

180. Плиний, Старший. Естествознание. Об искусстве [Текст]. / Изд. подготовлено Г. А. Таронян. – М.: Ладомир, 1994. – 941с.

181. Поликарпова, М. Л. Дидактические идеи В. А. Лая [Текст] / М. Л. Поликарпова // Психолого–педагогический поиск. – 2011. – №4(20). – С. 165 – 171.

182. Попова, Ю. И. Психолого–педагогические идеи А. Г. Маслоу в современной теории и практике обучения и воспитания в США [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Ю. И. Попова – Волгоград, 2009. – 24с.

183. Прибылова, Н. Г. Гуманистический подход к процессу индивидуализации обучения в системе образования Англии [Текст] / Н. Г. Прибылова – М., 2009.

184. Природа моделей и модели [Текст] / Под ред. Д. М. Гвишиани, И. Б. Новика, С. А. Пегова. – М.: Мысль, 1986. – 270с.

185. Проблемы интегрального исследования индивидуальности [Текст]: сб.научн.тр. / Научн.ред. В. С. Мерлин. – Пермь, 1977. – 123с.

186. Проблемы интегрального исследования индивидуальности [Текст]: сб.научн.тр. / Отв.ред. В. В. Белоус. – Пермь, 1981. – 110с.

187. Пряникова, В. Т., Равкин, З. И. История образования и педагогической мысли [Текст]: учебник-справочник / В. Т. Пряникова, З. И. Равкин – М.: Новая школа, 1994. – 96с.

188. Равкин, З. И. Прогностическое значение историко-педагогических исследований [Текст] / З. И. Равкин // Проблемы повышения эффективности

педагогических исследований и реализация достижений науки в процессе обучения и воспитания. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1972. – 116с.

189. Равкин, З. И. Современные проблемы историко-педагогических исследований [Текст] / З. И. Равкин // Педагогика. – 1994. – №1. – С. 89–96.

190. Равкин, З. И. Ценностные ориентации как одна из основ стратегии развития образования и предмет историко-педагогических исследований [Текст] / Равкин З.И. // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. – М., 1994.

191. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш. А. Амонашвили. — М.: Изд. Дом Ш.Амонашвили, 1996. – 494с.

192. Рогачева, Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросскультурный контекст [Текст] / Е. Ю. Рогачева // Владимирский гос.пед. ун-т. – Владимир, 2005.

193. Рогачева, Е. Ю. Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Е. Ю. Рогачева – М., 2006. – 358с.

194. Роджерс, Карл. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 478с.

195. Романов, А. А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст] / А. А. Романов – М.: Школа, 1997. – 304с.

196. Романов, А. А., Лебедева, Л. В. Идеи интегральной педагогики в XX веке [Текст] / А. А. Романов, Л. В. Лебедева // Творческий опыт преобразования педагогических систем в XX столетии: сборник научных трудов. – Ряз. гос. ун-т им. С. А.Есенина, Рязань, 2006. – 152с.

197. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т.1 [Текст] / Глав. редактор В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608с.

198. Руднева, Е. И. Педагогическая система Н. К. Крупской. [Текст] / Под ред. Ф. Ф. Королёва. – М., 1968. – 307с.

199. Руссо, Ж. Ж. Сочинения [Текст] / Пер. с фр. Н. И. Кареев и др; сост. и ред. Т. Т. Тетенькина. – Калининград: Янтарный сказ, 2001 – 416с.

200. Рындак, В. Г. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия. Монография [Текст] / Под общ. ред. В. Г. Рындак. – Екатеринбург: Урал. отделение РАО, 2002. – 394с.

201. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя [Текст]: 4-е изд., исправл./ М. А. Рыбникова. – М.: Просвещение, 1985. – 288с.

202. Сагатовский, В. Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения). Ч. 3 [Текст] / В. Н. Сагатовский – СПб.: Петрополис, 1999. – 288с.

203. Сбитнева, Н. Н. Гармонично развитая личность в сочинениях К. Д. Ушинского [Текст] / Н. Н. Сбитнева // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. – Рязань, 2009. – С. 115–117.

204. Сбитнева, Н. Н. Генезис идеи интегральности в педагогической науке [Текст] / Н. Н. Сбитнева // Российский научный журнал. – 6(19) 2010. – С. 226–232.

205. Сбитнева, Н. Н. Зарубежный опыт интегральных процессов педагогики как одного из направлений развития современного гуманитарного образования [Текст] / Н. Н. Сбитнева // Пути повышения профессионального и педагогического мастерства руководящего и преподавательского состава в условиях реформирования военного образования. – РВВДКУ, Рязань, 2010. – С. 180–185.

206. Сбитнева, Н. Н. Идеи интегрированного обучения в работах В. А. Лая и Дж. Дьюи [Текст] / Н. Н. Сбитнева // Современные направления научных исследований. – Екатеринбург, 2010. – С. 33–34.

207. Сбитнева, Н. Н. Интегральная, «целостная» педагогика В. И. Мурашова [Текст] / Н. Н. Сбитнева // V Международная научно-практическая Интернет-конференция «Перспектива». – Железногорск 2010. – С. 229–231.

208. Сбитнева, Н. Н. Интегративный подход и принцип целостности человеческой психики в работах М. Лайтмана [Текст] / Н. Н. Сбитнева //

Университет и местное сообщество: материалы межвузовской научно-методической конференции, 4 марта 2010 (XVII Рязанские педагогические чтения, посвящённые году учителя). – Ряз.гос. ун-т им. С. А. Есенина, Рязань, 2010. – С. 164–165.

209. Сбитнева, Н. Н. Интегрированный урок в системе языкового образования школьников [Текст] / Н. Н. Сбитнева // Единое образовательное пространство как фактор формирования и воспитания личности. – Рязань, 2008 – С. 100–101.

210. Сбитнева, Н. Н. К вопросу о развитии интегральных основ педагогики [Текст] / Н. Н. Сбитнева // Психолого-педагогическое сопровождение в образовательных учреждениях российской федерации формирования человека как личности на этапе межпоколенческого перехода молодёжи. – М., 2008. – С. 142–143.

211. Сбитнева, Н. Н. Межпредметные связи: советский период [Текст] / Н. Н. Сбитнева // Иностранный язык в современном обществе: инновационная политика. – Рязань, 2008. – С. 34–37.

212. Сбитнева, Н. Н. Интеграция в обучении и воспитании: к вопросу о возникновении и раннем развитии [Текст] / Н. Н. Сбитнева // Язык и коммуникация в контексте культуры: материалы IV международной конференции 23–24 июня 2009 года. – Рязань, 2009. – С. 293–296.

213. Сбитнева, Н. Н. Практика и перспективы принципа интегральности в современной педагогике [Текст] / Н. Н. Сбитнева // Подготовка специалистов в современном вузе: материалы межрегиональной научно-практической конференции, 24 ноября 2010года. – Рязань, 2010. – С. 165–167.

214. Сбитнева, Н. Н. Практика и перспективы принципа интегральности в современной психологии [Текст] / Н. Н. Сбитнева // Педагогическая служба и её роль в реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – Рязань, 2011. – С. 204–206.

215. Сбитнева, Н. Н. Принцип интегральности в педагогических идеях и общественных образовательных практиках [Текст] / Н. Н. Сбитнева // Университет и местное сообщество. – Рязань, 2010. – С. 159–160.

216. Сбитнева, Н. Н. Развитие теории интегральной индивидуальности во второй половине XX века [Текст] / Н. Н. Сбитнева // Развитие педагогического знания в науке и образовании: материалы XXVII сессии Научного Совета по проблемам истории образования. – М. – Тверь: Научная книга, 2011. – С. 204–206.

217. Сбитнева, Н. Н. Роль интегрированного подхода в обучении иностранному языку в военном вузе [Текст] / Н. Н. Сбитнева // Современная лингвистическая ситуация в международном пространстве 11-12 марта 2010 года. Т. 2. – Тюмень, 2010. – С. 124–125.

218. Сбитнева, Н. Н., Мишнин, А. М. Возможности интегрированного урока в современной системе образования [Текст] / Н. Н. Сбитнева, А. М. Мишнин // Иностранный язык в современном обществе: инновационная политика: сборник научных трудов профессорско-преподавательского состава и курсантов кафедры иностранных языков – М., 2008. – С. 80–86.

219. Семенова, Е. В. Новая «пайдейя» Августина Басава: антропорелигиозный аспект [Текст] / Е. В. Семенова // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы международной конференции: в 2-х т. Т.1. Педагогика. – Ряз.гос.ун-т имени С.А. Есенина, Рязань, 2007. – С. 145–149.

220. Семёнова, Н. М. Новый краткий словарь иностранных слов [Текст] / Н. М. Семёнова. – М., 2007. – 795с.

221. Сергеева, Н. Б. Впечатления о современной немецкой школе [Текст] / Н. Б. Сергеева // Педагогика. – 1993. – №2. – С.122–123.

222. Серебровская, Н. Е. Совершенствование самостоятельной работы студентов в вузе на основе интегрированного подхода [Текст] / Н. Е. Серебровская // Мир образования – образование в мире. – 2010. – №3(39). – С. 92–97.

223. Скаткин, М. Н. Наука и учебный предмет [Текст] / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1945. – №3. – С.1–12.
224. Слостенин, В. А. Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования [Текст] / В. А. Слостенин, В. А. Артамонова // Пед.образование и наука. – 2002. – №2. – С. 4–9.
225. Слостенин, В. А., Исаев, И. Ф., Мищенко, А. И., Шиянов, Е. Н. Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Под ред. В. А. Слостенина – М. Школа–Пресс, 1997. – 512с.
226. Соболева, Е. А. Методика интеграции универсальных и культурноспецифических аспектов коммуникативно-деятельностного подхода в обучении языку как специальности: дис. ... кан. пед. наук [Текст] / Е. А. Соболева – М., 2006. – 358с.
227. Соколов, Ю. М. Приемы изучения русской словесности в школе II ступени [Текст] / Ю. М. Соколов // Родной язык в школе. 1919-1922. – №1(2). – С. 81–87.
228. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций [Текст] / Е. Н. Соловова. – М., 2002. – 342с.
229. Соловьёв, Г. Е. Педагогика как интегративная наука (к 100-летию со дня рождения Г. Рота) [Текст] / Г. Е. Соловьёв // Вестник Удмуртского Университета. Психология и педагогика. – 2001. – №9. – С.29–38.
230. Степанова, И. Н. Интегративная сущность человека [Текст] / И. Н. Степанова // Личность и культура на рубеже веков. – Екатеринбург, 1997. – С. 67–69.
231. Стихи о Москве [Текст]. – М.: Изд-во Детская литература, 2008. – 174с.
232. Супрунова, Л. Л. Общественно-педагогическая мысль Индии (конец XIX- I половины XX века) [Текст] / Л. Л. Супрунова. – Педагогика. – 1995. – №5. – С.107.

