

П. В. ХОМЕНКО (канд. пед. наук, доц.)

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАТЬ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Розглянуто виникнення та становлення проблеми інтеграції знань в історії зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки. Узагальнено сучасні методологічні підходи до інтеграції та визначено функції міжпредметних зв'язків та шляхи їх реалізації у системі сучасної освіти. Проаналізовано проблеми та недоліки системи інтеграції знань на сучасному етапі.

Ключові слова: інтеграція знань, міжпредметні зв'язки, інтегративна професійна підготовка, міждисциплінарна структура знань, цілісність знань, системність, диференціація.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасний ринок праці потребує спеціалістів, які здатні мобільно використовувати знання, вміння і навички та досвід діяльності з різних наукових галузей, тому система професійної підготовки сучасного фахівця повинна розвиватися у напрямку інтеграції та створення єдиного освітнього та інформаційного простору [5].

Окремі блоки національної системи освіти мають на меті забезпечення формування єдиної наукової картини світу, цілісної системи, гуманістичного світогляду і діалектичного мислення. Це можливо лише при розробці та впровадженні системи інтеграції знань в педагогічну теорію та практику.

Першочерговим завданням при розробці системи інтегративної професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури є історичний аналіз явища інтеграції в освіті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковане вирішення цієї проблеми і на які спирається автор.Проведений аналіз наукових праць (П. Атугов, С. Батишев, П. Блонський, Н. Бунаков, В. Водовозов, П. Груздев, В. Давидов, М. Данілов, Дж. Дьюї, Б. Єсіпов, І. Зверев, Я. Коменський, В. Кондаков, Н. Крупська, П. Кулагін, І. Лернер, Дж. Локк, Н. Лошкарьова, А. Луначарський, М. Льовіна, В. Максимова, П. Новиков, В. Онищук, В. Паламарчук, Г. Песталоцці, М. Покровський, М. Рубінштейн, М. Скаткін, Н. Сорокін, В. Стоюнін, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Р. Федорець, О. Федоров, М. Чернишевський, С. Шацький, П. Шимбір'єв та ін.) засвідчив, що проблемі інтеграції та впровадженню міжпредметних зв'язків як між окремими предметами і галузями наук, приділялася значна увага.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується ця стаття.Проведений аналіз засвідчив відсутність чіткої системи генезису проблеми інтеграції та впровадження міжпредметної інтеграції в підготовку фахівців фізичної культури.

Формування цілей статті. Метою дослідження є системний аналіз наукових праць, що розкривають теоретико-методичні аспекти генезису проблеми інтеграції знань в історії педагогічної думки.

Виклад основного матеріалу. На первинному етапі розвитку людського суспільства знання збагачувалися шляхом спостереження за явищами природи і суспільства, накопичені відомості при цьому систематизувалися і узагальнювалися філософами. Наукове знання при цьому було синкретичним і нерозгалуженим, а перелік наук був досить обмеженим [5].

Розвиток потреб людини спричинив розширення досліджуваних природних та соціальних об'єктів, що в свою чергу призвело до диференціації наук. Наслідком диференціації стало порушення у викладанні предметів органічного зв'язку, що існує між предметами та явищами оточуючого світу.

Ідея про єдність наукових знань, хоча і в примітивних натурфілософських уявленнях знаходила віддзеркалення в роботах древніх мислителів: Арістотеля, Демокрита, Епікура, Платона. До цієї проблеми зверталися Г. Гегель і І. Кант, Л. Фейєрбах.

На стародавньому сході у різні періоди вивчалися: граматика, література, математика, історія, медицина, етика, танці, музика, філософія, красномовство. Знання окремих предметів вивчалися відокремлено без зв'язку з життям учнів.

Демокрит одним із перших указав на важливу роль праці у вихованні і навчанні. Також Демокриту одному з перших у світі належить думка про необхідність виховання у відповідності з природою дитини. Отже, незважаючи на фрагментарність і безсистемність освіти Стародавнього сходу, вже тут робляться перші спроби пов'язати навчання з продуктивною працею та законами розвитку природи, що сміливо можна трактувати як спроби інтеграції.

