

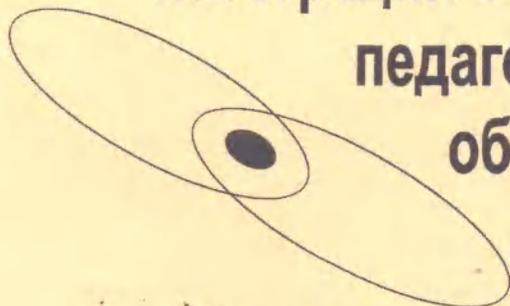
37  
Т 454

**Т. Е. Титовец**



# **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ**

**интеграции содержания  
педагогического  
образования**



Министерство образования Республики Беларусь

*Учреждение образования*  
«Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка»

*Т. Е. Титовец*

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

*Монография*

Минск 2007

УДК 371  
ББК 74  
Т454

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

*Рецензенты:*

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики БГПУ

К. В. Гавриловец;

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков МИТСО Е. Н. Бондаренко

**Титовец, Т. Е.**

Т454 Теоретико-методические основы интеграции содержания педагогического образования : монография / Т. Е. Титовец. – Минск : БГПУ, 2007. – 147 с.  
ISBN 978-985-501-399-1.

В монографии представлены результаты исследования, посвященного проблеме повышения целостности профессиональной подготовки будущего учителя. Раскрываются сущность интеграционных процессов в структурировании содержания педагогического образования, а также механизмы внутриличностной интеграции профессионально-педагогической культуры учителя.

Адресуется преподавателям педагогических дисциплин, иностранного языка, дисциплин социально-философского цикла, слушателям магистратуры и аспирантуры, а также управленческим кадрам в сфере педагогического образования.

УДК 371  
ББК 74

ISBN 978-985-501-399-1

© Титовец Т. Е., 2007  
© БГПУ, 2007

## ВВЕДЕНИЕ

Современный этап общественного развития характеризуется как начало новой постиндустриальной, или информационной цивилизации. Данный этап социально-экономической реальности осмысливается в рамках таких концепций, как: «общество третьей волны» (О. Тоффлер), «постиндустриальное общество» (Д. Белл), «общество услуг» (Ж. Фурастье), «постиндустриальный капитализм» (Р. Хейлбронер), «техногенное общество» (З. Бжезинский), «информационное общество» (Й. Масуда), «общество информатики и высокой технологии» (Дж. Несбит), «индивидуализированное общество» (З. Бауман). В ситуации уплотнения событийности информационного пространства наблюдается противоречие между возрастающим темпом социокультурных перемен и почти неизменными способами трансляции социального опыта растущему поколению. К таким предпосылкам парадигмальных сдвигов в социокультурной сфере относятся:

- переход общества из индустриального в постиндустриальный и информационный тип;
- трансформация ценностных ориентаций в социокультурной сфере;
- переход к ноосферной организации деятельности мирового сообщества;
- глобализация всех сфер жизнедеятельности;
- опережение природных и социокультурных изменений к осознанию этих изменений человеком, ведущее к определенной мифологизации индивидуального и общественного сознания.

Возникает проблема адаптации человека к постоянно меняющимся условиям окружающей среды. Динамика развития современного общества смещает акценты в области познания окружающего мира и образования. Усиливается тенденция к синтезу знаний. Потребность в синтезе знаний обусловлена все увеличивающимся числом комплексных проблем, стоящих перед человечеством, решение которых возможно лишь с привлечением знаний из различных отраслей.

Интеграция наук, научных знаний должна находить свое отражение в образовании и обучении, ориентации образования на фундаментализацию его содержания. Необходимость исследований в области интеграции содержания образования вызвана противоречием между возрастающим объемом научных знаний и ограниченной способностью субъекта образования овладеть всем этим объемом в целях успешной адаптации. Корни этого противоречия отчасти содержатся в издержках образования, постро-

енного на модели жесткой дисциплинарности. Отдельно взятая наука, лежащая в основе содержания преподаваемой дисциплины, внеантропологична, она не раскрывает субъекту образования его универсальную человеческую сущность. Поэтому в условиях стремительно растущей технологичности социокультурной среды дисциплинарных знаний оказывается недостаточно для осознания сущности происходящих процессов, их ценности или угрозы человеческому выживанию и эволюции.

В условиях информационной общественной формации восстановление человеческой способности контролировать процессы окружающего мира представляется возможным при переходе от адаптационной к опережающей модели образования. Она выдвигает образовательный идеал личности, готовой не только и не столько успевать за научно-техническим прогрессом и адаптироваться к социокультурным переменам, сколько прогнозировать и корректировать их влияние на последующее духовное обогащение и развитие человека. Способность к такому стратегическому целеполаганию зависит от сформированности у субъектов образовательного процесса антропологических знаний, синергетического мышления, овладения ими глубинными, сущностными взаимосвязями разнообразных явлений и процессов окружающего мира.

