

3. Осипова Т.Ю. Формування професійно-орієнтованої особистості майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. Наук : 13.00.04 / Т.Ю. Осипова. – Одеса, 2001. – 25 с.
4. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.В. Кривонос та ін. ; [за ред. І.А. Зязюна]. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
5. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підручник / С.О. Сисоєва. - К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
6. Слостенин В.А. Педагогіка : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; [под ред. В.А. Слостенина]. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

ІВАНЧЕНКО Є.А.

ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Вживання та усталений розвиток людства, вдосконалення та самоактуалізація особистості неможливі без системи навчання та виховання, яка динамічно розвивається. Разом з тим сучасний ринок праці вимагає спеціалістів, які здатні мобільно використовувати знання, вміння, навички та досвід діяльності з різних наукових галузей, що потребує від них уміння бачити об'єкти в єдності їх багатосторонніх зв'язків та відносин. Таким чином, система професійної підготовки фахівців, орієнтована на майбутнє, у своєму розвитку має рухатись у напрямку інтеграції, створення єдиного освітнього та інформаційного простору. Особливого значення зазначене положення набуває для професійної підготовки економістів, адже поле їх професійної діяльності є дуже динамічним, відкритим та неусталеним, і за відсутності навичок інтеграції знань, практичних умінь, навичок та досвіду діяльності випускники вищих навчальних закладів, які готують фахівців галузі економіки та фінансів, будуть не в змозі утриматись навіть на первинних посадах.

Як напрям змін у вищій освіті фахівців галузі економіки і фінансів ми пропонуємо створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Витоками ідеї створення такої системи є копіткий аналіз явища інтеграції в суспільстві та освіті, її видів та джерел виникнення, виокремлення інтегративних процесів.

Аналіз наукових джерел (П. Атутов, С. Батишев, П. Блонський, Н. Бунаков, В. Водовозов, П. Груздєв, В. Давидов, М. Данілов, Дж. Дьюї, Б. Єсипов, 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 відтворення природних зв'язків як між окремими предметами навчання, так і між галузями наук, приділялася значна увага. Водночас проведений аналіз засвідчив відсутність чітко визначених передумов інтеграції в освіті.

Метою статті є визначення передумов виникнення педагогічної інтеграції, які своїм корінням сягають давніх часів, коли знання було цілісним, та

через розмежування й диференціацію наук та окреме викладання дисциплін, що порушували природний зв'язок між предметами і явищами реального світу, відтворення взаємозв'язків між предметами в процесі навчання.

Проблема інтеграції не нова для педагогіки та інших наук, для культури, освіти. І хоча в педагогіці про інтеграцію заговорили в останні кілька десятиріч, проте інтеграційні тенденції (міжпредметна інтеграція, інтеграція теоретичного та виробничого навчання, територіальна інтеграція) простежуються з давніх часів.

Первинні знання людини спиралися на емпіричний досвід, який збагачувався в результаті спостереження за явищами природи і життям суспільства. Накопичені відомості систематизувалися й узагальнювалися філософією. Пов'язуючи різні сторони явищ, стародавні філософи не мали суворих наукових правил і певної системи. Наукове знання в стародавні часи було синкретичним або нерозгалуженим. Перелік наук ледве досягав двох десятків (філософія, геометрія, астрономія, географія, медицина та ін.).

Людство розвивалось, розширюючи свої пізнавальні можливості, розширювалось коло доступних для дослідження об'єктів природи, одержана інформація поступово перестала вкладатися у звичні рамки науки, у результаті з філософії стали виділятися самостійні галузі знань. Диференціація наук зумовила і перехід до роздільного викладання навчальних дисциплін. У процесі “дроблення”, як свідчить історія педагогіки, між дисциплінами порушувався природний зв'язок, який існує між предметами і явищами реального світу.

В епоху Відродження прогресивні педагоги усвідомили цей недолік і зробили спроби усунути його, вимагаючи встановлення взаємозв'язків між предметами в процесі навчання. “Велика дидактика” Я. Коменського містить постулат про те, що все, що перебуває у взаємному зв'язку, має викладатися в такому самому зв'язку [5].