Римське виховання на всіх етапах переслідує, перш за все, практичні цілі. Діти з простих сімей отримували практичну трудову підготовку, а дітей привілейованих громадян готували до активної державної діяльності. В цю епоху Квінтіліан висуває ряд важливих дидактичних вимог. Насамперед це такі як одночасне вивчення кількох навчальних предметів при певному їх чергуванні між собою, поєднання, заучування і осмислення матеріалу, врахування індивідуальних можливостей учнів, необхідність радісного навчання тощо. Такі дидактичні вимоги до якості знань учнів можна трактувати як перші шляхи до міжпредметності у навчанні.

В епоху Середньовіччя розвивається схоластична педагогіка яка, трансформувалася у формалізовану шкільну мудрість, що знаходилася в гострій суперечності з вимогами життя і представляла безплідні розмірковування. Зі схоластиком пов'язаний пануючий у тодішніх школах катехізичний спосіб навчання. Середньовічна педагогіка не пов'язувала знання окремих предметів (кількість і різноманітність яких була мізерною), а також відкидала зв'язок навчання з життям.

Ряд гуманістів епохи Відродження вимагали окрім вивчення історії та античної літератури ще й поширення через школу реальних знань, вважали обов'язковими для вивчення такі науки як математика, астрономія, природознавство, географія, ознайомлення з різними видами людської діяльності.

Перша спроба встановлення взаємозв'язків між предметами у процесі навчання була зроблена в епоху Відродження. Я. Коменський у "Великій дидактиці" сформулював положення про те, що все, що перебуває у взаємному зв'язку, має викладатися в такому самому зв'язку. Автор розробив своєрідні мініатюрні енциклопедії, у яких розкривалися поняття про Землю, воду, світила, явища природи, тварини, рослини, мінерали, людину. Разом з тим вчений наголошував на необхідності побудови міждисциплінарної структури знань [5].

Послідовність і систематичність, на думку педагога, в першу чергу стосуються таких питань: яким чином розподіляти матеріал, щоб не порушити логіку науки; з чого починати навчання і в якій послідовності будувати його; як встановити зв'язок між новим і вже вивченим матеріалом тощо. Це, з точки зору Я. Коменського, означає: встановлення точного порядку в часі; відповідність навчання рівню знань учнів; вивчення всього послідовно від початку і до завершення, звідси випливають такі дидактичні положення: а) основи повинні бути глибокими; б) все наступне повинно ґрунтуватись на попередньому; в) все повинно йти в неперервній послідовності, щоб сьогоднішнє закріплювало вчорашнє і проклало шлях завтрашньому; показ детермінованості того чи іншого явища чи речі [7; 8].

Подальше зростання наукового знання супроводжувалося постійною диференціацією та дробленням на структурні підрозділи, що руйнувало цілісну структуру картини світу та сприяло формуванню фрагментарних понять та уявлень. Саме на початку XVII століття вперше гостро постала проблема міжпредметної інтеграції.

Для Європи XVIII ст. характерний освітній абсолютизм, коли в політичній ідеології, філософії і культурі значне місце займають ідеї просвітительства. (Монтеск'є, Вольтер, Руссо, Дідро, Гольбах, Гельвецій, Кондільяк, Ламетрі та ін.).

Ж.-Ж. Руссо першим піднімає питання про необхідність об'єднання знань навколо однієї спільної мети [8].

Дж. Локк запропонував програму реальної освіти, яка передбачала необхідну підготовку до “ділових занять в реальному світі”, до комерційної діяльності. У сфері розумового розвитку дитини Локк збагатив підхід до проблеми методів навчання, поставивши питання про мотивацію навчальної діяльності.