Средством реализации перехода к опережающей модели образования является интеграция содержания образования, которая особенно актуальна для системы профессиональной подготовки специалиста.

Интеграция междисциплинарных знаний при обучении специалиста способствует восстановлению целостности изучаемого объекта профессиональной сферы, восприятию его во взаимосвязях с другими объектами, входящими в более сложную систему. Такое системное видение объекта профессиональной деятельности позволит ее субъекту избежать опасного для человечества экспериментирования в границах предметной области – слепого манипулирования частью в ущерб целостной системе – и сделает его деятельность более человекомерной, отвечающей законам вселенской гармонии и единства, а также более осмысленной, отражающей понимание своего места в бытии.

Выход на междисциплинарный уровень изучения подготавливает будущего специалиста к построению такой модели профессионального объекта, масштаб отражения которой достаточен для решения задач системного уровня, а значит для прогнозирования в масштабе социокультурной динамики, стратегического целеполагания и конструктивного преобразования окружающей среды.

Интеграция содержания образования обеспечивает парадигмальный сдвиг в профессиональном сознании специалиста, предоставляя ему позицию субъекта исторического творчества, позицию ответственности за сохранение и повышение жизнеспособности социальной системы, когда любое решение в рамках предметно-профессиональной области соотносится со смыслом антропогенеза, оценивается по антропологической шкале.

В педагогическом образовании, которое является генетической матрицей всех образовательных процессов, интеграция содержания является особенно актуальной. Общество востребует педагога, способного «реагировать» на «вызовы» современности; педагога, умеющего грамотно интерпретировать педагогические явления, интегрируя знания из самых разных областей, и готовящего ученика к принятию грамотных, ответственных решений в различных сферах жизнедеятельности.

Грамотная интерпретация педагогических явлений предполагает не только умение педагога профессионально выстраивать ее на содержательном и технологическом (механизмы, пути, средства) уровнях, но и осмысление на методологическом уровне (принципы, подходы), встраивание в концептуальный контекст, предвидение эффектов педагогической деятельности. Такая многоуровневость требует соответствующей интеграции знаний, умения мыслить концептуально, стратегически, технологизировать опыт педагогической деятельности.

Однако анализ актуальных проблем практики высшего образования учителя свидетельствует о том, что в реальном учебном процессе формирование педагогических знаний не задействует аксиосферу студента, научно-теоретическая подготовка с трудом обнаруживает связь с практикой, что приводит к противоречию между когнитивным, личностным и деятельностным компонентами педагогической культуры у выпускника вуза [1]. Главными причинами диссонанса между компонентами профессиональной культуры будущих учителей, их трудной и длительной адаптации к учительской профессии после окончания университета или «профессионального барьера», по мнению М. Тэйлора [2], являются:

1. Инструктивно-назидательный характер содержания учебников и пособий по педагогическим дисциплинам, их направленность на вопрос «Что такое?» и недостаточно аргументированный ответ на вопрос «Как?» и «Почему?»
2. Излишнее теоретизирование программного материала, отсутствие конкретных обучающих ситуаций, присущих практике образования.
3. Описание условий преподавания и учеников в приукрашенном виде, что на практике не всегда соответствует действительности.

4. Преобладание репродуктивных методов воспроизведения материала над активными, заучивание педагогических идей, которые «не прочувствованы» студентами, не являются их открытием.
5. Преобладание в преподавании тех педагогических ситуаций, которые имеют однозначное и не вызывающее сомнений решение, отрицательную или положительную педагогическую оценку. На практике чаще встречаются двойственные ситуации, и они требуют более гибкой интерпретации педагогического явления, а порой и несколько альтернативных решений одновременно.

Выпускники педагогического вуза, приступая к реальной педагогической деятельности, испытывают растерянность от обилия и противоречивости фактов педагогической реальности, действующих в одну и ту же единицу времени, не умеют распознавать проявление теоретических закономерностей в ситуации педагогической реальности. При принятии педагогического решения им трудно собрать воедино все звенья педагогической подготовки, гибко переносить теоретические знания в проективную деятельность. Неудивительно, что, как показывает практика профессиональной подготовки учителей, высшие учебные заведения выпускают педагогов с высоким уровнем предметных знаний, но не обладающих достаточным уровнем развития самостоятельного педагогического мышления и личностной культуры, не способных реализовать воспитательную и развивающую миссию своего предмета. Попадая в школьную среду, такие учителя формируют у учащихся предметные умения и навыки в отрыве от этических и мировоззренческих аспектов познания, которые составляют содержательную сущность дисциплины. Отмечается противоречие между изначально заложенным развивающим потенциалом учебных занятий, а также правом учеников на саморазвитие и творческую самореализацию на *каждом* учебном предмете, и зауженным видением учителями миссии своего предмета, которая сводится к передаче знаний, формированию умений и навыков.