Я. Коменський створив для учнів своєрідні мініатюрні енциклопедії, у яких розкривалися поняття про Землю, воду, світила, явища природи, тварини, рослини, мінерали, людину. Разом з тим вчений вважав, що студенти потребують дисциплінарної структури знань.

Народження у XVII ст. класичного природознавства знаменувало собою нову стадію вивчення природи – аналітичну. Класичне природознавство зруйнувало античні уявлення про космос як про завершений і гармонійний світ, який удосконалений і цілісний. При цьому знання, засновані на поняттях “цінності”, “цілісності”, “гармонії”, були викреслені зі сфери наукової думки. Спрямованість до зведення всієї складності єдиного, цілісного світу природи до декількох “простих елементів” спонукало дослідників на деталізацію об'єктів вивчення, тому зростання наукового знання супроводжується неперервною диференціацією, тобто поділом на дрібніші розділи й підрозділи [9]. Але такий поділ руйнує цілісну картину світу, розриває взаємозв'язки між явищами, представляє навколишній світ розділеним на численні непов'язані частини. Виникає багато окремих наук, а отже, предметів для викладання. На цьому етапі істотно виникає питання про відновлення втрачених зв'язків, а саме: про міжпредметну інтеграцію.

Вперше про міжпредметну інтеграцію з усією певністю заявляє Ж.-Ж. Руссо. Він шукає засоби, щоб зблизити всю масу уроків, розпорошених у

стількох книгах, звести їх до однієї спільної мети, яку легко було б бачити, цікаво відстежувати [6]. Поєднання традиційного навчання та засвоєння основ ремесел пропагував Дж. Локк. Такий підхід до освіти підростаючого покоління, на його думку, відповідав потребам часу [8]. Дж. Локк вперше висунув ідею про стрижень, навколо якого мають бути об'єднані знання. Він вважав наповнення змісту одного предмета елементами та фактами іншого тим засобом, який допоможе не лише оволодіти основами наук, але й сформувати розум дитини, розвинути її вміння та навички, урізноманітнити знання про всі сторони життя. Пізніше Г. Песталоцці послідовно проводить думку про те, що поєднання навчання та праці повною мірою відповідає психології дітей, їх природному прагненню до діяльності [10]. Цей задум був ним реалізований в особливій освітній системі, так званій Установі для бідних.

Ідея зближення трудової і навчальної діяльності набуває подальшого розвитку у працях Дж. Дьюї [1; 2], для яких характерна проблемно-комплексна основа побудови системи освіти, яка передбачала інтеграцію знань різних галузей навколо певної загальної проблеми (комплексний метод або метод проектів). Він долає характерний для Г. Песталоцці механістичний підхід до поєднання праці і навчання. Дж. Дьюї перетворює продуктивну працю на головний інтеграційний чинник, що веде інтеграційний механізм, за допомогою якого здійснюється систематична інтеграція різнопредметних знань навколо історично і соціально значущих виробничих проблем.

Таким чином, ідея інтеграції на той час реалізовувалась через міжпредметні зв'язки та поєднання праці й навчання.

Доцільність ідеї використання міжпредметних зв'язків при навчанні дітей визнавали багато відомих педагогів. Якнайповніше розкриття цього підходу бачимо в педагогічних творах великого педагога К. Ушинського. Використання міжпредметних зв'язків, на його думку, полегшує весь хід навчання, викликає інтерес дітей.

Інтегрувавши письмо і читання, К. Ушинський створив аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. Педагог зазначав, що одним із інтенсивних шляхів отримання високої якості знань є злиття дисциплін, що вивчаються. Це злиття передбачає порядок і єдність, продуманість, координацію між елементами знань. К. Ушинський вважав, що до того часу, доки різні предмети навчального курсу будуть викладатися, ніби зовсім не знаючи про існування один одного, учіння не буде суттєво впливати на духовний розвиток дітей; до того часу учіння не буде захопливим, органічним процесом психічного розвитку, а нестерпно нудною працею для наставника й учня [12].