Дж. Локк наголошував на необхідності поєднання традиційного навчання та засвоєння основ ремесел. При цьому він вважав доцільним наповнення змісту одного предмета елементами та фактами іншого. Це на думку автора допоможе не лише оволодіти основами наук, але й сформуванню розуму дитини, розвинути її вміння та навички, урізноманітнити знання про всі сторони життя [10].

Інтеграція знань, при якій основним стержнем є трудова діяльність дитини знаходить подальший розвиток у працях Г. Песталоцці та Дж. Дьюї.

Г. Песталоцці стверджує, що поєднання навчання та праці повною мірою відповідає психології дітей, їх природному прагненню до діяльності [10]. У той же час відмічаємо, що для Г. Песталоцці був характерний механістичний підхід до поєднання праці і навчання. Песталоцці висунув ідею поєднання навчання дітей з їх продуктивною працею, яку реалізував у “Нойгофі”. Проте це поєднання у нього носило механічний характер. Г. Песталоцці стверджував, що процес навчання має бути побудований таким чином, щоб, з одного боку, розмежувати між собою окремі предмети, а з іншого – об'єднати в нашій свідомості схожі і споріднені, вносячи тим самим ясність до нашої свідомості і після повного їх уточнення підвищити до ясних понять [12, с. 6].

Філантропізм (люблю людину) – педагогічна течія, що виникла наприкінці XVIII ст. у Німеччині (І.Б. Базедов, Х.Г. Зальцман, І.Г. Кампе, Е.Х. Трапп, Б.Г. Блаше). Педагогі-філантропісти прагнули пов'язати школу з життям, з природою, зробити навчання радісним, готувати з дітей корисних громадян-патріотів, діяльних і люблячих життя людей.

А. Дістервег – видатний німецький педагог-демократ, один із найбільш відомих послідовників Песталоцці. Принцип наочності тісно пов'язаний у нього з послідовністю і неперервністю навчання. Ця вимога відображена у правилах іти у навчанні від близького до далекого, від простого до складного, від легкого до важкого, від відомого до невідомого. Щоб знання учнів були ґрунтовними, Дістервег радить частіше звертатися до вже вивченого і його повторення.

Й.Ф. Герbart – німецький філософ, психолог і педагог. Він був прихильником асоціативної психології та розробив учення про чотири ступені навчання: виразність, асоціація, система, метод. Ці ступені повинні мати місце на кожному уроці незалежно від його змісту і віку учнів. На першому ступені (виразність) здійснюється початкове ознайомлення учнів з новим матеріалом з широким використанням наочності; на другому ступені (асоціація) у процесі вільної бесіди відбувається встановлення зв'язків нових уявлень з попередніми; третій ступінь (система) характеризується зв'язним викладенням нового матеріалу з виділенням основних положень, з виведенням правил і формулюванням законів; на четвертому ступені (метод) в учнів у процесі виконання вправ виробляється навичка використання набутих знань на практиці.

Ф. Енгельс у “Діалектиці природи” говорив про необхідність приділити увагу точкам дотику різних наук [3].

У 1857 році англійський учений Г. Спенсер запропонував увести в наукову літературу слово “інтеграція”. Він розумів інтеграцію як об'єднання і комбінацію розрізнених елементів. У цей час проблема цілісності наукового пізнання стала однією з ключових і почало формуватися уявлення про ціле, яке було розрізнене по частинах [6].

На кінець XIX ст. у провідних західноєвропейських країнах з усією гостротою виявилась невідповідність традиційної педагогіки і нових суспільно-економічних умов. Необхідні були нові підходи до теорії і практики освітньої і виховної справи. Ці підходи обумовлювались, передусім, стрімким розвитком виробництва, викликаного прогресом науки і техніки. Перед школою ставляться нові вимоги. Прогрес науки і техніки вимагав від працівників високого рівня знань. У виробництві збільшується попит на всебічно розвинутого, самостійного, ініціативного, мислячого і винахідливого працівника.

