

**ИНТЕГРАЦИЯ ЗНАНИЙ И ПРЕПОДАВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПРЕДМЕТОВ В
ЕДИНОМ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ
INTEGRATION OF KNOWLEDGE AND TEACHING VARIOUS SUBJECTS IN A
UNIFORM CULTURAL AND HISTORICAL CONTEXT**

**СПЕКТОР ДАВИД МИХАЙЛОВИЧ
SPEKTOR DAVID MIKHAYLOVICH**

кандидат архитектуры, старший научный сотрудник ФГНУ ИХО РАО, г. Москва

PhD (Architecture), associate professor, the senior research fellow of the Federal State Research Institution «Institute of art education» of the Russian academy of education Moscow

e-mail: daspektor@mail.ru

Ключевые слова: межпредметные связи, интеграция знаний, интегративные методики, архитектура знаний, трансцендентальная эстетика, архитектура спонтанности.

Key words: intersubject communications, integration of knowledge, integrative techniques, architecture of knowledge, transcendental esthetics, architecture of spontaneity.

Аннотация: Устремленность к универсальному знанию, выступившему бы стержнем целостной человеческой личности, вдохновляла человечество на протяжении тысячелетий. В педагогике последних столетий этот призыв обрел черты интеграции преподавания. Однако в последнюю незаметно вплелись черты *унификации*; и если таковая на протяжении тысячелетий подчиняла многообразие предметных сфер произвольно декларируемому единству, с Нового времени маятник качнулся в противоположном направлении, придав «наукам о духе» черты унифицированного предметного знания. Подлинная *интеграция* возможна на пути предварительного размежевания естественных и культурных сфер, имеющего целью реставрацию собственного содержания последних. Только такое размежевание придает интеграции черты реальные и *продуктивные*, обусловленные собственной логикой развития предмета образования – личности.

Abstract: Tendency to the encyclopedic knowledge which has acted as a core of the complete human person, inspired mankind throughout the millennia. In pedagogics of the last centuries this desire found lines of integration of teaching. However lines of unification were imperceptibly interwoven into the last; and if that throughout the millennia subordinated variety of subject spheres to randomly declared unity, since Modern times the pendulum shook in an opposite direction, having given "to sciences about spirit" lines of the unified subject knowledge. Original integration is possible on a way of preliminary delimitation of the natural and cultural spheres aiming at restoration of own maintenance of the last. Only such delimitation gives to line integration the real and productive developments of a subject of education caused by own logic – persons.

На рубеже семидесятых комплексное обучение, ранее доминировавшее в советской школе 20-х гг., приобретает черты *idee fixe*. «Межпредметные связи, отражая в учебном процессе связи реальной действительности, являются выражением закономерности объективного мира и в силу своего философского и дидактического значения определяют содержание, методы и формы обучения. Поэтому есть все основания считать межпредметные связи одним из принципов советской педагогики (дидактики)» [4, с. 36-37]. Внутри предметные связи, очевидно, отражают связи действительности ирреальной, сиречь, научной. Как бы то ни было, но это убеждение рождает известную логическую деформацию, в которой упомянутые связи, «отражая и выражая связи реальной действительности», приобретают в такой связи фундаментальный дидактический статус.

В них предположительно и воплощается «принцип конструирования дидактической системы» [3, с. 60] Такой дидактический фундамент, в свой черед, опирается на задачу «формирования всесторонне гармонично развитой личности советского человека».

Продолжение данный сюжет находит в идеях «гуманистической школы» и «школы глобального образования» [5, с. 10-16]. Таким образом: «Теория, мой друг, суха, но зеленеет жизни древо...».

Традиционная наивность (наивная традиционность) основывающих эту мечту патриархальных представлений не препятствует тому, что их наследие живо по сей день, в форме «эпистем» и составляя подлинное конструктивное содержание «интегративных методик». Эпистемы меняются и варьируются, принцип остается неизменным: на смену душливой атмосфере научности с ее погруженностью в сложные понятийные конструкции и специальную терминологию, в окна новой школы дует свежий ветер «реальных явлений», будь то война, мир, античность и космос, природа и человек, Африка или лесотундра.

