

10. Федеральный закон от 10.04.2000 № 51-ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования на 2000-2005 гг.». М., 2001; О Национальной доктрине образования в Российской Федерации. Постановление Правительства Российской Федерации от 4.10. 2000 г. № 751. М., 2000; Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.12.2001. № 1756-р // Бюллетень Министерства образования РФ. Высшее и среднее профессиональное

образование. № 2. 2002; О федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы // ОДО. № 3. 2011; XI съезд Российского союза ректоров «Стратегия развития высшей школы в новых условиях: лидерство, результативность, стабильность» // ОДО. № 10. 2009.

11. Федеральный закон от 21 декабря 2012 г. №121365-6 «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. Федеральный выпуск. № 59–76. 2012.

I. I. BURAK, M. A. LAVRENTEVA. TO THE ISSUE OF STUDYING THE HISTORY OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA POST-SOVIET REVIEW IN 1992–2014

The article discusses issues related to the study of the history of higher vocational school in Russia 1992–2014. Stand out the most important stages in the development and direction of the history of higher education in the Soviet and post-Soviet review Russia.

Key words: high school, professionally education, modernization, quality of education.

И. А. РУДАКОВА, Е. Э. УДОВИК

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье анализируются вопросы формирования интегративной педагогики. Благодаря проведенным междисциплинарным исследованиям были определены новые подходы к проблемам образования, воспитания и обучения. В частности, обозначена необходимость развития нового педагогического направления – смысловой педагогики и смысловой дидактики – является основой интеграции педагогического знания.

Ключевые слова: интегративная педагогика, междисциплинарные исследования, междисциплинарный подход, педагогические концепции, смысловая дидактика.

Каждый исторический период в развитии педагогической науки характеризуется своими приоритетными направлениями и проблемами, различным уровнем популярности объектов исследования, реализацией ведущих методологических принципов, неравномерным развитием и применением основных методов исследования, особенно наблюдения, разных форм эксперимента и т. д.

В конце 1990-х годов приоритетными становятся междисциплинарные исследования. А. Л. Журавлев, исследуя место психологии в системе наук, писал, что объяснить это явление можно тремя факторами. Во-первых, практический фактор. Педагогические исследования убедительно показывают, что общественные запросы на научно-педагогические разработки, вызванные объективными потребностями, были по своей сути всегда комплексными и фактически обращены к целому ряду научных дисциплин. В качестве очевидных примеров можно привести следующие темы таких запросов:

- формирование индивидуального и группового сознания в кризисном обществе;
- массовая адаптация людей к радикально изменяющимся экономическим и политическим условиям;

- становление новых социальных групп в российском обществе, освоение современной техники и новейших технологий;

- поддержание психического здоровья населения России;

- преодоление экологических, социальных, психологических и других последствий Чернобыльской катастрофы;

- информационно-психологическая безопасность российского общества;

- противостояние террористической угрозе и преодоление последствий террористических актов и т. д.

Именно взаимодействие педагогической науки и общественной практики в последние десятилетия привело педагогов к осознанию острой необходимости междисциплинарных исследований [1].

Во-вторых, внутренний фактор междисциплинарности. Если экстраполировать идею междисциплинарности в педагогическую область знания, то становится ясно, что не только смежные (например, психология) и взаимоудаленные науки (например, физика) испытывают потребность обращения к другим наукам. Это результат внутренних закономерностей развития науки, в том числе педагогики и тем самым характеризует ее современный этап и состояние. Внутреннее развитие

самой педагогической науки уже обеспечило такое состояние и уровень знания, при которых педагоги сами могут, опираясь на теоретические разработки, предлагать представителям смежных наук апробированные принципы и способы решения актуальных комплексных проблем в целом или их отдельных аспектов, стимулируя тем самым междисциплинарные исследования.

В-третьих, внешний фактор. Представители других наук: медицины, психологии, экономики, социологии и т. д. осознают, что вариант автономного и самодостаточного развития науки имеет явные ограничения [2]. Именно в перечисленных и ряде других научных дисциплин возникает острая потребность в педагогических знаниях, крайне необходимых для понимания и решения многих типичных для них проблем.

В контексте рассмотрения обозначенного выше вопроса следует сказать о главном: сама проблема образования, воспитания и обучения изначально является междисциплинарной. Реализация принципа междисциплинарности незаметно для самих исследователей постепенно становится одним из критериев оценки уровней фундаментальности, масштабности и современности того или иного исследования независимо от отрасли науки.