Всі педагоги-реформатори були одноставні у тому, що школа не тільки і не стільки повинна повідомляти знання, скільки турбуватися про загальний розвиток дітей, про вироблення в них умінь спостерігати факти і робити узагальнення, самостійно набувати знання. У змісті навчання було поєднано теорії формальної і матеріальної освіти. На рубежі XIX – XX ст. у ряді європейських країн (Німеччина, Англія, Франція і ін.) та у США створюються лабораторії – спеціальні центри психологічних і педагогічних досліджень. Появою таких центрів ознаменувалось виникнення нового напрямку – експериментальної педагогіки.

Німецький педагог і психолог Ернст Мейман (1862-1915) для різносторонньої роботи з дитиною вказував на необхідність цілісного синтезованого знання про неї і про способи її підготовки до життя. Таке знання, як він стверджував, можливо отримати синтезувавши дані ряду наук про людину: анатомії, фізіології, психології, патопсихології та ін.

Педагогіка прагматизму (від грець. прагма – дія) виникла як локальний педагогічний напрямок у США і Англії. Її засновником виявився американський філософ і педагог Джон Дьюї (1859-1952). Суть прагматизму – істинне все те, що приносить користь. Дж. Дьюї пропонує комплексний метод або метод проектів що пропагує характерну проблемно-комплексну основу побудови системи освіти, яка б базувалася на інтеграції знань різних галузей навколо певної загальної проблеми [1; 2].

Саме продуктивна праця в освітній системі Дж. Дьюї є головним інтеграційним чинником, що забезпечує систематичну інтеграцію різнопредметних знань навколо історично і соціально значущих виробничих проблем.

Отже, ідея інтеграції в епоху нового часу реалізовувалась через міжпредметні зв'язки та поєднання праці й навчання.

Представники теорії “нового” виховання і “нових шкіл” (Е. Демолен у де-Рош, С. Редді в Аббатехольмі, Г. Літц і Г. Віннекен, А. Фер’єр) серед характерних ознак нового виховання вказували, що зміст навчання орієнтується не на енциклопедичність знань учнів, а на розвиток у них мислиноєвих здібностей, вони намагалися формувати не інтелектуалів-ерудитів, а людей, здатних застосовувати набуті знання на практиці.

Практичну реалізацію інтеграція в навчанні вперше отримала у Великобританії на початку XX століття, коли було розроблено “скооперовані курси”, сутність яких зводилася до інтеграції професійних знань і практичної діяльності.

Вищим досягненням педагогічної думки Київської Русі є "Повчання дітям" Володимира Мономаха, в якому вперше у Європі було обґрунтовано необхідність переходу від релігійно-аскетичного виховання до виховання, яке пов'язане з практичними потребами людини. Мономах також уперше у вітчизняній літературі вказав на зв'язок освіти з потребами життя і діяльністю особистості.

Серед здобутків вітчизняної педагогіки в галузі інтеграції знань варто відзначити праці К. Ушинського, який наголошував, що використання міжпредметних зв'язків не лише полегшує навчання, а і стимулює інтерес дітей.

Запорукою отримання високої якості знань, на думку педагога, є злиття навчальних дисциплін, що передбачає порядок і єдність, продуманість і координацію між елементами знань. Автор також наголошував на необхідності здійснення міжпредметних зв'язків з позиції вивчення психології учнів, а саму ідею міжпредметності знань трактує як найважливішу у формуванні цілісних і системних знань [6].

Ушинський обґрунтовує дидактичну значимість зв'язків між предметами та явищами, що вивчаються. В теорії Ушинського ідея міжпредметних зв'язків виступала як частина більш загальної проблеми системності навчання [14].

У кінці XIX ст. широкого розвитку набула ідея цілісності освіти та єдності її складових. У цей період була сформульована думка про необхідність пізнання різноманіття явищ і їх взаємозв'язків, в основі яких лежать загальні закони. З метою звільнення школи від схоластики, формалізму, сухості рекомендувалося ширше використовувати міжпредметні зв'язки [5].