233. Супрунова, Л. Л. Концепция интегральной педагогики Ауробиндо Гхоша [Текст] / Л. Л. Супрунова, О. В. Мартынов // Педагогика. – 2003. – №9. – С. 95–103.

234. Тагор, Рабиндранат. Собрание сочинений: в 4 т. Т.3 [Текст] / Т. Рабиндрант. – М., 1981.

235. Талалова, Л. Н. Интеграционные процессы в образовании: контекст противоречий [Текст] / Л. Н. Талалова. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 368с.

236. Теория и практика воспитания [Текст]: учебное пособие / Под ред. Л. А. Байковой, Л. К. Гребенкиной, О. В. Еремкиной. – Рязань: РГПУ, 1997. – 160с.

237. Теремов, А. В. Интегративные тенденции в естественно-научном и гуманитарном образовании школьников [Текст]: дис. ... док. пед. наук / А. В. Теремов – М., 2007. – 477с.

238. Теремов, А. В. Развитие личности школьника в процессе гуманитарного образования на интегративной основе [Текст] / А. В. Теремов // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы международной научно-практической конференции 9-10 октября 2009 года. – Рязань, 2009. – С. 85–94.

239. Трудовая школа в свете истории и современности [Текст]: сборник статей / ред. М. М. Рубинштейн. – Ленинград: Книгоиздательство Сеятель Е. В. Высоцкого, 1924. – 238с.

240. Усова, А. В., Кузьмин, Н. Н. Методические рекомендации по осуществлению межпредметных связей у учащихся [Текст] / Челяб.гос.пед. ин-т. – Челябинск: ЧГПИ, 1985. – 17с.

241. Ушинский: Избранные труды [Текст] / К. Д. Ушинский; сост. и авт. предисл. П. А. Лебедев. – М.: Амонашвили, 1998. – 222с.

242. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6 томах. Т.1 [Текст] / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990.

243. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6 томах. Т.4 [Текст] / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990.



244. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 томах. Т.5 [Текст] / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528с.
245. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Текст] / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Педагогические сочинения в 6 т., Т.5, 6. – М.: Педагогика, 1990.
246. Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений (проект) [Текст] / ВНИК «Образовательный стандарт». М.: МО РФ, 2003. – 41с.
247. Федорец, Г. Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения (пути развития) [Текст] / Г. Ф. Федорец. – Л., 1990. – 84с.
248. Федорец, Г. Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения (предпосылки, опыт) [Текст] / Г. Ф. Федорец. – Л., 1989. – 96с.
249. Фельдштейн, Д. И. Человек в современном мире – тенденции и потенциальные возможности развития [Текст] / Д. И. Фельдштейн // Психолого-педагогическое сопровождение в образовательных учреждениях российской федерации формирования человека как личности на этапе межпоколенческого перехода молодёжи: Сб. статей – М., 2008. – С. 6–16.
250. Фёдорова, В. Н., Кирюшкин, Д. М. Межпредметные связи. На материале естественнонаучных дисциплин средней школы [Текст] / В. Н. Фёдорова, Д. М. Кирюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 152с.
251. Фихте, И. Г. Сочинения. Работы 1792-1801 г.г. [Текст] / И. Г. Фихте. – М.: Ладомир. – 1995. – 654с.
252. Фоменко, В. Т. Построение процесса обучения на интегрированной основе. Современный образовательный процесс: содержание, технологии, организационные формы / В. Т. Фоменко. – Ростов-на-Дону, 1996. – 130с.
253. Франкл, Виктор. Человек в поисках смысла [Текст] / Общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 366с.
254. Фребель, Фридрих. Педагогические сочинения. Т.1. Воспитание человека [Текст] / Ф. Фребель. – М.: Кузнецкий Мост, 1913. – 359с.

255. Фроликова, Е. Ю. Необходимость совершенствования обучения монологическому высказыванию на английском языке в школе и вузе [Текст] / Е. Ю. Фроликова // Иностранные языки в школе. – 2011. – №2. – С. 15–20.

256. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / Под ред. И. А. Сафроновой. – М.: Просвещение, 2011. – 60с.

257. Хакен, Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии [Текст] / Г. Хакен. – Москва–Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003. – 320 с.

258. Ходоренко, Е. Д. Комплексные творческие задания на интегрированных уроках «Изобразительное искусство» и «Технология» [Текст] / Е. Д. Ходоренко // Начальная школа. Библиотечка учителя. – 2010. – № 3. – С.17–18.

259. Хуторской, А. В. Метапредмет «Мироведение»: экспериментальный интегрированный курс [Текст] / А. В. Хуторской. – Пос. Черноголовка: ИЧП «Школа свободного развития», 1993. – 72с.

260. Царева, Л. М. Интегративный подход к организации эстетического воспитания студентов в вузе [Текст]: автореферат дис....канд.пед.наук / Л. М. Царева. – Рязань, 2010. – 20с.

261. Цицерон. Философские трактаты [Текст] / Отв. редактор Г. Г. Майоров. – М.: Наука, 1985. – 381с.

262. Черненко, В. С. Гармонично развитая личность как идеал древнегреческого воспитания [Текст] / В. С. Черненко // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: Материалы международной конференции: в 2-х т. Т.1. Педагогика. – Ряз.гос.ун-т имени С.А. Есенина. – Рязань, 2007. – С. 165–167.

263. Чернышевский, Н. Г. Избр. пед. произведения [Текст] / Н. Г. Чернышевский. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1953. – 772 с.

264. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т.2 [Текст] / С.Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980.

265. Шевченко, Л. А. Педагогические основы конструирования системы интегрированного курса литературы русского Зарубежья в выпускных классах школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Шевченко. – Тамбов, 1996.

266. Щебетенко, А. И. Взаимосвязь разноуровневых свойств интегральной индивидуальности как фактор продуктивности совместной деятельности [Текст] / А. И. Щебетенко // Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты. – Пермь: Перм. Гос. пед. ин-т, 1988. – С. 87–99.

267. Щебетенко, А. И. О предмете интегрального исследования контактной социальной группы [Текст] / А. И. Щебетенко // Интегральная индивидуальность: структура и функция. – Пятигорск: Пятигор. пед. ин-т иностр. языков, 1994. – С. 103–132.

268. Щебетенко, А. И. Полисистемный подход в исследовании интегральной индивидуальности [Текст] / А. И. Щебетенко // Дефектология. Психофизиология. Дифференциальная психофизиология: тез. докладов к VII съезду Общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 162–163.

269. Щебетенко, А. И. Развитие межуровневых структур интегральной индивидуальности студентов [Текст]: дис. ... док. псих. наук / А. И. Щебетенко. – Пятигорск, 2001. – 371 с.

270. Щебетенко, А. И. Функционально-генетическая характеристика межуровневых структур интегральной индивидуальности: Методология, теория, эксперименты, перспективы исследования. – Пермь: Перм. Гуманитарно-технологический ин-т, 2001. – 288 с.

271. Щербаков, М. Кластерная теория интеграции. / <http://www.ipd.ru/articles/kti.shtml>.

272. Эйнштейн, А. Работы по теории относительности [Текст] / А. Эйнштейн. – М.: Амфора, 2008. – 460 с.

273. Юрченко, Н. Н. Педагогические условия интеграции содержания исторического образования учащихся старших классов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Юрченко. – Магнитогорск, 2003. – 185 с.

274. Яворук, О. А. Интегративный курс «Естествознание» в старших классах средней школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О. А. Яворук. – Челябинск, 1995. – 155с.
275. Aurobindo, Sri. The Hour of God: Sri Aurobindo Birth Centenary Library. Vol. 17. Pondicherry. – 1972. – p. 73.
276. Bogardus, E.S. Measuring social distance //J. of applied sociology. 1925/ Vol.9.
277. Carter, Good. Dictionary of Education. NY, 1959. – p. 587.
278. Grandbill, E. Yermeneutics and Education: The case for an emergent Curriculum // Curriculum and Teaching. – 1998. – Vol.13.– №2. – P. 1–11.
279. Hanvey, R. An Attainable Global Perspecyive. – N-Y: Center for Teaching. – 1975. – 325 p.
280. Integrating special education / Ed. By T. Booth, P. Potts. – Oxford: Blackwell, 1983. – 230p.
281. Integration stratesges for students with handicaps / Ed. By R. Gaylord – Ross. – Baltimore e. a.: Brookes, 1989. – 360p.
282. Murthy, P. Integrating special needs Children: A few issues for reflective Thought// Curriculum and Teaching. 1996/ Vol. 11. №2. – P. 3–17.
283. Sri Aurobindo and The Mother. On Education. Pondicherry, 1986. – P. 45.
284. Sri Aurobindo and The Mother. On Education. Pondicherry, 1982. – P. 29.
285. Aurobindo Sri and The Mother A Good Teacher. The True Teacher Integral Education Series. Pondicherry, 1996. – P. 4.
286. Sri Aurobindo. The National Value of Art. Pondicherry, 1970. – P. 3.
287. Sri Aurobindo. Ideal Teacher. Pondicherry, 1989. – P. 11.

ПРОГРАММА  
ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА  
«АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК+ИСТОРИЯ+ЛИТЕРАТУРА»

**Пояснительная записка**

Данный курс предполагает решение таких задач, как повышение уровня знаний по английскому языку при использовании лексико-грамматических средств выражения знаний в области истории и литературы (развитие навыков перевода с английского языка на русский, использование в речи причастий I, II, конструкций страдательного залога; развития навыков чтения, письма, аудирования, говорения (монологическая речь) по теме); формирование представлений о литературе как культурном феномене, занимающем значительное место в жизни человека и нации; формирование системы литературных понятий на английском языке как полноценного восприятия, анализа и оценки литературно-художественных произведений; формирование целостного представления о культурном наследии народов и воспитание уважения к литературным традициям разных поколений; систематизация и накопление фактологических знаний по отечественной истории; формирование патриотических взглядов и убеждений; развитие мировоззрения и духовного мира личности.

Курс рассчитан на 12 часов. Место проведения занятий – компьютерный класс.

В качестве материального обеспечения предлагаются: технические средства обучения (ПЭВМ с проектором, эпидиаскоп); наглядные пособия (грамматические таблицы, портреты русских писателей, иллюстрации о Москве); компьютерные презентации («Из истории Москвы», «Лермонтовская Москва», «Современная Москва», «Москва в русской поэзии»); дидактический материал (грамматические упражнения, дополнительные тексты по теме).

## Организационно-методические указания

На изучение интегрированного курса по теме «Москва» отводится 12 часов аудиторных занятий.