Возникает необходимость в исследованиях, предлагающих концептуальные основы для качественно иного уровня профессиональной подготовки учителя, то есть учителя, обладающего ценностным отношением к педагогической деятельности, глубоко осведомленного в средствах и механизмах, лежащих в основе развития личности, и осознающего профессиональный долг в том, чтобы сделать свой предмет взлетной полосой для творческой самореализации человека в жизни. Такая целостность профессиональной подготовки учителя обеспечивается интеграцией содержания педагогического образования.

Задачу использования интегративных связей в учебном процессе в разные периоды выдвигали выдающиеся зарубежные и отечественные педагоги Я. А. Коменский, Дж. Локк, И. Гербарт, И. Песталоцци, А. Дистервег, Дж. Дьюи, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. И. Водовозов, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, М. Н. Покровский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, В. Я. Стоюнин, Н. Ф. Бунаков, рассматривая интегративную основу обучения как один из путей отражения целостности природы в содержании учебного материала.

Отдельные аспекты совершенствования обучения и воспитания с позиций интеграции содержания образования изучались в трудах педагогов-дидактов М. А. Данилова, С. П. Баранова, Н. М. Скаткина; ученых-психологов Е. Н. Кабановой-Меллер, Н. Талызиной, Ю. А. Самарина, Г. И. Вергелеса; ученых-методистов М. Р. Львова, В. Г. Горецкого, Н. Н. Светловской, Ю. М. Колягина, Г. Н. Приступы и др.

Междисциплинарная интеграция содержания образования стала отдельным объектом изучения в трудах В. И. Анисимова, Г. И. Беленького, И. И. Горбачевой, Ю. В. Громыко, И. Д. Зверева, Д. М. Кирышкина, К. Г. Кречетникова, П. Г. Кулагина, Н. А. Лошкаревой, В. Н. Максимовой, Н. И. Резника, О. В. Рублевой, Т. Ф. Федорца, В. Н. Федоровой, В. Т. Фоменко, Н. К. Чапаева, которые обосновали общедидактические и психологические условия, способствующие формированию научных понятий на междисциплинарной основе.

Специфика интегративных процессов в содержании профессионального образования исследовалась С. И. Архангельским, М. Н. Берулавой, В. И. Григорьевым, А. Я. Данилюком, В. Я. Дашковским, Н. И. Деменовой, Н. И. Думченко, В. А. Крючковым, Л. П. Курбаналиевой, М. И. Махмутовым, Н. И. Мицкевичем, Т. В. Мухлаевой, Ю. И. Саловым, Ю. М. Семиным, которые выделили следующие зависимые переменные в профессиональном развитии специалиста:

- знание философско-методологических основ профессиональной дисциплины;
- повышенная мотивация к учебно-познавательной деятельности в области профессионального знания;
- умения самостоятельной постановки и решения профессиональных проблем;
- успешное овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками;
- сформированность умений научно-исследовательской деятельности;
- приобретенный опыт профессионального общения.

Проблемное поле исследований междисциплинарной интеграции содержания профессионального образования охватывает следующие аспекты:

- 1) содержательная интеграция дисциплин одного цикла;
- 2) содержательно-процессуальная интеграция дисциплин одного цикла;
- 3) содержательно-процессуальная интеграция дисциплин разных циклов;
- 4) содержательно-процессуальная интеграция комплексов дисциплин;
- 5) гуманитарное образовательное пространство по овладению обобщенными способами поведения в культурозначимой ситуации на основе междисциплинарных научных знаний о ней.

Вместе с тем, исследуемые отечественные подходы к интеграции содержания образования в качестве целевого компонента структурирования междисциплинарных связей выбирают определенные профессиональные знания, умения и навыки, для совершенствования которых предлагаются дидактический синтез смежных профессиональных дисциплин либо профессионально-ориентированное преподавание общеобразовательных дисциплин в вузе, не реализуя потенциала интегрирования *разнокачественных* дисциплин и не продуцируя эффект гетерозиса, в котором таится мощный механизм личностного развития.

Проблема интеграции разнородных дисциплин в профессиональной подготовке специалиста активно исследуется за рубежом во второй половине XX – начале XXI в. (П. Ачбачер, П. Брук, Дж. Грэйди, П. Дрессел, У. Ньюэлл, Д. Перкинс, Н. Риттер, П. Спайс, Х. Уилльямс, Б. Уоткинс, Р. Фогарти, А. Хамфриз, А. Шемпейн, А. Эллис, Х. Якобс и др.). Они значительно расширили представления о дидактической сущности переноса знаний умений и навыков, лежащем в основе междисциплинарной интеграции, выделили основные типы и виды переноса, уточнили педагогические и психологические факторы его стимулирования в учебном процессе.