Воображение опережает и направляет познание, а предметный образ его оживляет; в итоге учебный процесс лишается обычного однообразия – увы, жертвуя при том глубиной проникновения в особенные логики научных сфер, оттого и ставших научными, что в них в свое время воплотился принцип отвлечения (абстрагирования) от пышного цветения жизни, по ту сторону ее красок были обретены однозначные представления, разъявшие гармонию сфер небесных и вновь собравшие ее потом в упрощенном, но представимом облике. В силу того безыскусный откат к синкретическому восприятию ни в реставрационном, ни в модернизационном облики к успеху не привел, хотя и оживил в форме многообразных интегрированных курсов традиционное преподавание, выступив лишь его дополнением, но не альтернативой. Отсутствие осязаемых успехов, впрочем, не помешало дальнейшему продуцированию интеграционных идей. Следует упомянуть в такой связи концепцию Е.В. Бондаревской с ее «культурологическим, личностно-ориентированным образованием». «Содержание образования характеризуется тенденциями к энциклопедичности, интеграции знаний, гуманистической и эстетической направленностью, распространяемой и на область естественнонаучного знания. Особое внимание уделяется развитию у учащихся культурологического и исторического мышления, проблемному видению и познанию мира, интеграции знаний в целостную систему [2, с. 23-24]. Проблема интеграции сформировала с той поры весьма солидный ученый компендиум, свидетельствующий о ее сложности и подтверждающий актуальность, и представленный трудами Н.А. Аминова, О.Ю. Афанасьевой, М.Н. Берулавы, Ю.С. Брановского, В.И. Вершинина, Е.Г. Вишняковой, С.Г. Григорьева, В.С. Леднева, О.Д. Лестунова, А.В. Могилева, Н.И. Пака, Ю.А. Первина, Л.С. Подымовой, В.И. Пугача, И.А. Румянцева, В.А. Тихонова, А.Ю. Уварова, С.С. Фомина, А.В. Хорошилова, Л.Д. Чайновой, В.Е. Яценко и др. Интегративные аналитики в своей совокупности сами

превратились к настоящему времени в предмет особой аналитики. Прежде всего, среди них выделяется группа концепций, прямо связанных с процессами интеграции: интеграции воспитательных сил сообщества (В.Д. Семенов, Ю.С. Бродский), внутри-предметной интеграции педагогического знания (В.И. Загвязинский), интегративной картины образования (Г.Н. Сериков), синтеза дидактических систем (Л.А. Артемьева, В.В. Гаврилюц, М.И. Махмутов), интеграции общего и профессионального образования (М.Н. Берулава, Ю.С. Тюнников), интегрирования содержания начального профессионального образования (Л.Д. Федотова), интеграции и дифференциации форм организации обучения (И.Г. Ибрагимов), интеграции высшего образования и фундаментальной науки, интегрированных учебных заведений (США, Западная Европа) и др.

Имеются и образовательные концепции, не прокламирующие подобной тематики, но ориентированные идеями холизма. Интеграция в этом случае выступает побочным результатом реставраторства. Среди них: концепция культурно-образовательного центра (в ее разработке в составе коллектива авторов в свое время принимал участие и автор сей статьи (см. [8, с. 26-50]; философское ядро идеи КОЦ разрабатывалось академиком Ф.Т. Михайловым (см. [7, с. 20-47]); в последние годы разработки продолжены А.Я. Найном); топографического образования (А.С. Белкин); целостной школы в немецкой педагогике (Р. Винкель, Х. Редер, Х. Брюнгер и др.). В частности, В.И. Загвязинским разработан ряд принципов педагогики интеграции. Выделены положения и закономерности, общие для учебных процессов «всех типов учебных заведений». Кроме того, им зафиксирована «потребность в синтезе и взаимообогащении существующих педагогических концепций» (интеграции второго уровня). Третий этаж мета- системы предполагает интегрирование общей системы знаний в науку о человеке, в которой преобразованная педагогика (наука о человеческом развитии как сущности человека) займет главенствующее место. Достаточно интересна и концепция витагенного обучения с «топографическим методом проекций», разрабатываемая А.С. Белкиным, предлагающая основывать понимание личности на инвариантах пространственно-временных ориентаций, эстетических переживаний, содержательной направленности, уровня освоения личностью деятельности и форм ее реализации.