Перші методичні рекомендації в галузі впровадження міжпредметних зв'язків стверджували, що при поясненні нового матеріалу і при повторенні необхідно залучати знання з інших навчальних предметів. Нововведення в освіті, на думку Ю. Змейкіна, спричинили і зміни вимог до компетентності педагогів, які своїм умінням повинні були демонструвати комплексність навчання [4].

Новим кроком розвитку ідеї інтеграції знань у вітчизняній педагогічній думці стало реформування шкільної освіти після 1917 року та реалізація "Положення про єдину трудову школу".

У трудових школах було реалізовано проблемно-комплексне навчання, яке базувалося на міжпредметній основі. Комплексний метод передбачав інтеграцію знань з різних предметних галузей навколо якоїсь життєво значущої для дитини ідеї. Радянська трудова школа (П. Блонський, Н. Крупська, А. Луначарський, М. Рубінштейн, М. Покровський, С. Шацький та ін.) була першим широкомасштабним практичним досвідом організації навчання на інтеграційній основі [5].

Впровадження комплексних програм у 1923 р. фактично скасовувало вивчення матеріалу за предметами, сконцентрувавши явища навколо загальної проблематики, порушуючи принцип системності знань учнів.

Критика комплексних програм та методу проектів головним чином орієнтувалася на запереченні самостійної ролі навчальних дисциплін, порушення принципів науковості, систематичності та послідовності. Розробники нових програм 1931-1932 років відмовилися від принципу комплексності та поставили весь зміст шкільної освіти на предметну основу. Постанови ЦК ВКП(б) 1931-1933 гг. заборонили розвиток інтегрованих курсів. Була повернена дисциплінарна система вчення. Після цих постанов в школі залишилися окремі інтегровані теми в дисциплінарних предметах.

Радянські педагоги П. Груздева, М. Данілова, Б. Єсіпова, П. Шимбір'єва наголошували на дидактичній ролі міжпредметних зв'язків та зв'язків між окремими темами і питаннями. Серед переваг міжпредметних зв'язків автори виділяли взаємне використання знань, усунення дублювання матеріалу та формування цілісної системи поглядів [5].

Русова С.Ф. ставить вимогу, щоб виховання стало наукою, коли теорія і практика йдуть назустріч один одному.

Блонський П.П. ідеалом виховання вважав людину, у якій поєднувались би глибокі знання про природу, суспільство, здоров'я, уміння пізнавати і перетворювати дійсність, моральна чистота і багатство естетичних почуттів. Школа не може дати дитині всю необхідну для життя суму знань, тому головне – виробити в учнів уміння і бажання набувати знання протягом усього життя.

Блискучим прикладом проведення інтегрованих уроків був досвід В.О. Сухомлинського, його "уроки мислення в природі", які він проводив в Павлишській школі для шестирічних дітей Це – інтеграція основних видів пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, розмови) з метою навчання, виховання і розвитку дітей [13].

50-ті рр. XX ст. дали новий поштовх розвитку міжпредметній інтеграції, що було зумовлено прийняттям закону про укріплення зв'язку школи з життям. Реалізація цього принципу розглядалася в двох аспектах:

- зміцнення зв'язків міжпредметними, з одного боку, і професійно-технічними знаннями та виробничим навчанням, з іншого (П. Атутов, С. Батишев, О. Федоров, В. Кондаков, П. Новіков та ін.);
- встановлення та розвиток змістовних, системних, дидактичних зв'язків між шкільними навчальними дисциплінами (І. Зверев, М. Льовіна, Н. Лошкарьова, В. Максимова, Н. Сорокін, Р. Федорець, П. Кулагін та ін.).

24 грудня 1958 р. було видано закон "Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР". Цей закон визначав організацію виробничого навчання і виробничої практики з метою поєднання навчання з продуктивною працею дітей.