На початковому етапі навчання К. Ушинський вважав непотрібним поділ на окремі предмети, оскільки інтеграція знань виключає як однобічність у формуванні особистості дитини, так і абсолютизацію будь-якої зі сторін цього процесу. На його думку, все навчання має становити "один розумний вплив дорослої особи" [12]. Також дослідник з'ясував необхідність здійснення міжпредметних зв'язків з погляду психології.

Ідею використання міжпредметних зв'язків К. Ушинський зараховує до найважливіших у формуванні цілісних і системних знань у дітей. Його оцінка

значущості міжпредметних зв'язків у навчанні справила величезний вплив на педагогів другої половини XIX – початку XX ст., серед яких В. Стоюнін, Н. Бунаков, В. Водовозов та інші.

Подальша диференціація знань і перевантаження навчальних програм навели В. Одоєвського, який вбачав проблему у відсутності взаємозв'язку навчальних предметів, на думку про необхідність цілісного розкриття явища і об'єкта, для чого він поєднує навчальні предмети в нерозривний ланцюг.

Ідеї інтеграції знань висловлювали й російські революціонери-демократи. Наприклад, М. Чернишевський вважав, що всемірний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів не може бути досягнутий, якщо знання однієї науки залишатимуться безплідними для інших [13].

У російській педагогічній традиції Л. Толстой вперше звертається до проблеми пошуку єдиної “розумної підстави навчання”; як таку підставу він визначає етичне ядро всіх релігій – вічні питання про сенс людського життя.

У кінці XIX ст. висувалась ідея цілісності освіти, єдності її складових. У цей період була сформульована думка про необхідність пізнання різноманіття явищ і їх взаємозв'язків, в основі яких лежать загальні закони. Прогресивні просвітяни на цьому етапі розглядали педагогічні питання не тільки в плані загальної методології, але й зверталися до конкретних рішень. З метою звільнення школи від схоластики, формалізму, сухості рекомендувалося ширше використовувати міжпредметні зв'язки.

Перші методичні рекомендації, як зазначає Ю. Змейкіна, містили поради такого характеру: при поясненні нового матеріалу і при повторенні залучати знання з інших навчальних предметів, спиратися на них. Ці рекомендації співзвучні з вимогами до кожного сучасного уроку. Нововведення в освіті спричинювали і зміни вимог до компетентності педагогів, які своїм умінням повинні були демонструвати комплексність навчання [3].

Проте поглядам педагогів-новаторів далеко не відповідала практична робота викладачів у більшості навчальних закладів дореволюційної Росії. Багато вчителів цікавилися виключно своїм предметом, а на інші дивилися як на щось стороннє.

Докорінні зміни в країні, зумовлені подіями 1917 р., спричинили і реформування школи. Ідея перебудови школи була закріплена в програмі РКП (б), прийнятій на восьмому з'їзді в березні 1919 р., і в “Положенні про єдину трудову школу”, підґрунтям якої виступила розроблена Дж. Дьюї концепція трудової школи.

У трудових школах було введено проблемно-комплексне навчання, яке базувалось 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.

Особливий інтерес для дослідження проблеми міжпредметних зв'язків становили комплексні програми, які були введені в 1923 р. Суттю комплексної системи викладання вважалася концентрація явищ і речей навколо загальної ідеї, що фактично скасовувало вивчення матеріалу за предметами. У результаті ті, хто навчались, не здобували систематичних знань. Н. Крупська відзначила

недоліки цієї системи і вказала на основну причину таких помилок, яка полягала в тому, що в навчанні орієнтувалися на штучні зв'язки, а не на ті, що існують у реальному житті. Авторка наголошувала, що в основному ідея інтеграції була правильною – потрібно брати предмети у їх зв'язках та опосередкованості. Але було погано те, що брали не ті зв'язки, які існують у природі, а штучно створені. Замість того, щоб краще орієнтувати учня, викривлена комплексність дезорієнтувала його [7]. Проте вона не відмовлялася від використання міжпредметних зв'язків, а навпаки, виділяла їх позитивні можливості для ряду предметів.