Из многих методологических подходов в современной педагогике Л.М. Лузиной и Е.М. Степановым выделены ведущие методологии интеграции: системно- деятельностьная, личностно ориентированная, антропологическая, синергетическая [11]. Крупник упоминает культурологический, целостный (холизм), креативный, социологический, технологический, информационный подходы. Подходы к интеграции подразделяются, кроме того, на личностно-ориентированные (расставляющие герменевтические,

культурологические, психотерапевтические акценты («интегральная модель обучения» М.Н. Берулава [1]), и рационально-технологические, оперирующие с безличными социосрезами (информационным, оптимизационным, аксиологическим, компетентностным), кроме того, подходы, ставящие целью синтез тотальный (культурной и природной «сообразностей»).

В последние годы обрели широкое распространение и многообразные «теории», в которых синтетическое обучение основывается на синкретичном учении, в рамках синтеза «наук» и «восточных философий». Примером может служить процессуально-ориентированная психология (process work), развивающая интегративный междисциплинарный подход, соединяющий на уровне теории и практической педагогики западную психологию, восточную философию, общую теорию систем и современную квантовую физику.

И подобные реставрации, вдохновляемые золотым веком утраченной гармонии, в котором бытие обладало смыслом, мир полнился единством, а форма последнего определялась откровением, достаточно закономерны. Но этими благими намерениями мостится дорога в неизвестное. Теоретические постулаты интеграций при всей их внешней убедительности а) вступают в антагонизм с реальностью (углубляющейся специализацией, снижением уровня подготовки педагогических кадров, преобладанием эмпиризма в их мышлении и пр.), б) не достигли «теоретической чистоты» концептуальных построений: в их рамках противостояние науки и культуры со стороны естественнонаучной представлено логически выстроенным компендиумом знаний в их внутренней взаимообусловленности (с главенством матезиса), но со стороны «культуры и искусства» выступает аморфным конгломератом умений, навыков, чувств и способностей. Потому призывы к «интеграции знаний, гуманистической и эстетической (их) направленности» не приведены в *осмысленную связь* с «развитием личности» (призванным взять на себя роль организующего начала «блока культуры», аналогичного математике в «блоке наук»).

Не лучше обстоит дело и с «личностно-ориентированной» педагогией. Практика в подобном привычном словосочетании усматривает лишь ученую заумь, за которой скрыт «индивидуальный подход к учащемуся». Но и теория плутает, не умея объединить психологическую и эстетико-художественную ипостаси «личности», как и договориться о том, что выступает прерогативой ее развития [9, с. 58-91; 12]. Характерной чертой ситуации выступает и то, что психология, «развитие личности» рассматривающая едва ли не в качестве основного своего предмета, не располагает в стенах школы собственным представительством. «Искусство и литература», напротив, плацдармами располагают, и

говорят о развитии личности (и прежде всего креативных ее способностей) весьма обильно. Но и «личность» они развивают специфично, рассматривая ее развитие в качестве побочного следствия освоения учебного материала, приобщения к творчеству поэтов, художников и композиторов различных эпох и народов. Психология, гипотетически владеющая методами личностного развития, не имеет в школе точки приложения сил. Искусство и литература, напротив, подобными тайнами не владеют – и систематизируют материал в соответствии с квазинаучными принципами, методически его организуя (исторически, географически, стилистически и пр.; собственно, подобное упорядочивание, иррелевантное в отношении «развития личности», но придающее излагаемому «солидность и методическую стройность», и позволяет теории в преподавании «наук и искусств» усматривать различные «общности» и продуцировать упомянутые интегративные мега-системы).

Автору уже доводилось критиковать подобное положение, равно как и указывать на его причины [10, с. 74-79]. К числу важнейших относится не столько приснопамятный эмпиризм, но интеллектуализм, пронизывающий понимание искусства (вовсе не чуждый и психологии).