Проблема міжпредметної інтеграції в цей час вивчалася з позиції системного підходу до навчання та активізації навчальної діяльності учнів. Б.Г. Ананьєвим було розроблено «координаційну сітку», в якій було вказано етапи розвитку фундаментальних наукових понять з усіх програм шкільного курсу, що допомогло використовувати матеріал одного предмету при вивченні другого.

Цікавий підхід до реалізації інтегрованого підходу в навчанні був запропонований школами США. Навчання мало міждисциплінарний характер. Воно організовувалося за принципом створення розширених учбових програм, коли об'єднуються різні предмети; стержневих програм, коли навколо однієї програми-стержня об'єднуються матеріал з різних галузей знань. Вибір теми і її розкриття визначаються, передусім, завданням орієнтації учнів, допомозі їм в пізнанні себе і навколишнього світу. Такий підхід дозволяє учням виявити взаємозв'язок між різними галузями знань, створює умови для гнучкішого планування учбової роботи і розвитку індивідуальних особливостей учнів. Так виник інтегрований учбовий курс "Соціальні науки" який включав елементи історії, географії, суспільствознавства. Спроба створити інтегрований учбовий курс "Культура" мала місце в Польщі.

Інтегровані курси сприяли формуванню у учнів якісно нових знань, що характеризуються вищим рівнем свідомості, динамічності застосування в нових ситуаціях підвищенням їх дієвості і системності в результаті системного викладання учбового матеріалу в нових органічних взаємозв'язках. Кожен з таких курсів розроблявся відповідно до освітнього стандарту початкової загальної освіти і базувався на чітко позначених змістовних лініях, що забезпечують якісно вищий спосіб його структуризації і презентації [6].

У 60–70-ті рр. ХХ ст. проблема міжпредметної інтеграції розв'язується у працях В. Сухомлинського, В. Давидова, М. Скаткіна, І. Лернера, В. Онищука, В. Паламарчука через призму узагальнення знань, міжпредметних зв'язків, систематизації змісту освіти й формування світогляду. Інтегроване викладання цього часу спрямоване на об'єднання шкільної предметної освіти з виробничим навчанням.

Педагоги працювали над обґрунтуванням функцій, видів міжпредметних зв'язків, їх місцем в школі, способів їх реалізації. Розроблялася методика планування міжпредметних зв'язків і проведення комплексних форм навчання і ін. Загальнодидактичні положення конкретизувалися в методиках навчання окремим предметам.

Посилення уваги до проблеми міжпредметних зв'язків педагогів-учених і практиків сприяло включенню в учбові програми спеціального розділу "Міжпредметні зв'язки". Рекомендації, дані в цьому розділі, сприяли активізації творчого пошуку учителів, стимулювали удосконалення їх педагогічної майстерності в плані опанування умінь до реалізації зв'язків між предметами на уроках і в позакласній роботі.

Міжпредметні зв'язки в учбово-виховному процесі усувають протиріччя, які існують в багатопредметній системі викладання, між розрізненими знаннями в окремих предметах і необхідністю синтезу і комплексного застосування цих знань з практики. Важливу роль вони грають в усуненні дублікацій учбового матеріалу, в заощадженні учбового часу. Правильне встановлення і уміле використання міжпредметних зв'язків позитивно впливає на

формування системи знань учнів, на освоєння основних понять; загальних законів; активізує процес навчання, розвиває пізнавальний інтерес учнів до предметів; сприяє формуванню у них наукового світогляду і виробленню оцінних умінь (аргументації, докази, критики і ін.). Але все таки міжпредметні зв'язки як один з аспектів інтеграції, не можуть забезпечити необхідного рівня цілісності змісту освіти.