У 30-ті рр. ХХ ст. комплексне навчання було вилучено з традицій освіти, метод проектів знехтуваний. Основна причина – жорстке зіставлення принципів комплексності та предметності, заперечення самостійної ролі навчальних дисциплін, що автоматично призводило до відмови від таких найважливіших дидактичних принципів, як науковість, систематичність, послідовність навчання. У цьому явищі знайшла відображення загальна тенденція розвитку радянської школи, яка відображала політичну ситуацію в країні на той час. Інтеграція збереглася тільки у позакласній роботі: гуртках, секціях тощо. А. Кендюхова зазначає, що знання з різних дисциплін стихійно об'єднувалися у процесі дитячої творчості [4].

Створені в 1931–1932 рр. програми міцно поставили весь зміст шкільної освіти на предметну основу. Праці радянських педагогів П. Груздева, М. Данілова, Б. Єсіпова, П. Шимбір'єва та інших поглиблювали дидактичну роль міжпредметних зв'язків. Вони звертали особливу увагу педагогів на осмислення системи і логіки предмета й тих зв'язків, які існують між окремими темами і питаннями. Педагоги виділяли ряд переваг встановлення міжпредметних зв'язків, серед яких взаємне використання знань, усунення дублювання матеріалу, формування цілісної системи поглядів.

У 50–70-ті рр. ХХ ст. активно досліджуються проблеми взаємовикористання навчального матеріалу, координації, системності знань та розробки міжпредметних зв'язків.

Так, у 50-ті рр. ХХ ст. виходить закон про укріплення зв'язку школи з життям, який дає нове життя міжпредметній інтеграції у формі міжпредметних зв'язків. Спочатку ця проблема розглядалася в аспекті зміцнення зв'язків між предметними і професійно-технічними знаннями, виробничим навчанням (П. Атутов, С. Батишев, О. Федоров, В. Кондаков, П. Новіков та ін.), потім як завдання встановлення та розвитку змістовних, системних, дидактичних зв'язків між шкільними навчальними дисциплінами (І. Зверев, М. Льовіна, Н. Лошкар'єва, В. Максимова, Н. Сорокін, Р. Федорець, П. Кулагін та ін.).

У другій половині ХХ ст. постала проблема інтеграції не тільки знань, а й різноманітних форм людського досвіду, різних культурних цінностей. Це було зумовлено, насамперед, необхідністю ущільнення і систематизації знань в умовах породженого науково-технічною революцією “інформаційного буму”. Крім того, потребою у встановленні зв'язків між різними науками і галузями культури в умовах їх спеціалізації, що зростає [11]. Нарешті, посиленням глобалізації та полікультурності суспільного життя, що теж вимагало оновлення або вироблення нових форм суспільної самосвідомості, здатних об'єднувати представників різних національних спільнот, соціальних груп і культур. Тому не випадко-

во, що проблеми цілісності та вищих форм інтеграції людського досвіду, таких як картина світу і світогляд, привертають особливу увагу багатьох дослідників у 60–70-ті рр. ХХ ст. У педагогіці того часу, у працях В. Сухомлинського, В. Давидова, М. Скаткіна, І. Лернера, В. Онищука, В. Паламарчука та ін. розглядаються питання узагальнення знань і міжпредметних зв'язків, систематизації змісту освіти й формування світогляду.

Інтегроване викладання у 60-х рр. ХХ ст. було спрямоване на об'єднання шкільної предметної освіти з виробничим навчанням. Окрім зазначеного, у ці роки зафіксовано інтегрування різних видів діяльності з певною навчальною метою.

Досягнення психологічної науки мали позитивний вплив на інтеграційні процеси у 70-х рр. ХХ ст. і спрямовували останні у бік змістових, системних, дидактичних відношень між навчальними предметами. Стають популярними ідеї формування у тих, хто навчається, цілісного світогляду.

І тільки у 80-ті рр. ХХ ст. поняття “міжпредметні зв'язки” поступилося своїм місцем поняттю “інтеграція”.