Последний (основанный господствующей моделью антропологической трактовки человека как *Homo sapiens*) лишает эмоциональную сферу, а вслед за тем эстетизм и художественность, собственного предмета – следовательно, и его истории, онтологии и пр. Вдохновленные апологии художественности, т.о., ломаются в открытую дверь, бесперечь отстаивая значимость страстей и эмоциональной развитости, но эксплицировать понятие «эмоционального развития» и привести его в связь с эстетическим не в силах.

В упомянутой статье очерчивалась альтернатива данной антрополого-онтологической модели; эмоциональная природа человека редуцировалась к коллективно-спонтанному действию, обретающему действительность в мотиве и пред-настроенности (настроении-эмоции). Именно спонтанно-коллективная и импровизационно-инициативная роль эмоций утрачена дидактикой, вместе с тем подменяющей развитие личности (подлинный стержень интеграции) «освоением художественного наследия» и присвоением его приемов.

Возвращаясь к очерченной проблематике, заметим, что с точки зрения формальной интегративную концепцию образования следует очертить двумя скупыми штрихами: разделением «логики знания» и «спонтанности взаимо-действия», с заключением первой в рамки «природосообразности», второй – «культуросообразности». Дело более значимое и необходимое – интеграция психологии развития (личности) и художественности,

переориентированной с освоения материала, сколь угодно творческого, на развитие и саморазвитие учащегося (выстраивание его личности, неразрывно связанное с углублением его взаимодействий с окружающими, практически требующим усвоения ряда приемов коллективной со-настроенности: мотивационных, интонационных, стилистических, ритмических, эмоциональных и пр.).

Со стороны психологии такая интеграция требует фундаментального отказа от архитектуры знания вкупе с выстраиванием логики генеза личности – субстанции спонтанно-общественного действия. «Педагогика искусства», в свою очередь, может войти в новую дидактику совокупностью эстетических и художественных приемов, обеспечивающих развитие личностного начала (трансцендентальной эстетикой; небезыntenесны в таком смысле работы В.В. Медушевского, с его трактовкой «интонации как фундаментального явления культуры». [6, с. 204]; симптоматична и востребованность педагогикой идей и приемов арттерапии; все это – звенья интуитивно-ощущаемой потребности в «развитии личности», очищенном от ложных аналогий).

Новую интеграцию, т.о., следует начать с размежевания «наук о духе» и «наук о природе», причем основополагающей ее целью выступит очищение первых от разлагающего влияние вторых.

Эту интеграцию и возможно, и необходимо основать на человеке, идее развития и пр., избавившись от неэффективных параллелей (с естественными науками) и прямо обратившись к основному предмету (развитию личности).

Подобное очищение открывает дорогу следующему шагу: интеграции знаний и личностного развития в новых историко-теоретических экскурсах, и раскрывающих историю науки и искусств в едином культурно-историческом контексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берулава М.Н. Состояние и перспективы гуманизации образования // Педагогика. 1996. № 4.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания гуманистического типа. В кн.: «Образование в поисках человеческих смыслов». Ростов-на-Дону. 1995.
3. Левина М.М. Межпредметные связи как дидактическое условие формирования у учащихся научных понятий и знаний о методах. В кн.: Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе. М. 1973.
4. Лошкарева Н.А. Место межпредметных связей в системе дидактических принципов советской дидактики. - В кн.: Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе. – М., 1973, Ч.1.
5. Лысенко В. Философию в практику глобального образования российской школы// Народное образование. 1994., № 9.
6. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976.
7. Михайлов Ф.Т. К поискам выхода из кризиса образования: культурно-образовательные центры (теоретическое обоснование). – В сб. «Культура, образование, развитие индивида». – М. 1990 г.

8. Михайлов Ф.Т., Воронины А.А., Латышев В.А., Спектор Д.М. Проект КОЦ как альтернатива ведомственной системе образования. – *Философские исследования*, 1993 г., № 2.
9. Петровский А., Петровский В. Категория личности (к построению онтологической модели личности. *Развитие личности* № 2/2014.
10. Спектор Д.М. Практицизм культуры и идеология знания. К культурной идеологии образования. – *Alma mater*, 2014, № 8.
11. Степанов Е.М., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: ТЦ Сфера, 2005.
12. Эльконин Б.Д. Педагогика развития: пробное действие как основа образования. – Рига, 2003. Вестник № 11.