Об'єктивно за формальними ознаками усі предмети, об'єднані певними міжпредметними зв'язками, а фактично, усі ці зв'язки дуже умовні, оскільки критерієм їх реалізації є дотримання певної послідовності вивчення учбового матеріалу узгодження програм, підручників, взаємозв'язане вивчення окремих предметів. Навпаки, як стверджують дослідники, прагнення учителів на практиці одні і ті ж самі питання споріднених учбових предметів розглядати одночасно і погоджено були пов'язані з деякими недоліками. Незважаючи на прагнення учителів, багато учнів не усвідомлюють необхідності глибокого засвоєння міжпредметних зв'язків. Це пов'язано з тим що інформація необхідна для практичної діяльності розміщується в окремих предметах і розчиняється в інформаційно узагальненому потоці.

Міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки є основою педагогічної інтеграції. У 80-ті рр. XX ст. поняття “міжпредметні зв'язки” поступилося своїм місцем поняттю “інтеграція”.

Іванченко Є.А., підсумовуючи передумови виникнення інтеграції в історії педагогічної думки, стверджує, що інтеграція виникла як природний процес, зумовлений диференціацією наук, яка призвела до порушення зв'язків між предметами і явищами реального світу та переходу до роздільного викладання навчальних дисциплін. Завдання синтезу різнопредметних знань, організації цілісного освітнього простору, відповідного людині, що забезпечує її продуктивний і вільний особовий розвиток послідовно вирішувалося в ході історичного розвитку педагогіки [5].

У ст. 5 Закону УРСР “Про освіту” сформульовані основні принципи освіти, серед інших – інтеграція з наукою і виробництвом, взаємозв'язок з освітою інших країн; — гнучкість і прогнозованість системи освіти; — єдність і наступність системи освіти; — безперервність і різноманітність освіти; — відповідність освіти світовому рівню.

Концепція середньої загальноосвітньої школи України визначає такі напрямки оновлення змісту загальної середньої освіти — відображення в змісті освіти інтегративних процесів, які відбуваються в сучасній науці та виробництві, запровадження ряду інтегративних курсів з метою формування цілісної наукової картини розвитку природи і суспільства і усунення навчального перевантаження учнів; — узагальнення, систематизація і генералізація знань на основі фундаментальних наукових ідей, теорій, законів, принципів, наукових картин світу [9].

Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) одним із головних шляхів реформування освіти визначала – “органічну інтеграцію освіти і науки, активне використання наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ, здобутків педагогів-новаторів, громадських творчих об'єднань У НВП”. Серед принципів реалізації програми виділено “відкритість системи освіти, що пов'язана з її орієнтованістю на цілісний неподільний світ, його глобальні проблеми, інтеграцію у світові освітні структури”, “безперервність освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності та наступності у навчанні і вихованні” [12].

Значне місце в Програмі займає блок “Зміст освіти”, де сформульовані стратегічні завдання реформування змісту освіти та основні шляхи реформування змісту загальноосвітньої підготовки та фахової підготовки. Серед найбільш пріоритетних думок варто відзначати орієнтацію на інтегральні курси. Серед основних шляхів реформування загальної середньої освіти варто виділити визначення змісту загальноосвітньої підготовки і відповідних базових дисциплін, впровадження інтегрального і варіантного принципів навчання.

Останнім часом плідно над проблемою інтеграції в освіті працюють українські науковці І. Бех, М. Васильєв, Н. Васильєва, Т. Власенко, В. Доманський, В. Загвизінський, М. Іванчук, В. Сльченко, А. Карпов, Т. Лагунова, О. Руднянська, І. Свистунов та інші.