Если факторы, обуславливающие междисциплинарность, можно полностью перенести в педагогические исследования, то достаточно проблемным, на наш взгляд, можно считать экстраполяцию уровней междисциплинарности в педагогическую науку. А. Л. Журавлев пишет, что междисциплинарность в психологии может быть реализована в исследованиях трех уровней. Первый – внутрипсихологический – подразумевает исследование тех проблем, которые возникают на границах различных психологических направлений и отраслей. Они во многом определяют современное развитие психологической науки, порождая многочисленные промежуточные подотрасли, фактически ставшие зонами наиболее интенсивной разработки и накопления новых психологических знаний. Внутрипсихологический уровень, в свою очередь, может быть разделен на два подуровня. Это внутриотраслевой и межотраслевой подуровни. Внутриотраслевой подуровень сформировался внутри психологической науки. Межотраслевой уровень исследований сформировался на границах самых смежных отраслей психологии, чаще всего психологии и различных видов психологии. Второй уровень междисциплинарности – внешнепсихологический – отражает исследования, пограничные со смежными и взаимоудаленными науками: социологией, политологией, экономикой, наукой управления, медициной, техническими науками, этнологией и т. д. Третий уровень междисциплинарности – «внепсихологический» – характеризует исследования, связанные с внедрением психологии в ряд наук, реально став их структурными составляющими и специальностями.

Можно, конечно, согласиться со всеми уровнями междисциплинарности. Например, третий уровень предполагает развитие следующих отраслей педагогики: инженерная педагогика как техническая специальность, социальная педагогика как социальная специальность, спортивная педагогика и др. Однако многие исследователи теоретических проблем педагогики, в частности, структуры педагогики, не вполне могут согласиться с идеей экстраполяции уровней междисциплинарности из психологии в педагогику.

Тем не менее, развитие различных отраслей педагогики в качестве специальностей в рамках других наук следует рассматривать как специфическую форму интеграции педагогики с другими соответствующими науками, которая неизбежно приводит их к взаимному обогащению новыми знаниями [3].

Следует также согласиться с А. Л. Журавлевым по поводу неправомочности утверждения, что междисциплинарные исследования – единственная и неизбежная форма исследований в педагогической науке. Это было бы крайностью, неизбежно приводящей педагогику к полному ее «растворению» в других науках. В любой науке, безусловно, принципиально возможны и реально существуют самые различные типы исследований. Вместе с междисциплинарными имеют место и в большинстве своем собственно педагогические исследования.

Неизбежны также издержки, т. е. негативные следствия междисциплинарных исследований, например: опасность разной степени редукции собственно педагогических явлений к тем, которые изучаются другими науками, что легко может привести к вмешательству в дела педагогической науки со стороны представителей других наук как источника «более старшего», «более научного», «более правильно понимающего», «более опытного» и т. п. знания; в условиях необходимого приспособления методов разных наук утрачиваются некоторые тонкости педагогического исследования, значимость которых остается понятной только педагогам [4].

Междисциплинарные исследования всегда дают плюралистичное (множественное) знание, однако степень этой плюралистичности может быть чрезвычайно высокой, что вызывает сложности в интеграции полученного знания. Междисциплинарные исследования нередко характеризуются низкой совместимостью используемых языков разных наук, а повышение уровня взаимного понимания представителей этих наук требует либо явного упрощения языков, либо занимает много времени. Программы междисциплинарных исследований включают разные методы, но нередко различного уровня их разработанности, что объективно зависит от состояния конкретной науки, при этом одни методы по различным причинам становятся главными в программе, а другие – вспомогательными и т. п. – все это приводит к получению результатов разной степени точности и надежности [5].

Междисциплинарный подход породил проблему формирования интегративной педагогики. Проблема интеграции знаний, столь значимая в современной педагогике, не является принципиально новой. Еще К. Д. Ушинский писал, что «между науками есть самая тесная связь, так что, занимаясь исключительно одной какой-нибудь наукой, мы не будем не только образованными людьми, но даже знатоками ее». Подтверждением тому является статья «Прошедшее и будущее в воспитании моряка», опубликованная в «Морском сборнике» в 1856, в которой морской офицер сообщал, что, получая профессиональное образование, он обучался пятидесяти наукам, искусствам и языкам. В результате изучения большого количества дисциплин, совсем не связанных между собой, в каждом выпуске многие не умели даже писать. В этой связи уместно привести высказывание К. Д. Ушинского, который отмечал, что из обычного учебного плана, «где одна наука идет вслед за другою, нигде не сталкиваясь, выходит хаос в голове ученика, или еще хуже: то мертвое состояние идей, когда они лежат в голове, как на кладбище, не зная о существовании друг друга» [6].