Разрабатывая цикл интегрированных занятий, преподаватель должен помнить, что интегрированное занятие требует дополнительной подготовки. Необходимо учитывать: 1) цель занятия; 2) подбор объектов, т.е. источников информации, которые бы отвечали целям занятия; 3) определение системообразующего фактора, т.е. нахождение основания для объединения разнопредметной информации (это – идея, явление, понятие или предмет); 4) создание новой структуры курса, т.е. изменение функционального назначения знаний; 5) переработка содержания (разрушение старых форм, создание новых связей между отдельными элементами системы).

Интеграция в образовательном процессе направлена на развитие эрудиции обучающихся, на обновление существующей узкой специализации в обучении. В то же время интеграция не должна заменить обучение классическим учебным дисциплинам, она должна лишь соединить получаемые знания в единую систему.

Главной особенностью интегрированного занятия является то, что такое занятие строится на основе какого-то одного предмета, который является главным. Остальные, интегрируемые с ним предметы, помогают шире изучить его процессы, глубже понять сущность изучаемого предмета, понять взаимосвязь с реальной жизнью и возможность применения полученных знаний на практике.

Приступая к работе над темой, преподаватель должен помнить о том, что правильная организация аудиторных занятий является непременным условием для хорошего усвоения нового материала и развития на его основе необходимых умений и навыков.

В аудитории прежде всего необходимо создать ту «языковую среду», которая помогает активизации материала, выработке навыка «говорения» на изучаемом языке и восприятия речи на слух. Поэтому преподавателю следует проводить урок на английском языке, используя русский язык лишь в самых необходимых случаях (например, при введении нового грамматического материала).

Работу над темой можно условно разделить на три стадии, так как материал вводится, закрепляется и активизируется по частям, с постепенным наращиванием трудностей.

*Первая стадия* – курсантам сообщаются новые знания: вводится новое грамматическое явление и новая лексика. Поскольку вся работа на этой стадии строится на принципе отработки изолированных трудностей, новая грамматика

закрепляется на уже известной курсантам лексике, а новая лексика закрепляется на уже известной грамматике.

*Вторая стадия* – курсанты, уже овладевшие новой грамматической формой и лексикой, начинают самостоятельно использовать их для выражения своих мыслей. На этой стадии работа направлена на закрепление нового материала и его активизацию, но строится уже не изолированно, по отдельным трудностям, а по принципу столкновения с ранее отработанными трудностями.

*Третья стадия* – курсанты приобретают навык самостоятельного использования пройденного материала по теме в своей речи. Работа строится на принципе включения отработанной и активизированной грамматической формы и лексики в весь комплекс ранее пройденного материала.

Хотя это деление на стадии является условным, оно поможет преподавателям правильно организовать свою работу в аудитории. На первой стадии отработки материала проводится первичное закрепление новой грамматической формы. При объяснении грамматического материала преподаватель иллюстрирует его характерными для новой формы примерами на доске (или с помощью видеопроектора и слайдов) и проверяет правильность ее понимания. Непременным требованием является привлечение всех курсантов к анализу примеров и выведению правил по образованию, особенностям использования и перевода рассматриваемых грамматических явлений.

Развитие навыков изучающего чтения осуществляется на материале произведений русских классиков и компьютерных презентаций о Москве, которые также являются основой для развития навыков монологического высказывания по теме «Москва». Первое предъявление текстов может быть использовано как материал для ознакомительного чтения. Более тщательное изучение произведений предполагает анализ структуры простых и сложных предложений, устный перевод отдельных предложений и фраз, в частности стилистических особенностей различных авторов. Часть текстов может быть предложена для письменного перевода с последующим анализом степени адекватности, в том числе стилистической, полученных вариантов текста на русском языке. Для работы с произведениями на тему «Москва» рекомендуется использовать компьютерные презентации «Из истории Москвы», «Лермонтовская Москва», «Современная Москва», «Москва в русской поэзии».

При формировании навыков перевода могут быть рекомендованы к использованию электронные словари «Multitran» и «АВВУ Lingvo 12». Перед обращением к этим словарям необходимо продемонстрировать курсантам эффективные способы работы с подобного рода программными продуктами.

Навыки устной речи, а именно говорения в виде монологического высказывания, отрабатываются на базе предложенных текстов, а также с помощью комплекса упражнений на подстановку, трансформацию, перевод, употребление изучаемых лексических единиц в предложениях и т.д.

Развитие навыков письменной речи состоит в отработке написания (орфографии) активных слов по теме, выполнении лексико-грамматических упражнений и т.д.

На итоговом занятии по теме «Москва» преподаватель подводит курсантов к монологическому высказыванию на тему: «Москва как культурно-исторический центр страны (с опорой на отечественные произведения)». Эта форма контроля позволяет выявить не только знание и понимание курсантами данной темы по английскому языку, но и определить уровень развития мировоззрения обучаемых, их духовно-нравственный уровень.

В ходе изучения темы «Москва» по экспериментальной программе не только происходит актуализация знаний о столице России, которые курсанты получают на занятиях по английскому языку, но и формируется целостное представление о Москве как культурном и историческом центре страны. Также в течение изучения данной темы проводится систематическая работа по закреплению особенностей использования грамматического и лексического материала по английскому языку. Формирование у курсантов представления о Москве как самобытном историческом центре России производится на интегрированном занятии на основе сравнения образов в литературных произведениях на историческую тему и привлечения дополнительных сведений из истории города.



## Занятие 1 ИСТОРИЯ МОСКВЫ

Вид занятия: практическое.

Цели:

- 1 Введение и первичное закрепление лексического материала по теме.
- 2 Повторение образования, особенностей использования причастия I, II в английском языке.
- 3 Развитие навыков изучающего чтения.
- 4 Расширение кругозора курсантов.
- 5 Воспитание чувства патриотизма.

Место проведения: компьютерный класс.

Время: 2 часа.

Материальное обеспечение:

- 1 Технические средства обучения
  - 1.1 ПЭВМ с проектором.
2. Электронные ресурсы
  - 2.1 Компьютерная презентация «Из истории Москвы»;
  - 2.2 Информационно-обучающая программа «Причастие I, II».

### Расчёт времени

Вводная часть.....	5 мин
Учебные вопросы (основная часть)	
1 Введение и первичное закрепление лексического материала.....	20 мин
2 Грамматика: причастие I, II.....	25 мин
3 Компьютерная презентация «Из истории Москвы».....	35 мин
Заключительная часть.....	5 мин

### **Вводная часть**

Рапорт дежурного курсанта.

Преподаватель отмечает отсутствующих, объявляет тему и цели занятия (тема занятия должна быть записана на доске).

## Учебные вопросы ( основная часть)

### 1 Введение и тренировка лексического материала

#### 1.1 Фонетическая зарядка

Прочитайте слова, обращая внимание на произношение.

*Рекомендуется вспомнить произношение слов по теме: курсанты читают слова за преподавателем, а затем выполняют задание самостоятельно.*

[ ei ] – name, invader, plague, outbreak, invasion, locate, fail, wait, change

[ æ ] – battle, sack, inhabitant, capital, battalion, establish

[ i: ] – siege, defeat, degree, between

[ e ] – level, defense, memory, develop, regiment, independent, centre, rebellion

[ ai ] – rise, line, title, exercise, unite

[ i ] – victory, division, similar, responsibility, assistant

[ a: ] – army, start, bombard, hard, march

[ o: ] – important, towards, force, award

#### 1.2 Чтение интернациональных слов

French, Russian, soviet, republic, federative, socialist, patriotic, economic, Olympic, soldier, general, battle, tsar, brother, prince, hero, monument, style, result, medal, protection, bombing, standard, victory, control, empire, attack, start, bombard, reform, popular, population, force, revolution, division, battalion.

#### 1.3 Чтение и перевод новых слов

to sack – грабить

to recover – восстанавливать

to lead (led) – вести

to represent – представлять

to declare – провозглашать

to allow – позволять

to dissolve – распадаться

to refer – упоминать

to unite – объединять

hunger – голод

rising – восстание

«The Sault Uprising» – «Соляной бунт»

invader – захватчик

regiment – полк

siege – осада

involvement – вовлечение

title – титул

anniversary – юбилей

inhabitant – житель

defence – оборона

plague – чума

liberation – освобождение

## 2 Грамматика: причастие I, II

### 2.1 Понятие грамматической категории причастия (краткое объяснение)

Причастие I – неличная форма глагола, обладающая свойствами глагола, прилагательного и наречия. Причастие I соответствует формам причастия и деепричастия в русском языке.

Причастие I (причастие действительного залога) образуется от основы глагола при помощи окончания -ing.

Причастие II (причастие страдательного залога) правильных глаголов образуется прибавлением -ed к основе глагола: to ask – asked, to end – ended.

Причастие II неправильных глаголов образуется другим способом. Форма причастия II неправильных глаголов дается в словаре или таблице неправильных глаголов как третья форма основного глагола: to write – written, to do – done.

### 2.2 Анализ причастий в английских предложениях

Причастие I употребляется в функции:

- определения:

*The man sitting at the table is our teacher.* – Человек, сидящий за столом, – наш учитель;

- обстоятельства:

*Going home I met an old friend.* – Идя домой, я встретил старого друга;

- части сказуемого:

*He is translating the text now.* – Он сейчас переводит текст.

Причастие II употребляется в функции:

- определения:

*The book translated from English is very interesting.* – Книга, переведенная с английского языка, очень интересная.

*The broken cup was on the floor.* – Разбитая чашка лежала на полу;

- части сказуемого (страдательный залог):

*The text is translated by the cadets.* – Текст переводится курсантами.

*The houses are built quickly.* – Дома строятся быстро.

### 2.3 Выведение формул причастия I, II

Participle I = V+ing

Participle II = V+ed (3 ф.гл.)

## 2.4 Повторение трех форм неправильных глаголов

*Рекомендуется повторить таблицу неправильных глаголов.  
Затем кур санты называют три формы неправильных  
глаголов, выделяя форму причастия II.*

- 1) Образуйте причастие II от следующих глаголов:  
to drink, to work, to smoke, to play, to finish, to invent, to listen, to visit;  
to read, to speak, make, to take, to meet, to buy, to have, to come, to see.
- 2) Переведите, обращая внимание на причастие II.

## 2.5 Тренировочные упражнения

- 1) Переведите предложения, обращая внимание на причастие I:  
Everybody looked at the dancing girl.  
The man playing the piano is Kate's uncle.  
Coming to the theatre, she saw that the performance had already begun.  
Don't go out. It is raining.  
Are you watching TV?
- 2) Переведите, обращая внимание на причастие II:  
A written letter lay on the table.  
I receive a letter written by my friend.  
The door is closed  
Football is played all over the world.  
The subjects studied by the cadets are very important.