Початок ХХІ століття це новий етап розвитку інтеграційних процесів у освіті. Розробляються інтегровані уроки, наскрізні програми, інтегративні курси, створюються міжпредметні підручники, робляться спроби створити синтетичні курси. Але, при цьому, в цілому викладачі самостійно намагаються вирішити проблему інтеграції в освіті, до цього часу не вирішена проблема співвідношення навчальних програм і змісту предметів, відсутні методичні рекомендації з підготовки вчителів до реалізації міжпредметних зв'язків та зв'язків з практикою життя.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На сьогоднішній день проблема інтеграції досліджена з різних позицій: загальнотеоретичні аспекти інтеграції, питання інтеграції і диференціації наукового знання, проблема практичного синтезу, перебіг інтеграційних процесів в професійній освіті. Отже, з часу перших згадок і до сьогоднішнього дня поняття інтеграції в педагогічному процесі зазнавало постійного розвитку і набувало різної форми і змісту. Загалом інтеграція є вираженням єдності цілей, принципів і змісту організації процесу навчання і виховання, результатом функціонування яких є формування якісно нової цілісної системи знань і умінь.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі сучасних підходів до проблеми інтеграції знань в теорії та практиці викладання предметів природничо-наукового циклу в системі підготовки фахівців фізичної культури, у впровадженні ефективної технології узагальнення та систематизації знань.

Список використаних джерел

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи; [пер. с англ. Н.М. Никольская]. – М.: Лабиринт, 1999. – 190 с.
2. Дьюи Дж. Школа и ребенок / Дж. Дьюи; [пер. с англ. Л. Азаревич]. – М.; Пг.: Государственное издательство, 1923. – 59 с.
3. Энгельс Ф. Диалектика природы. 1873-1882, 188': Отдельное Издание 1934г. Маркс К., Энгельс Ф. Диалектика природы. Соч., т.20. С. 339-626.
4. Змейкина Ю.В. Становление и развитие теории интегрированного обучения в отечественной педагогике / Ю.В. Змейкина // Проект “Ахей”. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mmj.ru/index.php?id=123&article=527>.
5. Іванченко Є.А. Передумови виникнення інтеграції в історії педагогічної думки. Електронний ресурс http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_3/files/ped_2009_03_42_Ivanchenko.pdf
6. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца ХХ в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. Л.И. Пискунова. – 2-е изд. испр. и дополн. – М.: ТИ Сфера, 2001. – 512 с.
7. Коменский Я.А. Сочинения / Я.А. Коменский; [пер. с латин. и чеш.]. – М.: Наука, 1997. — 566 с.
8. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / [Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий]. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
9. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) Затв. Постановою Колегії МОН України та Президією АПН України №12/5-2 від 22.11.2001р. // Управління освітою. – 2005. – №15-16. – С. 3-24.
10. Локк Дж. Педагогические сочинения / Дж. Локк. – М., 1939. – 621 с.
11. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті (Проект) // Освіта України. – 2001. – № 29. – 18 липня. – 16 с.
12. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения / И.Г. Песталоцци: в 2 т. – М., 1963. – Т. 2. – 256 с.

13. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: в 5-ти томах / В. А. Сухомлинський – К.: Рад. школа, 1979. – Т.2. – 718 с.

14. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии. – М.: ФАИР-ПРЕСС ; Гранд, 2004. – 575 с. – (Из классического наследия педагогики).

Надійшла до редколегії 25.09.2011

Хоменко П.В. Генезис проблемы интеграции знаний в истории педагогической мысли

Рассмотрено возникновение и становление проблемы интеграции знаний в истории зарубежной и отечественной педагогической мысли. Обобщены современные методологические подходы к интеграции, определены функции межпредметных связей и пути их реализации в системе современного образования. Проанализированы проблемы и недостатки системы интеграции знаний на современном этапе.

Ключевые слова: интеграция знаний, межпредметные связи, интегративная профессиональная подготовка, междисциплинарная структура знаний, целостность знаний, системность, дифференциация.

Khomenko P.V. Genesis of the problem of integration of knowledge in the history of pedagogical thought

The background and development of the problem of integration of knowledge in the history of foreign and local pedagogical science is considered in the article. Modern methodological approaches to integration of knowledge are determined and the functions of intersubject relations, their ways of realizations in the system of education nowadays are revealed. The problems and drawbacks of the system of integration of knowledge are analysed.

Key words: integration of knowledge, intersubject relation, integrative professional education (training), interdisciplined structure of knowledge, integral of knowledge, systematic approach, differentiation.