П. Ф. Каптерев в статье «Общеобразовательный школьный курс» (1901г.) также утверждал, что общеобразовательный курс должен быть связан и целостен, должен просветлять духовный взор учащихся, пояснять им положение человека во Вселенной и ту среду, в которой учащимся придется действовать.

Особый интерес к интегративным дисциплинам проявился в первой трети XX века. Он был обозначен переходом от парциальных учебных предметов к комплексным. В 20–30 годах XX века интегративные курсы были созданы К. П. Ягодовским, А. Г. Калашниковым, А. П. Пинкевичем, С. П. Аржановым и др. Отбор их содержания подчинялся таким критериям, как научность учебного материала, его соответствие возрасту, учет местных условий, возможность применения исследовательского метода. Однако эти идеи не получили развития, поскольку в 30-е годы в СССР был свернут весь экспериментальный поиск в педагогике. На Западе же интегральное образование продолжало развиваться, о чем свидетельствуют работы Хука, М. Скривена и др. К примеру, М. Скривен предлагал заменить предметное обучение на пять комплексов:

Природа человека.

Неживой мир.

Факты о правительстве, экономике, современных и прошлых социальных системах.

Сущность и основы управления, законодательства, этики.

Знания, необходимые для проведения досуга [7].

Начиная с 80-х годов XX столетия, интегрированные курсы вновь появились в отечественном образовании. Стремление установить связь между науками о человеке, обществе и природе выразилось в названиях дисциплин: «Человек и

природа», «Экология и диалектика», «Окружающий мир», «Человек. Общество. Культура».

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в российских вузах имеется опыт реализации интегрированных дисциплин с условным названием «Человекознание», в центре содержания которых – круг знаний о том, что такое человек, в каких взаимоотношениях он находится с окружающим миром, в чем смысл его существования, каковы ориентиры его развития. «Для жизни такое знание несомненно и нужно, в особенности при дурных политических обстоятельствах, когда господствуют не право и нравственность, но упрямство, прихоть и произвол индивидуумов», – писал Г. Гегель [8].

Интегрированные курсы, не имея научной обоснованности, не получили широкого распространения в образовательной практике, несмотря на то, что современная стадия научного мышления все более характеризуется стремлением рассматривать не отдельные, изолированные явления жизни, а обширные единства. Тормозят этот процесс, по мнению А. Швейцера, преподаватели, поскольку они не отличаются достаточной универсальностью, чтобы раскрыть взаимосвязь отдельных частей наук, которая устанавливается, как правило, на уровне элективных курсов, собирающих дисциплины различных циклов в единое целое в соответствии с поставленными целями [9].

По мнению А. В. Духавневой, в конце XX – начале XXI века интеграционные процессы признаются ведущей закономерностью развития педагогической науки и образовательной практики. Этот тезис находит признание у многих отечественных (А. С. Белкин, А. П. Беляева, М. Н. Берулава, Г. И. Ибрагимов, В. Д. Семенов, Ю. С. Тюнников, И. П. Яковлев и др.) и зарубежных исследователей (американских – А. Блум, Дж. Брунер, Г. Винтроп, Дж. Резерфорд; немецких – Р. Винкель, Л. Клинберг, Г. Нойнер; болгарских – М. Андреев, Д. Лазарев, И. Сантулов; чешских – Ч. Мазяж, В. Рогличек; венгерских – О. Михай, А. Хорват и др.) [10].