## 4 Компьютерная презентация «Из истории Москвы»

Рязанский военный автомобильный  
институт имени генерала армии  
В. П. Дубынина  
Кафедра иностранных языков

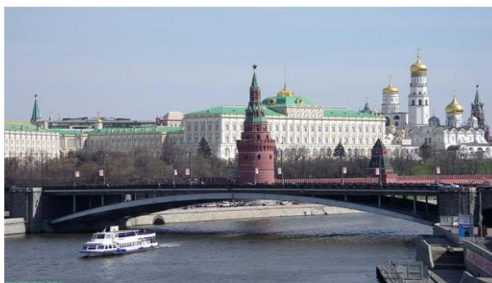
### *The History of Moscow*



Автор: преподаватель Сбитнева Н.Н.  
Рязань 2010

## Word-list

- to sack – грабить
  - to recover - восстанавливать
  - to lead (led) – вести
  - to represent – представлять
  - to declare – провозглашать
  - to allow – позволять
  - to dissolve – распадаться
  - to refer – упоминать
  - to unite – объединять
  - hunger – голод
  - rising – восстание
  - «The Sault Uprising» – «Соляной бунт»
  - «The Copper Uprising» - «Медный бунт»
  - to suppress the rebellion – подавлять мятеж
- invader – захватчик
  - regiment – полк
  - siege – осада
  - involvement – вовлечение
  - title – титул
  - anniversary – юбилей
  - hunger – голод
  - inhabitant – житель
  - defence – оборона
  - plague – чума
  - liberation – освобождение



- The city is named after the river (old [Russian](#): град Москóв, literally "the city by the Moskva River"). The first Russian reference to Moscow dates from 1147 when [Yuri Dolgoruki](#) called upon the prince of the [Novgorod-Severski](#) to "come to me, brother, to Moscow."



- After the sacking of 1237–1238, when the [Mongols](#) burned the city to the ground and killed its inhabitants, Moscow recovered and became the capital of the independent [Vladimir-Suzdal principality](#) in 1327.
- In 1380, prince [Dmitry Donskoy](#) of Moscow led a united Russian army to an important victory over the [Tatars](#) in the [Battle of Kulikovo](#).
- In 1480, [Ivan III](#) had [finally broken the Russians free](#) from Tatar control, allowing Moscow to become the centre of power in Russia. Under Ivan III the city became the capital of an empire.



- In 1571, the [Crimean Tatars](#) attacked and sacked Moscow, burning everything but the [Kremlin](#).
- In 1609, the [Swedish](#) army started their march from [Veliky Novgorod](#) toward Moscow to help [Tsar Vasili Shuiski](#), entered Moscow in 1610 and suppressed the rebellion against the Tsar, but left it early in 1611.
- The 17th century was rich in popular risings, such as the [liberation of Moscow from the Polish-Lithuanian invaders](#) (1612), the Salt Uprising (1648), the Copper Uprising (1662), and the [Moscow Uprising of 1682](#).





- The [plague](#) of 1654–1656 killed half the population of Moscow.
- The city stopped to be Russia's capital in 1712, after the founding of [Saint Petersburg](#) by [Peter the Great](#) near the [Baltic coast](#) in 1703.
- The [Plague of 1771](#) was the last massive outbreak of plague in central Russia (up to 100,000 lives only in Moscow).
- During the [French invasion of Russia](#) in 1812, the Muscovites [burned the city](#) and evacuated. Napoleon's army, plagued by hunger and cold was forced to leave the city.



- Following the [Russian Revolution of 1917](#), on 12 March 1918 Moscow became the capital of the [Russian Soviet Federative Socialist Republic](#) and of the [Soviet Union](#) less than five years later.
- During [World War II](#) (known in Russia as the [Great Patriotic War](#)), after the [German invasion](#) of the USSR, the General Staff of the [Red Army](#) was located in Moscow.



- In 1941, sixteen divisions, twenty-five battalions and four engineering regiments were formed among the Muscovites. That November, the German [Army Group Centre](#) was stopped near the city and then failed in the [Battle of Moscow](#).
- From 20 October the city was declared to be under [siege](#). Moscow was bombed from the air.
- Despite the siege and the bombings, the construction of [Moscow's metro system](#) continued through the war, and by the end of the war several new metro lines were opened.



- On 1 May 1944, a medal *For the defence of Moscow* and in 1947 another medal *In memory of the 800th anniversary of Moscow* were instituted. In commemoration of the 20th anniversary of the [victory over Nazi Germany](#),
- On 8 May 1965, Moscow became one of twelve Soviet cities awarded the title of [Hero City](#).





- In 1980, the [Summer Olympic Games](#) started in Moscow, which was boycotted by the [United States](#) and several other Western countries because of the Soviet Union's involvement in [Afghanistan](#) in late 1979.
- In 1991 the USSR was dissolved because of the reforms, Moscow continued to be the capital of Russia.
- 1991 was the beginning of the Democracy, people were excited, waiting for changes, but it turned out to be hard process.



- Now Moscow is one of only two Federal cities of Russia (the other one being Saint Petersburg).
- Among the 85 federal subjects of Russia, Moscow represents the most populated one and the smallest one in terms of area.
- The capital is located within the central economic region, one of twelve regions within Russia with similar economic aims.

## 3.2 Выполнение заданий к презентации (письменно)

## Test «THE HISTORY OF MOSCOW»

## I. Right and wrong statements.

1. When Moscow was burned by the Mongols it stopped to be the capital.
2. The Battle of Kulikovo was the last victory over the Tatars.
3. Under Ivan III Moscow became the capital of Russia.
4. The Swedish Army stayed in Moscow for many years.
5. Most of risings took place in the 17-th century.
6. The plague of 1654-1656 was the last greatest plague in the Central Russia.
7. Saint Petersburg was founded in 1712.
8. In the beginning of the 18th century the capital of the country moved to Saint Petersburg.
9. In 1812 Napoleon's Army burned Moscow.
10. The Germans failed in the Battle of Moscow.
11. Because of the war Moscow metro system was not finished.
12. In 1965 Moscow was awarded the title of Hero City.
13. Now Moscow is the only federal city in Russia.
14. Moscow is the most populated and the largest federal subject.

## II. Fill in the table.

<u>Date</u>	<u>Event</u>
1147	Moscow was founded.
1237–1238	
1380	
1480	
1609	
1612	
1654–1656	
1703	
1712	
1771	
1771	
1812	
1917	
November 1941	
1965	
1980	
1991	

III. Ответить на вопросы (по-русски).

- 1 Почему армия Наполеона, захватив Москву, вскоре оставила её?
- 2 Докажите, что и во время Великой Отечественной войны Москва продолжала своё развитие?
- 3 За какие заслуги Москва получила почетное звание «Город-Герой»?
- 4 Почему США не приняли участие в летних Олимпийских Играх в 1980 году?

### **Заключительная часть**

Подведение итогов занятия, выставление оценок, ответы на вопросы курсантов.

Задание для самостоятельной работы:

- 1 Выучить слова по теме.
- 2 Повторить понятие грамматической категории причастия I, II.
- 3 Индивидуальное задание: подготовить доклады на тему «Москва в годы Отечественной войны 1812 года» (на английском языке).

## Занятие 2

### МОСКВА В ГОДЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1812 ГОДА

Вид занятия: практическое.

Цели:

- 1 Закрепление изученной лексики по теме.
- 2 Повторение грамматики (причастие I, II).
- 3 Развитие навыков изучающего чтения.
- 4 Расширение кругозора курсантов по теме.

Место проведения: компьютерный класс.

Время: 2 часа.

Материальное обеспечение:

- 1 Технические средства обучения
  - 1.1 ПЭВМ с проектором.
- 2 Наглядные пособия: портрет М. Ю. Лермонтова.

#### Расчёт времени

Вводная часть.....	5 мин
Учебные вопросы ( основная часть)	
1 Доклады курсантов на тему «Москва в годы Отечественной войны 1812 года».....	20 мин
2 Лексико-грамматические упражнения.....	15 мин
3 Анализ отрывка из стихотворения М. Ю. Лермонтова «Бородино».....	20 мин
Заключительная часть.....	5 мин

#### **Вводная часть**

Рапорт дежурного курсанта.

Преподаватель отмечает отсутствующих, объявляет тему и цели занятия (тема занятия должна быть записана на доске).

#### **Учебные вопросы (основная часть)**

#### **1 Доклады курсантов на тему «Москва в годы Отечественной войны 1812 года»**

1.1 Заслушивание подготовленных докладов курсантов по теме

*Курсанты заранее готовят доклады на английском языке о Москве в годы Отечественной войны 1812 года.*

## 1.2 Вопросы курсантов к докладчикам

## 2 Тренировка лексико-грамматического материала по теме

### 2.1 Чтение интернациональных слов

French, Russian, soviet, republic, federative, socialist, patriotic, economic, Olympic, soldier, general, battle, tsar, brother, prince, hero, monument, style, result, medal, protection, bombing, standard, victory, control, empire, attack, start, bombard, reform, popular, population, force, revolution, division, battalion.

### 2.2 Чтение и перевод новых слов

frightful – ужасный, страшный

bloody – кровавый

wet – влажный, мокрый

to promise – обещать

to survive – уцелеть, существовать

to mention – упоминать

duty – долг

effort – усилие

### 2.3 Подбор эквивалентов

to survive	защищать
to found	упоминать
to mention	обещать
to promise	уцелеть, существовать
to protect	бомбардировать
to bombard	нападать
to attack	основывать

### 2.4 Составление и перевод словосочетаний

#### a) Noun+Adjective

private	invasion
careful	years
frightful	fire
bloody	battle
French	eyes
brave	ground

## b) Noun+Participle I

burnt	heroes
remembered	city
fought	enemy
defeated	soldiers
taken	brothers

## c) Noun+Participle I

lighting	army
fighting	troops
living	sky
burning	buildings

**5 Анализ стихотворения М. Ю. Лермонтова «Бородино»**

## 5.1 Аудирование

*Преподаватель зачитывает отрывок из произведения.*

## BORODINO (passage)

Tell me, my uncle, not for nothing  
 Moscow, burnt by fire frightful  
 Was taken by the French.  
 Thus soldiers fought in bloody battles,  
 It needed be seen, it cost much effort,  
 Remembered by the Russian all  
 The day «Borodino»...  
 We watched the great sky lighting,  
 Began the soldiers fighting,  
 The living and the dead.  
 One Russian colonel was the bravest,  
 He served for Tsar and was the greatest,  
 Unfortunately defeated later  
 He sleeps in ground wet...  
 With eyes his flashed and burning he spoke:  
 My brothers! Is it the native Moscow?  
 Let`s put the life for it.  
 Remember brothers, fought and dead,  
 And we gave promise, it would be right,  
 So did the duty, as we might  
 In fight «Borodino» indeed.

### 3.2 Анализ употребления причастий I, II в произведении М. Ю. Лермонтова «Бородино»

*Курсанты находят в тексте словосочетания с причастиями I, II и переводят их, учитывая авторский стиль и сравнивая его с традиционным построением предложения в английском языке*

### 3.3 Чтение и перевод текста

Вопрос: Как вы понимаете смысл выражения «Began the soldiers fighting, the living and the dead»?