Таким чином, в історії педагогіки накопичилася цінна спадщина з теорії і практики міжпредметних зв'язків, а саме:

- обґрунтовувалася об'єктивна необхідність відображати реальні взаємозв'язки реального світу в навчальному процесі;
- підкреслювалася світоглядна функція міжпредметних зв'язків, їх роль у загальному розумовому розвитку тих, хто навчається;
- виявлявся їх позитивний вплив на формування системи знань;
- робилися спроби готувати викладачів до реалізації міжпредметних зв'язків;
- розроблялася методика скоординованого викладання різних навчальних предметів.

Накопичений досвід зі встановлення міжпредметних зв'язків виступає міцним фундаментом для подальшого розвитку педагогічної і методичної науки. Міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки, на думку Ю. Змейкіної [3], є основою педагогічної інтеграції. Проте ці зв'язки лише частково можуть вирішити проблеми, що накопичилися. Останнім часом поняття “міжпредметні зв'язки” застосовують все рідше, а перспективи пов'язують із міжпредметною інтеграцією.

Також педагогічна спадщина має певні нароби з поєднання праці і навчання, а саме:

- обґрунтовувалася об'єктивна необхідність поєднання праці та навчання в навчальному процесі;
- підкреслювалася відповідність поєднання навчання та праці психології тих, хто навчається, їх природному прагненню до діяльності;
- виявлявся позитивний вплив на формування системи знань навколо історично і соціально значущих виробничих проблем;
- розроблялася методика поєднання праці та навчання.

Отже, поєднання праці та навчання також виступають підґрунтям педагогічної інтеграції. Перспективи в цьому випадку пов'язані з інтеграцією теоретичного та виробничого навчання.

І останньою передумовою педагогічної інтеграції є “інформаційний бум” та посилення глобалізації та полікультурності суспільного життя, що призвело до необхідності інтеграції різноманітних форм людського досвіду, різних культурних цінностей. Перспективи пов’язані з інтеграцією інформаційних та інноваційних технологій, соціокультурною та територіальною інтеграцією.

Висновки. Отже, 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 вирішувалася в ході історичного розвитку педагогіки. ХХІ ст. переводить цю проблему в площину масової освіти і представляє три форми організації навчання на інтеграційній основі: міжпредметні зв’язки (міжпредметна інтеграція та інтеграція наукових знань), трудова школа (інтеграція теоретичного і виробничого навчання).

Таким чином, накопичений історією педагогіки досвід щодо інтеграції в усіх її проявах стає незамінним при побудові нових систем професійної підготовки, зокрема, системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Література

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи; [пер. с англ. Н.М. Никольская]. – М. : Лабиринт, 1999. – 190 с. – (Классика мировой гуманитарной мысли).
2. Дьюи Дж. Школа и ребенок / Дж. Дьюи; [пер. с англ. Л. Азаревич]. – М. ; Пг. : Государственное издательство, 1923. – 59 с.
3. 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>.
4. Кендюхова А.А. Інтеграційні процеси в системі післядипломної педагогічної освіти / А.А. Кендюхова // Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 9. – С. 20–22.
5. Коменский Я.А. Сочинения / Я.А. Коменский; [пер. с латин. и чеш.]. – М. : Наука, 1997. — 566 с.
6. 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.
7. Крупская Н.К. Педагогические сочинения / Н.К. Крупская : в 6 т. / [под ред. А.М. Арсеньева и др.]. — М. : Педагогика, 1980. – 495 с.
8. Локк Дж. Педагогические сочинения / Дж. Локк. – М., 1939. – 621 с.
9. Мітрьова О.П. Інтеграційні тенденції в науці та освіті / О.П. Мітрьова // Нова парадигма. – 2007. – Вип. 65. (Ч. 1.) – С. 329–335.
10. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения / И.Г. Песталоцци: в 2 т. – М., 1963. – Т. 2. – 256 с.
11. Сноу Ч.П. Две культуры и научная революция / Ч.П. Сноу // Портреты и размышления : [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1985. – 368 с.
12. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии. – М. : ФАИР-ПРЕСС ; Гранд, 2004. – 575 с. – (Из классического наследия педагогики).
13. Чернышевский Н.Г. Избранные педагогические сочинения / Н.Г. Чернышевский. – М. : Педагогика, 1983. — 335 с.