В отечественной и мировой педагогике сложились две группы интегративно-педагогических концепций. К первой относятся концепции, которые своим предметом выделяют непосредственно интеграционные процессы, что находит отражение и в их названиях. К их числу относят: концепцию интеграции воспитательных сил общества (В. Д. Семенов, Ю. С. Бродский), концепцию внутрипредметной интеграции педагогического знания (В. И. Загвязинский), концепцию интегративной картины образования (Г. Н. Сериков); концепцию синтеза дидактических систем (Л. А. Артемьева, В. В. Гаврилюк, М. И. Махмутов), концепцию интеграции общего и профессионального образования (М. А. Берулава, Ю. С. Тюнников), концепцию интеграции и дифференциации форм организации обучения (И. Г. Ибрагимов), концепцию интеграции высшего образования и фундаментальной

науки, концепцию интегрированных учебных заведений (США, Западная Европа).

Во вторую группу входят образовательные концепции, в которых интегративный элемент внешне не проявляется, но имплицитно задается их характеристиками и выступает в качестве результата их реализации. К ним относят: концепцию культурно-образовательного центра (А. Я. Наин и др.), концепцию голографического образования (А. С. Белкин), концепцию целостной школы в современной немецкой педагогике (Р. Винкель, Х. Редер, Х. Брюнгер и др.) [11].

Анализ теоретических источников позволяет утверждать, что педагогическая интеграция исследуется на всех трех уровнях ее функционирования – методологическом, теоретическом и практико-прикладном. В современных исследованиях определены сущностно-категориальные характеристики педагогической интеграции (Г. И. Батурина, А. П. Беляева, В. С. Безрукова, М. Н. Берулава, В. И. Загвязинский, В. Д. Семенов и др.), выявлены ее структурно-морфологические и инструментально-методологические составляющие (А. С. Белкин, И. Г. Еременко, Ю. Н. Ракчеева и др.), разработаны средства технологического обеспечения педагогической интеграции (В. С. Безрукова, М. Н. Берулава, А. Блум, Н. К. Чапаев и др.) [12].

Вместе с тем, несмотря на интенсивную исследовательскую работу, обширную экспериментально-прикладную деятельность в образовательной сфере до сих пор о себе дает знать «прессинг» дифференциации, анализаторства и раздробленности (Г. Ф. Федорец). «Прессинг дифференциации» не обошел практическую образовательную деятельность. Порой налицо лишь отдельные фрагменты педагогической интеграции и отсутствие ее целостного изображения. Однако ярко выраженный объективно-обусловленный потенциал предъявляемой категории актуализирует значимость ее постановки и исследований в педагогической теории и практике в целом.

В этой связи следует отметить бурное развитие нового педагогического направления – смысловой педагогики и смысловой дидактики, которые и являются, по нашему глубокому убеждению, основой интеграции педагогического знания. Смысловая педагогика ставит своей целью организацию педагогического процесса на основе понимания психологических механизмов преобразования культуры в мир личности. Психология как фактор конструирования образовательного пространства личности предполагает вариативное, развивающее, смысловое образование. Целью такого образования является формирование картины мира в совместной деятельности со взрослым и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределенности. В ходе вариативного образования ребенок приобщается к культуре, т.е. овладевает способами мышления

и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию (А. Г. Асмолов).

Смысловая дидактика (И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, В. Т. Фоменко (2003), И. А. Рудакова (2006), Л. В. Пивоварова (2009)), отражая в себе стремление современной науки к полимодальности, интеграции, опирается на различные научные подходы и направления, так или иначе причастные к осмыслению природы познания в контексте обучения. Основное внимание смысловой дидактики сосредоточено на внутренних механизмах защиты личности, преодолевающей препятствия, и психологическом здоровье ее субъектного мира.

Смысловая дидактика, выходя за пределы понимания обучения только как процесса, позволяет ввести его в контекст пространственных категорий, характеристиками которых являются плотность и разнообразие образовательных пространств, и выделяет в качестве способов взаимоотношений основных компонентов обучения смысл и смыслообразование. Первый как основа организующих отношений «ядра личности», включающей динамичные (личностный смысл, смыслообразующая установка, смыслообразующий мотив) и устойчивые структуры (смысловые диспозиции, смысловые структуры, ценности). Второй рассматривается как доминирующий вектор образовательного процесса [13].

Это становится возможным лишь при осмыслении познания в обучении как процесса становления и развития смысловых образований личности, поскольку именно через механизм смыслообразования происходит личностное развитие, развитие на уровне жизненных ценностей.