#### **Заключительная часть**

Подведение итогов занятия, выставление оценок, ответы на вопросы курсантов.

Задание для самостоятельной работы:

- 1 Выучить слова по теме.
- 2 Выучить наизусть отрывок из произведения «Borodino» (объем устанавливается на усмотрение преподавателя).

### Занятие 3 ЛЕРМОНТОВСКАЯ МОСКВА

Вид занятия: практическое.

Цели:

- 1 Закрепление лексико-грамматических знаний по теме.
- 2 Развитие навыков изучающего чтения.
- 3 Формирование системы литературных понятий на английском языке как полноценного восприятия, анализа и оценки литературно-художественных произведений.

Место проведения: компьютерный класс.

Время: 2 часа.

Материальное обеспечение:

- 1 Технические средства обучения
  - 1.1 ПЭВМ с проектором.
- 2 Электронные ресурсы
  - 2.1 Компьютерная презентация «Лермонтовская Москва».
- 3 Наглядные пособия
  - 3.1 Портрет М. Ю. Лермонтова;
  - 3.2 Иллюстрации Московского Кремля.

#### Расчёт времени

Вводная часть.....	5 мин
Учебные вопросы (основная часть)	
1 Лексико-грамматические упражнения.....	20 мин
2 Изучающее чтение отрывка из произведения М. Ю Лермонтова «Сашка».....	30 мин
3 Изучение компьютерной презентации «Лермонтовская Москва»....	30 мин
Заключительная часть.....	5 мин

#### **Вводная часть**

Рапорт дежурного курсанта.

Преподаватель отмечает отсутствующих, объявляет тему и цели занятия (тема занятия должна быть записана на доске).



## Учебные вопросы (основная часть)

### 1 Лексико-грамматические упражнения по теме

#### 1.1 Фонетическая зарядка

[ʌ] – son, love, come, nothing, Russian, hundred

[æ] – passion, tranquil, fashion, capital

[ e ] – tenderness, Kremlin, intended, deception

[ ai ] – silent, alive, fight

[ i ] – with, brilliance, win

[ o ] – drop, hot

#### 1.2 Соотнесение и перевод синонимов

tranquil	newcomer
to fail	tenderness
to intend	silent
victory	saint
love	to drop
sacred	glory
stranger	to want

#### 1.3 Перевод однокоренных и производных слов

- a) to love – lover
- to fight – fighter
- to win – winner
- to come – newcomer
- b) to intend – intended
- to fail – failed
- to drop – dropped
- c) to give – gave
- to win – won
- to fight – fought

### 2 Изучающее чтение отрывка из произведения М. Ю. Лермонтова «Сашка»

#### «SASHKA»

Oh, Moscow, love you as a son  
And Russian, love you  
With a tenderness and passion.  
I love your brilliance saint,

The Kremlin tranquil fashion.  
 For nothing stranger, once intended  
 With YOU, a hundred Russian giant  
 To fight and win, using deception,  
 But failed newcomer,  
 You gave a start – he dropped.  
 The Universe is silent only.  
 You`re great, you are alive,  
 The heir of the Russian glory.

## 2.1 Предтекстовые упражнения

2.1.1 Поиск в произведении словосочетаний *прилагательное + существительное, Adjective + Noun* и их перевод

2.1.2 Поиск в тексте словосочетаний, описывающих Московский Кремль

2.2 Чтение и перевод текста

## 3 Изучение компьютерной презентации «Лермонтовская Москва»

3.1 Просмотр презентации

*Lermontov Moscow*




Автор: преподаватель Сбитнева Н.Н.  
 Рязань 2011

Moscow is always one of the main themes in Russian literature.

M. Lermontov was especially in love with this great ancient city. He loved it with all his tenderness and passion. And this great love is reflected in almost all Lermontov poems and novels.



M. Lermontov was born in Moscow, but soon his family left the city and returned there when the young poet was thirteen. At this age the boy started his studying the native city: walking along the streets, squares, enjoying its historical sights.

*« Who saw the Kremlin  
at the golden dawn,  
When city is in silent  
morning light,  
And when the temples  
pride among,  
As tsar the giant  
tower`s white».*





- Moscow Kremlin is Lermontov especial love. It is not only the greatest historical Russian monument, but a witness of Russian nation glory.
- It is the symbol of the past and the future unity.

*«It is impossible to describe the Kremlin walls, passages and palaces... You should see and feel it...»*



- The monument to Lermontov designed by the great sculptor I.D.Brodskiy was built in the center of Lermontov Square in June, 1965.
- The poet is in the full-dress uniform with the eyes full of deep thoughts.
- There we can read the part of the poem «Sashka», the declaration of love for Moscow.

*« Oh, Moscow, love you as a son  
And Russian, love you with  
a tenderness and passion.  
I love your brilliance saint,  
The Kremlin tranquil fashion...»*







The bronze statue characterizes the poet`s restless soul.

Lermontov wrote almost all of his books in Moscow.  
His creative life is greatly connected with the life of the capital.  
*«Moscow will be always my native land. There I was born, suffered and was happy».*



Many years separate Lermontov Moscow and our modern capital. And though the city`s appearance has changed we can observe The Kremlin old Walls, The ancient Moscow University and rare original streets and houses which remind us Lermontov time.



### 3.2 Вопросы к презентации

- 1 When did M. Lermontov begin studying Moscow? Why?
- 2 How did he do it?
- 3 What is the poet`s especial love in Moscow?
- 4 What is Moscow Kremlin for the writer?
- 5 Characterize the monument to Lermontov in Moscow. When was it built?
- 6 What places in Moscow can remind you Lermontov time?

### **Заключительная часть**

Подведение итогов занятия, выставление оценок, ответы на вопросы курсантов.

Задание для самостоятельной работы:

- 1 Выучить наизусть отрывок из произведения «Sashka».
- 2 Индивидуальное задание: подготовить доклады на тему «Москва в годы Великой Отечественной войны» (на английском языке).

## Занятие 4

### МОСКВА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Вид занятия: практическое.

Цели:

- 1 Повторение и проверка лексического материала по теме.
- 2 Развитие навыков изучающего чтения.
- 3 Ознакомление курсантов с основными событиями Великой Отечественной войны.
- 4 Воспитание чувства патриотизма.

Место проведения: компьютерный класс.

Время: 2 часа.

Материальное обеспечение:

- 1 Технические средства обучения
  - 1.1 ПЭВМ с проектором.
- 2 Наглядные пособия
  - 2.1 Иллюстрации Москвы в годы Великой Отечественной войны.

#### Расчёт времени

Вводная часть.....	5 мин
Учебные вопросы (основная часть)	
1 Доклады курсантов о Москве в годы Великой Отечественной войны.....	10 мин
2 Лексико-грамматические упражнения.....	20 мин
3 Изучающее чтение отрывка из воспоминаний Б. Шапошникова «Битва за Москву. Московская операция Западного фронта».....	25 мин
4 Чтение дополнительного текста (отрывка из стихотворения С. Маршака «Москва – в огнях, Берлин – в огне»).....	25 мин
Заключительная часть.....	5 мин

#### **Вводная часть**

Рапорт дежурного курсанта.

Преподаватель отмечает отсутствующих, объявляет тему и цели занятия (тема должна быть записана на доске).

## Учебные вопросы (основная часть)

### 1 Доклады курсантов о Москве в годы Великой Отечественной войны

*Тематика докладов может быть следующей: «Битва за Москву», «Культурная жизнь Москвы в военные годы» и т.д. Курсанты выступают с докладами (не более 5 минут), остальные слушают и готовят вопросы к докладчикам*

1.1 Заслушивание подготовленных докладов по теме

1.2 Вопросы курсантов к докладчикам

### 2 Лексико-грамматические упражнения по теме

2.1 Фонетическая зарядка

[ e ] – enemy, threat, center, west, effort, direction, strength, impress, possess

[ æ ] – capital, plan, action, flang, fashist, channel, fatal, capture

[ ei ] – way, scale, main, great, gain

[ i: ] – east, needle, strategic, deceive, defeat, lead, leave

[ i ] – mission, river, prick, stick, condition, victory, rich, this, influence

[ o: ] – enormous, force, north, towards, autumn

[ a: ] – army, large, last, advance, hard, commander

2.2 Чтение интернациональных слов

Operation, action, mission, direction, situation, region, objective, initiative, center, plan, flang, victory, industrial, organized, reserve, condition, fashist, leader.

2.3 Словообразование

to deceive – deceived

to underestimate – underestimated

to disorganize – disorganized

to possess – possessed

to influence – influenced

to conduct – conducted

to solve – solved

to gain – gained

to stick – stuck



## 2.4 Подбор эквивалентов

to possess	решать
to impress	влиять
to solve	захватывать
to capture	осуществлять
to lead	недооценивать
to influence	продвигаться
to advance	впечатлять
to conduct	обманывать
to deceive	обладать
to underestimate	вести

## 2.5 Чтение и перевод словосочетаний

To stick into the enemy, to disorganize the forces, to capture the objectives, to possess the initiative, to gain time, to underestimate the situation, to take the reserves into account, to leave the battlefield.

## 3 Изучающее чтение отрывка из воспоминаний Б. Шапошникова «Битва за Москву. Московская операция Западного фронта 16 ноября 1941 г. – 31 января 1942 г.»

### 3.1 Просмотровое чтение текста и составление плана к нему

B. Shaposhnikov

BATTLE OF MOSCOW. MOSCOW OPERATION OF THE WEST FRONT (November 16, 1941 – January 31, 1942).

The Army as a needle was sticking into the enemy but its prick was not fatal. The way to Moscow was the most important for Gitler. Possessing the capital of Russia had to solve many operational and strategic missions and at last had to lead to the USSR defeating.

So fashists main mission was to capture Moscow in autumn 1941.

Thus going along the Volga River the enemy would disorganize Russian forces in the center of the country from the south and at last would possess the main Russian industrial region.

Fashists were sure that Moscow defeating would lead to the USSR leaving battle fields. It would impress the world and the war in the east would be won by Germany.

Besides realizing this plan Gitler would be the owner of the greatest city.

So the combat operations in the north from Moscow (the Moscow-Volga channel region, Dmitrov and Yahroma) and north-west (Krasnaya Polyana and Krukovo) were the hottest points. The fashists advanced and disorganized the main Russian forces ( the 30-th and the 16th Armies), the actions took place not far from Moscow.

The right flank of the West Front was in a hard condition; the life of the capital is under the threat. The position of the enemy is to gain time. But fashists underestimated the Red Army strength and Russian enormous reserves...

### 3.2 Верные и неверные утверждения

1. Fashists main mission was to capture Moscow in autumn 1941.
2. The enemy intended to disorganize Russian forces from the north.
3. Fashists were not sure that Moscow defeating would lead to the USSR leaving battle fields.
4. Gitler intended to be the owner of the great Russian industrial city.
5. The combat operations in the north from Moscow and north-east were the hottest points.
6. The fashists disorganized the main Russian forces not far from Moscow.
7. The position of the enemy is to gain time.
8. At last The Red Army underestimated fashists` strength and reserves.

### 3.3 Чтение и перевод текста

*Рекомендуется обращать внимание курсантов на перевод сложных предложений, конструкции пассивного залога и причастных оборотов.*

## **4 Чтение дополнительного текста (отрывка из стихотворения С. Маршака «Москва – в огнях, Берлин – в огне»)**

### 4.1 Предтекстовые упражнения

#### 4.1.1 Повторение трех форм неправильных глаголов

- to hear –
- to break –
- to take –
- to fight –
- to come –

to strike –

#### 4.1.2 Чтение и перевод однокоренных слов

- a) to destroy – destroyed  
to attack – attacked  
to realize – realized  
to live – lived
- b) to celebrate – celebration  
to create – creation
- c) to instigate – instigator  
to win – winner

#### 4.2 Чтение и перевод произведения

### MOSCOW IS IN THE LIGHTS, BERLIN IS IN THE FIRE

Once the First Belorussian Front  
Destroyed the German forces lot  
The instigators of the War  
Once the First Ukraine Front  
Broke through Berlin stronghold  
Attacked so violently and more.  
And they together  
Took vengeance on Germen;  
They fought for Belorussia, for Ukraine,  
Remembered fire earliest.  
And the victory was celebrated  
I heard a talk some friends created  
At night came true and realized desire  
“Moscow is in the lights, Berlin is in the fire”.

S. Marshak

#### **Заключительная часть**

Подведение итогов занятия, выставление оценок, ответы на вопросы курсантов.

Задание для самостоятельной работы:

- 1 Повторить таблицу неправильных глаголов.
- 2 Индивидуальное задание: подготовить доклад о современной Москве.

## Занятие 5 СОВРЕМЕННАЯ МОСКВА

Вид занятия: практическое.

Цели:

1 Ознакомление курсантов с достопримечательностями современной Москвы.

2 Развитие навыков изучающего чтения.

3 Повторение грамматического материала: предлоги.

4 Стилистический анализ литературных произведений.

5 Систематизация лексико-грамматического материала по теме.

6 Совершенствование навыков устной речи (подготовка монологического высказывания по теме).

Место проведения: компьютерный класс.

Время: 2 часа.

Материальное обеспечение:

1 Технические средства обучения

1.1 ПЭВМ с проектором.

2 Электронные ресурсы

2.1 Компьютерная презентация «Современная Москва»;

2.2 Компьютерная презентация «Москва в русской поэзии».

3 Наглядные пособия

3.1 Грамматическая таблица «Предлоги»;

3.2 Иллюстрации достопримечательностей Москвы.

### Расчёт времени

Вводная часть.....	5 мин
Учебные вопросы (основная часть)	
1 Ознакомление курсантов с современной Москвой.....	20 мин
2 Закрепление лексико-грамматического материала по теме.....	20 мин
3 Изучающее чтение текстов стихотворений о современной Москве.....	20 мин
4 Подготовка монологического высказывания о Москве.....	20 мин
Заключительная часть.....	5 мин

### **Вводная часть**

Рапорт дежурного курсанта.

Преподаватель отмечает отсутствующих, объявляет тему и цели занятия (тема должна быть записана на доске).

## Учебные вопросы (основная часть)

### 1 Ознакомление курсантов с современной Москвой

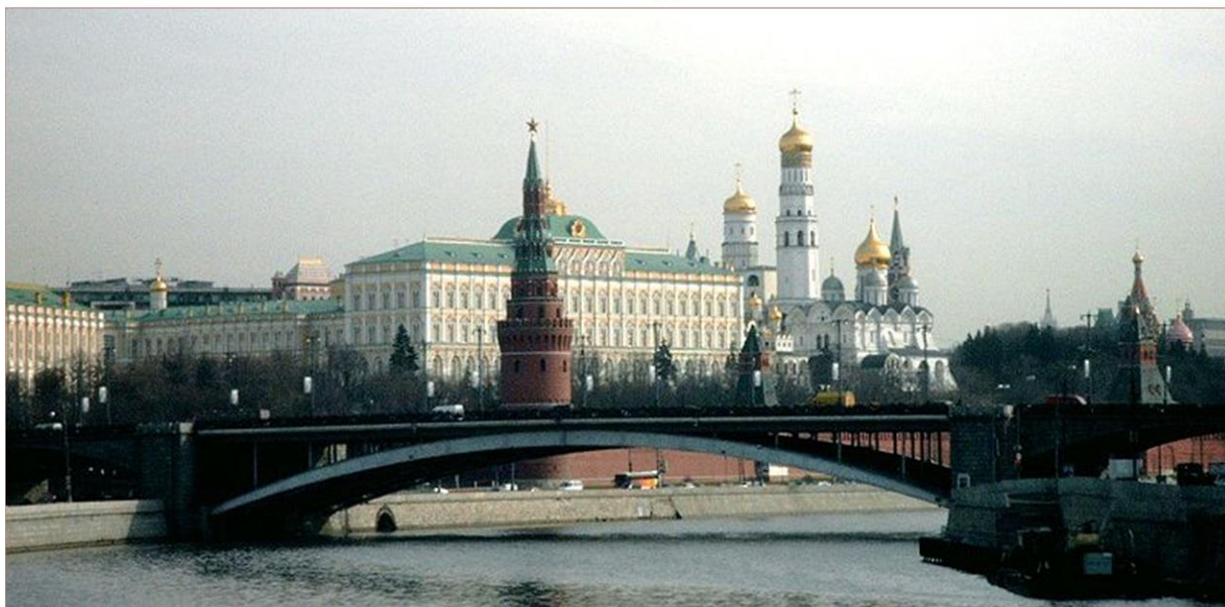
#### 1.1 Заслушивание подготовленных докладов курсантов по теме

*Курсант выступает с докладом о современной Москве (не более 5 минут), остальные слушают и готовят вопросы к докладчику.*

#### 1.2 Вопросы курсантов к докладчикам

#### 1.3 Просмотр компьютерной презентации «Современная Москва»

# MOSCOW, the Capital of Russia



Author: АЛЕКСАНДР ТИ

---

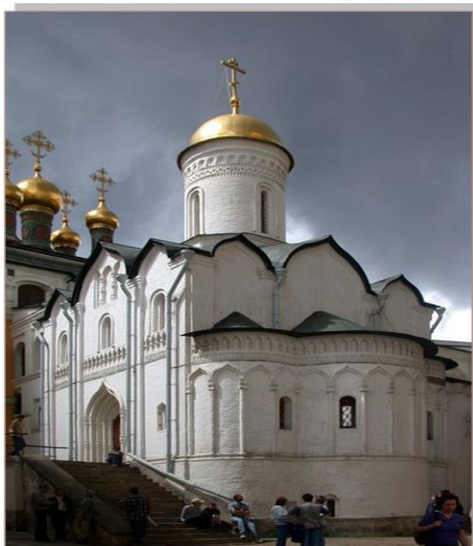
# Moscow Kremlin

former royal citadel and  
currently the official residence of the President of Russia

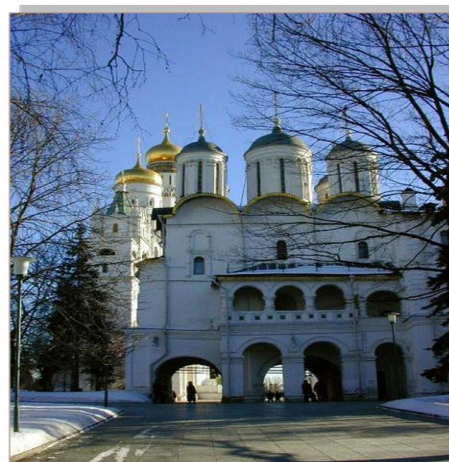


---

# Moscow Kremlin



Church of the Deposition (1488).



Church of the Twelve Apostles  
(1654-56).

---



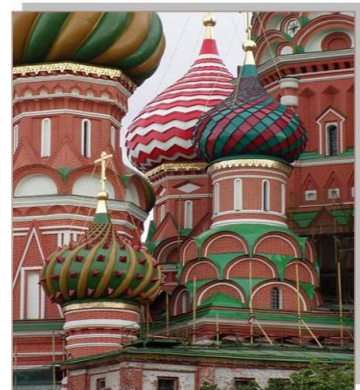
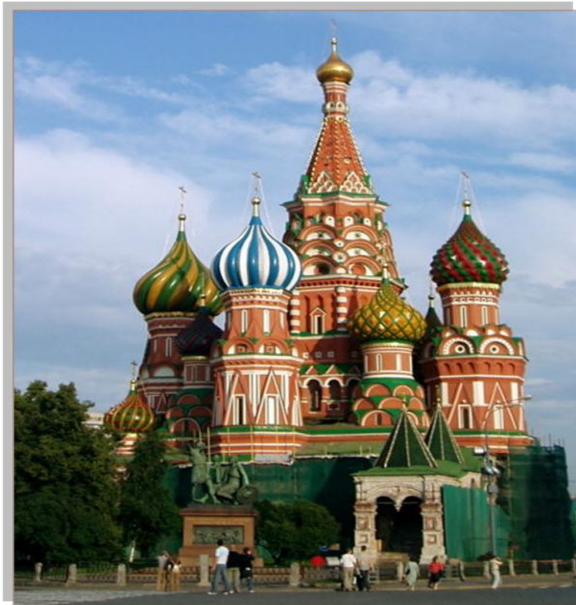
## Red Square

often considered the central square of Moscow and of all Russia



Victory Parade on Red Square, June 24, 1945.