В рамках нового, смыслового направления вопрос о фундаментальной основе интеграции снимается. Поскольку истинная интеграция полимодальна, она осуществляется в сознании, в глубинах психики субъектов педагогического процесса, то интегративное педагогическое знание «не принадлежит определенной научной области, но несет в себе определенную смысловую нагрузку целостно отраженной реальности» (Л. В. Пивоварова, 2009). В этой связи Пивоварова Л. В. предлагает ввести новый критерий интеграции – степень обобщения и уровень взаимопроникновения понятий, положений и научных теорий, объединяемых как целостное знание, имеющее определенную личностную ценность. Она также подчеркивает, что это «становится возможным не при любой интеграции, поскольку интеграция может проходить и на уровне интеграции значений, а лишь при интеграции, ориентированной на интроспекцию смыслов» [14].

Отсюда возникает для педагогического знания еще одна сложнейшая проблема – «преодоления понятийной разобщенности предметных областей знаний для выведения направленного познания на уровень жизненного мира и личностных смыслов обучающихся» [15].

Понятно, что потребуется время и огромное количество исследований для осмысления

теоретико-методологических оснований интегративной педагогики. Главное – осознать междисциплинарность как проблему и «увидеть» новые направления развития педагогики как науки, где значащим элементом интегрированного педагогического знания станет родовая (смысловая) сущность субъекта и особенности его личностной интерпретации фактов педагогической реальности.

Литература

1. Журавлев А. Л. Специфика междисциплинарных исследований в современной психологии // Психологический журнал. № 6. 2002. С. 2.
2. Там же. С. 3.
3. Там же. С. 17.
4. Там же. С. 18.
5. Там же. С. 30.
6. Сикорская Н. Г. Интеграционные процессы в образовании: генезис проблемы // Проблемы интеграции гуманитарных, фундаментальных и

профессиональных знаний в техническом образовании. Новочеркасск, 2001. С. 24.

7. Там же. С. 25.
8. Там же. С. 24.
9. Там же.
10. Духавнева А. В. Проблема образования взрослых в логике идей педагогической интеграции // Проблемы интеграции гуманитарных, фундаментальных и профессиональных знаний в техническом образовании. Новочеркасск, 2001. С. 26.
11. Там же. С. 27.
12. Там же.
13. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003. С. 356.
14. Пивоварова Л. В. Теория и технологии формирования биологической грамотности на интегративной основе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. С. 109.
15. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности. М., 2005. С. 13.

I. A. RUDAKOVA, E. E. UDOVIK. INTERDISCIPLINARY RESEARCHES AND THE PROBLEM OF FORMING INTEGRATIVE PEDAGOGY.

The article substantiates problems of forming integrative pedagogy. In consequence of interdisciplinary researches, were identified new approaches to problems of education, training and learning. Development of new pedagogical direction – semantic pedagogy and semantic didactics – is a basis of the integration of pedagogical knowledge.

Key words: *integrative pedagogy, interdisciplinary researches, methods, interdisciplinary approach, pedagogical concepts, semantic didactics.*

Ю. Н. БАХМЕТОВА, Е. Н. ЕГОРОВА

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ЧАСТЬ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена применению интерактивных методов обучения в современном образовании. В статье представлен обзор практико-ориентированного и интерактивного обучения. Основное место в статье отведено анализу кейс-технологий, методу проблемного изложения, интерактивной экскурсии, «свободно плавающей» дискуссии, технологии ассессмент-центра.

Ключевые слова: *интерактивные методы обучения, практико-ориентированный подход, кейс-технологии, интерактивная экскурсия, дискуссия.*

Одной из важных проблем в современном вузовском образовании является проблема практико-ориентированной подготовки студентов. Многоплановость практико-ориентированной подготовки студентов в вузе требует разнообразных подходов к ее изучению. Результаты большинства исследований подтвердили, что использование интерактивных методов является эффективным способом обучения, который будет способствовать оптимальному усвоению нового и закреплению пройденного материала. Первостепенную роль в достижении поставленных целей играет практико-ориентированный подход в обучении.

Практико-ориентированный подход делает акцент на подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности. Внедрение

практико-ориентированных технологий обучения способствует формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей по избранной специальности. В этой связи ставится задача обновления содержания образования путем усиления его практической направленности [1].

Практико-ориентированное обучение предполагает: освоение студентами образовательной программы не в аудитории, а в реальных условиях; формирование у студентов профессиональных компетенций за счет выполнения ими практических задач в учебное время; практическую деятельность по осваиваемому профилю обучения. Основу