## Red Square



*Saint Basil's Cathedral*

*built in 1555 - 1561 to commemorate the capture of the Khanate of Kazan*

## Red Square



State Historical Museum



## Sights of Moscow

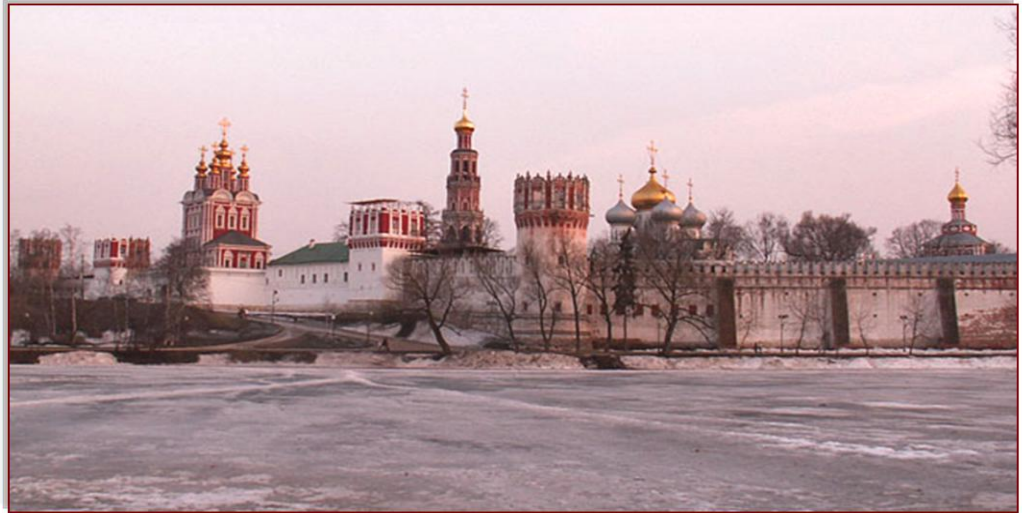


Krutitsy Metochion  
Крути́цкое подворье





## Sights of Moscow

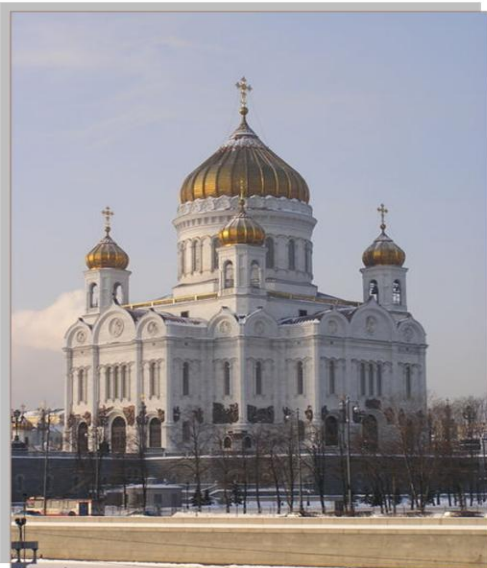


Novodevichy Convent  
one of many medieval monuments

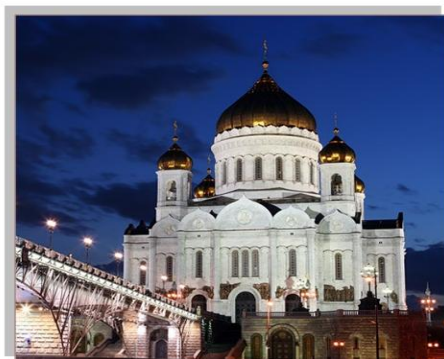


## Sights of Moscow

### Cathedral of Christ the Saviour



destroyed during Stalin's rule  
rebuilt in the 1990s.



---

## Sights of Moscow



House on Embankment (1931)

A home for Stalin's elite, but not Stalinist architecture yet.



---

## Sights of Moscow

*Stalinist Gothic architecture (1933 – 1955)*



Moscow State University





## Sights of Moscow



Foreign Ministry



Peking Hotel (1946-1955)

## Sights of Moscow

*Stalinist Gothic architecture (1933 – 1955)*



Kotelnicheskaya Tower

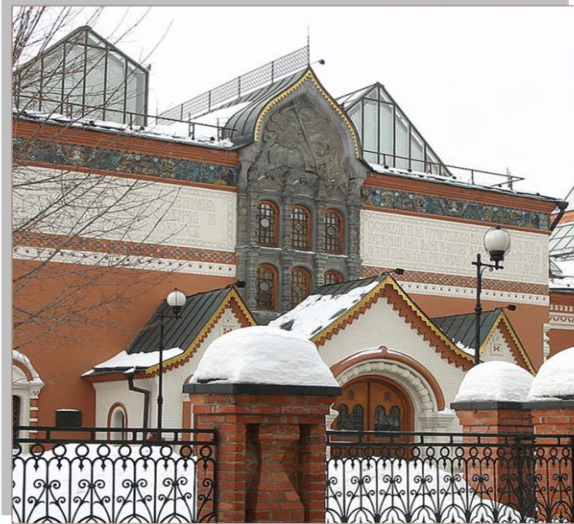


Hotel Leningradskaya



Hotel Ukraina

## Sights of Moscow

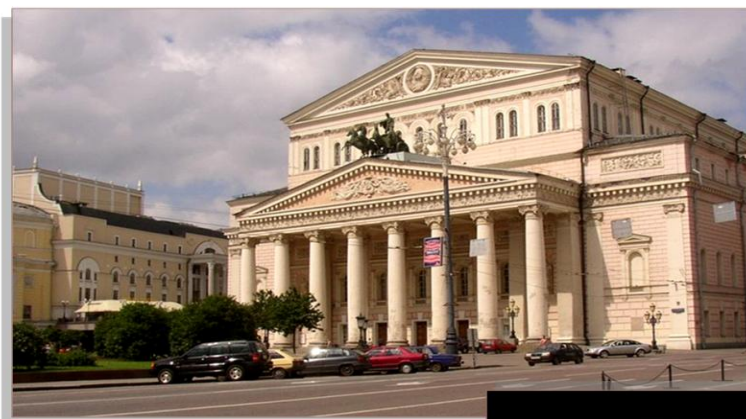


Tretyakov Gallery



Pushkin Museum of Fine Arts

## Sights of Moscow



Bolshoi theatre





## Sights of Moscow



Novy Arbat

Arbat



## Sights of Moscow



Hotel Metropol

built in 1899-1907 in the center of Moscow, in Art Nouveau style

## Sights of Moscow



Patriarshiye Ponds



## Sights of Moscow

Ostankino Tower  
(completed in 1967)

the tallest  
free-standing structure in Eurasia





---

## Moscow Today



Paveletsky Tower Business Center

Square of Europe



---

## Moscow Today



Moscow International Business Center, 2000



Riverside Towers Business Center

---

## 1.4 Обмен мнениями

## 2 Закрепление лексико-грамматического материала по теме

### 2.1 Фонетическая зарядка

[e] – tenderness, Kremlin, intended, deception, enemy, ledge, threat, center, west, effort, direction, strength, impress, possess

[æ] – passion, tranquil, fashion, capital, plan, action, flang, fashist, channel, fatal, capture

[ei] – way, scale, main, great, save, gain

[ i:] – region, gleam, east, needle, strategic, deceive, defeat, seize, lead, leave

[ i ] – mission, hill, river, prick, stick, condition, victory, rich, this, influence

[ o:] – important, award, enormous, force, north, towards, autumn

[ a:] – army, large, last, advance, hard, commander, start, bombard, hard, march

### 2.2 Сопоставление и перевод синонимов

enormous	save
strength	operation
lead	responsibility
stranger	ledge
capture	silent
action	force
take care	unique
original	large
hill	newcomer
tranquil	seize
duty	command

### 2.3 Составление и перевод словосочетаний

enormous	temples	condition
forces		
effort		tranquil
ledge		Kremlin
losses		city
important	mission	stronghold
region		way
victory		



## 2.4 Определение части речи

Из данных слов выберите те, которые относятся к категории:

а) прилагательное, в) причастие I, с) причастие II.

Переведите их на русский язык.

Frightful, important, fought, loved, sitting, tranquil, destroyed, celebrated, remembered, seizing, planning, invaded, economic, influenced, impressing, glorious, silent, bright, possessed, burnt, lighting, growing, taken.

## 2.5 Соотнесение словосочетаний

Из списка словосочетаний выберите те, которые описывают:

а) военную жизнь Москвы

б) культурную жизнь Москвы

Переведите их на русский язык.

Burnt houses, bright appearance, united army, important victory, golden gates, French invasion, original streets, bombarded cities, brilliant Kremlin, survived nation, fighting brothers, seized stronghold, tranquil fashion, proud temple, enormous monument, bronze statue.

## 2 Изучающее чтение текстов стихотворений о современной Москве

### 3.1 Грамматика: предлоги

Предлоги

PREPOSITIONS

Предлоги времени, места и направления

Prepositions of time, place and movement

1 Нахождение внутри пространства <i>in – в</i> <i>to be in the country, in the street,</i> <i>in the house, in the sky, in the world</i>	1 Нахождение в какой-то определенной точке или в учреждении (где?) <i>at – в, на</i> <i>to be at home, to study at school,</i> <i>to be at work, to be at a party</i>
2 Предлог <i>in</i> употребляется при обозначении отрезков времени: частей суток, недель, месяцев, времен года, годов, веков	2 Предлог <i>at</i> употребляется при обозначении моментов времени по часам, моментов суток, времени приема пищи, праздников

<i>in the evening, in Easter week, in September, in (the) winter, in 1864, in the 20th century</i>	<i>at 7 o'clock, at midday, at dinner, at Christmas</i>
Направление движения (куда?) <i>to – в, на; to go to the cinema to go to school, to go to the station</i>	
Нахождение под предметом <i>below – под, ниже hit below the knee, below the surface of water</i>	Нахождение под предметом (в непосредственной близости от него) <i>under – под under the sun, under the pillow, under the roof</i>
Нахождение между двумя людьми или предметами <i>between – между between two of us, between here and the island</i>	Нахождение среди многих людей или предметов <i>among – среди among the men, a boat among the ships</i>
1 Нахождение на поверхности <i>on – на on the wall, on the river, on the ship</i>	Нахождение над каким-то предметом <i>above – над fly above the people, above my head</i>
2 Предлог <i>on</i> употребляется при обозначении дней и дат <i>on Friday, on April 1st, on Christmas Day</i>	
Нахождение над каким-то предметом или поперек или по другую сторону от него <i>over – над, через, за over the head, over the mountains, a bridge over the river</i>	
<i>for – в течение, в продолжение to last for an hour, to wait for 3 years</i>	<i>during – в течение, в продолжение; во время during the day, during the life</i>
<i>by – к, не позже чем (указывает предельный срок) I'll be ready by five o'clock, by midwinter, by now, by then, by the time</i>	<i>until – до He did not write to us until last week, until the end of the year, until now, until then</i>

Предлоги	Значение	Примеры употребления
by	на, посредством; указание на автора или субъекта действия	<i>She came there by bus/by train/by plane/by air/by car. He read some books by Thomas Hardy. Our dog was hit by a bus.</i>
due to, owing to, because of	из-за, благодаря, вследствие	<i>He lost his job due to/owing to/because of his bad temper.</i>
for	для кого-то для чего-то, ради какой-то цели, в направлении, из-за, по причине	<i>He bought this dress for me. This table is not for sale. I did it just for fun. This is the train for Chicago. I can't do it for many reasons.</i>
from	происхождение, причина или основание, материал, из которого сделан предмет	<i>She's from Greece. I know this from experience. He died from a stroke. Bronze is made from copper and tin.</i>
of	материал, из которого состоит предмет, принадлежность, отношение части и целого	<i>These carpets are made of wool and silk. He's the owner of that boat. I would like a cup of tea.</i>
in spite of	несмотря на	<i>We went walking in spite of the rain</i>

### 3.2 Изучающее чтение стихотворения Г. Горбовского «Москва»

#### 3.2.1 Чтение и перевод текста

New words:

Hoarfrost – иней

Dust – ПЫЛЬ

Clumsy – неуклюжий

Ledge – выступ

#### Moscow

The night is cold. Hoarfrost is on the grass.

Dust of centuries lies on the granite.

I cry in the night: Take care of Moscow for us,

Let`s save it and never forget it.

And clumsy cranes above old Moscow,

And the hills look so fresh.

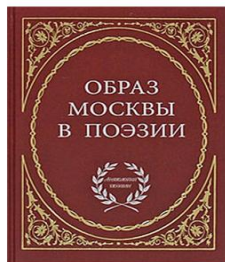
Let`s save each part of dear Moscow,  
Its ledges will be never crashed.  
I live by this and long ago  
In spite of time and weather  
I tell my friends: «Take care of Moscow».  
It`s our duty forever.

### 3.2.2 Анализ использования предлогов в стихотворении

*Курсантам предлагается найти в тексте предлоги (in, on, of, by, above, in spite of), перевести и объяснить их использование.*

### 3.3 Изучение компьютерной презентации «Москва в русской поэзии»

#### 3.3.1 Просмотр презентации



## MOSCOW IN RUSSIAN POETRY

Составила преподаватель  
Сбитнева Н.Н.





*"Moscow! A great variety of this sound is felt by  
Russian heart..."  
A. Pushkin*

Poetry is a wonderful world full of bright colours. Reading poems about Moscow you have a feeling of pride for the native land. This topical idea runs through Russian literature and is filled with great love and tenderness for the city.



*« Oh, Moscow, love you as a son  
And Russian, love you with  
a tenderness and passion.  
I love your brilliance saint,  
The Kremlin tranquil fashion... »*



*“ Clouds are everywhere  
Domes are everywhere  
Over city Moscow  
Many hands of care ...”*



The monument to M. Tsvetaeva in Moscow

*“... Having flourishing and glory  
Temples and palaces city!  
Country`s center, heart is loving...  
Native Russia`s city”.*

*Glinka*



Andreevskiy Bridge



VDNH, Ostankino



*"I love this city of elm-trees, casual  
And so flabby, it is no matter.  
The golden and drowsy Asia  
Settled down at cupolas later"*



The monument to S.A.  
Esenin in Moscow (1995)

*"And clumsy cranes above old Moscow  
And the hills look so fresh.  
Let`s save each part  
of dear Moscow,  
Its sledges will be never crushed  
G. Gorbovskiy.*



Izmailov Island

In July 1995 Moscow government approved the song “Moscow” written by M. Lisyanskiy as the city hymn.



*“... We remember severe autumn,  
Tanks gritting and gleam of swords  
And in hearts will live a lot of  
Your bravest Russian sons,  
With enemy in courage fighting  
But never falling, only grew.  
Oh, dear Moscow, you are brightening,  
My golden capital, Moscow”.*



### 3.3.2 Вопросы к презентации

1. Why is the theme “Moscow” topical and interesting nowadays?
2. What Moscow objectives do the writers describe in the poems? Find and read out.
3. What other poems about Moscow do you know?

## 4 Подготовка монологического высказывания о Москве

### 4.1 Вопросы по теме

When was Moscow founded?

When and why did it become the capital of our country?

When did the French invasion take place?

Speak about Moscow in the Great Patriotic War.

Speak about Moscow present development.

What Russian writers described Moscow?

What historical events about Moscow are reflected in Russian poetry?



## 4.2 Составление плана рассказа

*План устной темы может быть составлен на усмотрение преподавателя.*

### Plan

- 1 Moscow was founded in...
- 2 It became the capital of Russia in... because...
- 3 French invasion took place in...
- 4 The Great Patriotic War began in...  
The main battles are...  
The life of Moscow during the War is characterized by...  
The Great Patriotic War finished in...
- 5 Today Moscow is... The main problems of the city are...
- 6 The theme "Moscow" is reflected in the poems written by...
- 7 Writers describe such events in the history of the city as...

### Беседа по пунктам плана

*Последним пунктом плана предлагается рассмотреть выученные курсантами любимшие строки о Москве (по их выбору).*

### **Заключительная часть**

Подведение итогов занятия, выставление оценок, ответы на вопросы курсантов.

Задание для самостоятельной работы:

- 1 Выучить активную лексику.
- 2 Повторить изученную грамматику по теме.
- 3 Подготовить и выучить монологическое высказывание по теме «Москва».

## Занятие 6

(итоговое)

### МОСКВА КАК КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ЦЕНТР СТРАНЫ (с опорой на отечественные произведения)

Вид занятия: практическое.

Цели:

- 1 Проверка знаний лексико-грамматического материала по теме.
- 2 Проверка монологического высказывания по теме.
- 3 Развитие мировоззрения и духовного мира личности.

Место проведения: компьютерный класс.

Время: 2 часа.

Материальное обеспечение:

- 1 Технические средства обучения
  - 1.1 ПЭВМ с проектором.
- 2 Наглядные пособия
  - 2.1 Портреты русских поэтов.

#### Расчёт времени

	Вводная часть.....	5
мин		
	Учебные вопросы (основная часть)	
	1 Проверка лексико-грамматического материала по теме (тест).....	40
мин		
	2 Проверка монологической речи курсантов по теме.....	40
мин		
	Заключительная часть.....	5
мин		

#### **Вводная часть**

Рапорт дежурного курсанта. Преподаватель отмечает отсутствующих, объявляет тему и цели занятия (тема должна быть записана на доске).

#### **Учебные вопросы (основная часть)**

##### **1 Проверка лексико-грамматических знаний курсантов по теме**

*Тест выполняется курсантами письменно без опоры на записи по теме.*

## Тест

### Exercise 1.

Выберите соответствующий предлог (*of, by, at, in, above, on, in spite of*) для следующих предложений:

- a) We should take care ... our native land.
- b) The clouds are ... our city.
- c) They were fighting ... serious losses.
- d) This period was characterized ... a lot of risings all over the country.
- e) These feelings are reflected ... Russian poetry.
- f) Hoarfrost is ... the grass.
- g) I saw the Kremlin ... the golden dawn.

### Exercise 2.

Вставьте подходящие по смыслу глаголы в предложения, преобразуя их в причастие I.

*To describe, to protect, to impress, to live, to walk, to bombard, to fight*

1. The writer studied the native city ... along the streets
2. The poet enjoyed the Kremlin ... this historical monument.
3. Moscow has a lot of ancient buildings ... us by its wonderful architecture.
4. Fashists conducted their operations ... Moscow from the air.
5. People ... in Moscow can see this beauty every day.
6. ... Russian soldiers ... the native land are the heroes indeed.

### Exercise 3.

Вставьте подходящие по смыслу глаголы в предложения, преобразуя их в причастие II.

*To plague, to enter, to write, to burn, to award, to serve*

1. The government restored that ... buildings.
2. ... poems are the part of history.
3. I remember this soldier ... in my division.
4. ... Moscow Swedish Army began the march.
5. Moscow became one of the twelve Russian cities ... the title of Hero-City.
6. Napoleon`s Army ... by hunger and cold was forced to leave the city.

#### Exercise 4.

Заполните пропуски в предложениях данными глаголами.

*Suppressed, approved, underestimated, fought, failed, became, left, killed*

1. Under Ivan III the city ... the capital of the empire.
2. The Swedish army ... the rebellion against the Tsar, but ... it early in 1611.
3. The plague of 1654–1656 ... half the population of Moscow.
4. German forces ... in the Battle of Moscow.
5. In July 1995 Moscow government ... the song «Moscow» written by M. Lisyanskiy as the city hymn.
6. But fascists ... The Red Army strength and Russian enormous reserves
7. Thus soldiers ... in bloody battles.

#### Exercise 5.

Подберите к русским словам английские эквиваленты.

careful	ужасный
frightful	храбрый
bloody	мокрый
brave	спокойный
wet	неуклюжий
enormous	огромный
golden	кровавый
clumsy	аккуратный
tranquil	золотой

#### Exercise 6.

Выберите правильный вариант ответа.

1. In ... Ivan III had finally broken the Russians free from Tatar control, allowing Moscow to become the centre of Russia.
  - a) 1480
  - b) 1410
  - c) 1470
2. The writer of these words («Moscow! A great variety of this sound is felt by Russian heart...») is ...
  - a) M. Lermontov
  - b) A. Pushkin
  - c) S. Yesenin

## 2 Проверка монологической речи курсантов по теме

## 2.1 Повторение плана темы

### Plan

- 1 Moscow was founded in...
- 2 It became the capital of Russia in... because...
- 3 French invasion took place in...
- 4 The Great Patriotic War began in...
- 5 The main battles are...
- 6 The life of Moscow during the War is characterized by...
- 7 The Great Patriotic War finished in...
- 5 Today Moscow is...
- 6 The main problems of the city are...
- 7 The theme "Moscow" is reflected in the poems written by...
- 8 Writers describe such events in the history of the city as...

## 2.2 Рассказ курсантов о Москве

*Заслушиваются высказывания курсантов на тему «Москва» с озвучиванием отрывка из любимшегося произведения о столице наизусть.*

### **Заключительная часть**

Подведение итогов занятия, выставление оценок, ответы на вопросы курсантов.

Задание для самостоятельной работы: повторить тему «Москва».

## Список литературы

- 1 Английский язык для инженеров : учебник [Текст] / Т. Ю. Полякова [и др.] – 6-е изд., испр. – М. : Высшая школа, 2003. – 463 с.
- 2 Капинус, Е. В. Сборник заданий и упражнений к учебнику «Английский язык для инженеров» [Текст] / Е. В. Капинус [и др.] – Рязань : РВАИ, 2008. – 126 с.
- 3 Мюллер, В. К. Англо-русские словари [Текст] / В. К. Мюллер. – М. : Высшая школа, 2006.
- 4 Стихи о Москве [Текст] / М. : Издательство «Детская литература», 2008. – 174 с.

## Содержание

Пояснительная записка.....	3
Организационно-методические указания.....	4
Занятие 1.....	7
Занятие 2.....	18
Занятие 3.....	22
Занятие 4.....	29
Занятие 5.....	34
Занятие 6.....	56
Список литературы.....	60

**Сбитнева Наталья Николаевна**

ПРОГРАММА ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА  
«АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК+ИСТОРИЯ+ЛИТЕРАТУРА»

Программа интегрированного курса

Корректор: Н. Г. Кищенко

Компьютерный набор и верстка: Н. Н. Сбитнева

Подписано в печать .

Тираж 200 экз. Заказ .

Типография РВВДКУ, 390031, Рязань, пл. Маргелова,