Признавая несомненную значимость данных исследований в активизации познавательной и мыслительной деятельности специалиста благодаря его развитой способности переносить знания, умения и навыки из одной дисциплинарной области в другую, нельзя не отметить некоторые ограничения предлагаемых подходов к интеграции содержания образования в вузе:

1. Нахождение общей платформы сближения дисциплинарных знаний подчинено принципам внутридисциплинарной интеграции, при которых игнорируется развивающий потенциал междисциплинарной интеграции.

2. Фиксируя основное внимание на взаимосвязях предмета профессиональной деятельности с другими предметными областями, интеграция недостаточно раскрывает характер взаимодействия образования с метасистемой, оставляя студента в непонимании места его профессиональной деятельности в сохранении и эволюции природной сущности человека, неготовности к проектированию и мониторингу качества систем в выбранной им предметной области. Любая попытка понять предмет профессиональной деятельности средствами профессионального мышления противоречит второй теореме Геделя о неполноте формальных систем: система неспособна доказать свою истинность, не выйдя за пределы очерченного круга ее понятийного аппарата.
3. Интеграция в имеющихся исследованиях обладает сугубо дидактической направленностью, не реализуя свой интегративный потенциал в методологическом обосновании профессиональных ценностей, заложенный на стыке изучаемых дисциплин.
4. Состав компонентов для интеграции ограничен традиционными дисциплинами обществоведческой и профессиональной направленности, что усугубляет разрыв между современным человекознанием и содержанием профессиональной подготовки специалиста, отстающей от тех достижений науки, которые совершаются на стыке дисциплин.
5. Интеграция содержания образования в вузе зачастую ограничивается уровнем учебных дисциплин и учебно-воспитательного процесса, не отслеживая преобразования на уровне структуры личности студента, не решая сущностную задачу интеграции как психолого-педагогического феномена – задачу восстановления целостности личности в выбранной профессии, формирования профессиональной идентичности студента, выражаемой в тождественности профессиональной деятельности его личностным смыслом бытия.

В предлагаемых зарубежных и отечественных подходах интегративные преобразования зачастую нарушают процесс формирования историчности мышления обучаемого, характерную для дисциплинарной модели организации познания, разрушая таким образом человекоразмерность научного знания. Во-вторых, необдуманное экспериментирование интегративными методами обеспечивает кратковременный образовательный эффект, парадоксально притупляя (а не раскрывая) заложенную в творческой природе человека способность самостоятельно восстанавливать сущностные, глубинные взаимосвязи между процессами и явлениями окружающего мира, объединять их в целое.

Признаки очевидной в обоих случаях «псевдоинтеграции» не могут стать объектом научного предвидения и предупреждения до тех пор, пока остается не выявленной природа интегративных эффектов на трех уровнях: оптимизации учебного процесса, когнитивных приращений и возрастания личностной культуры студента.

Проблема целостного видения феномена интеграции содержания образования, определения критериев ее природо- и культуросообразности требует преодоления фрагментарного, феноменологического подхода к изучению этого педагогического явления. В современном состоянии развития педагогической науки и практики назрела необходимость его комплексного исследования, позволяющего перевести интеграцию содержания образования в категорию образовательной ценности.

В системе педагогического образования отдельные аспекты феномена интеграции содержания рассмотрены в работах В. П. Аберган, В. К. Кириллова, Р. Б. Лотштейна, Г. Ф. Федорца, Н. К. Чапаева, И. П. Яковлева. Прямая экстраполяция знаний об интеграции в область содержания педагогического образования, которая преобладает в научных исследованиях, не всегда является оправданной. Возникает необходимость исследования элемента особенного, характерного для интеграционных процессов в содержании *педагогического* образования.

Таким образом, фиксируемые противоречия:

- между необходимостью человека контролировать и прогнозировать изменения окружающего мира и неспособностью духовных практик обеспечить целостное видение мира при нынешнем темпе развития наук и социокультурных перемен;
- между имманентной профессиональному развитию интегральной деятельностью мозга и очевидной фрагментарностью, узкодисциплинарностью профессиональной подготовки учителя в вузе;
- между потенциальными возможностями учебных дисциплин в раскрытии антропологической сущности педагогической деятельности и реальной практикой их преподавания безотносительно к проблемам человеческого бытия и ценностно-смыслового самоопределения в профессии;
- между противоречивым, многофакторным характером педагогической деятельности и редуccionным подходом к интеграции ее составляющих делают актуальной разработку теоретико-методических основ интеграции содержания педагогического образования как фактора профессионального развития будущего учителя.

# Глава 1. Теоретико-методологические основания исследования феномена интеграции содержания образования в вузе

## 1.1. Общетеоретические принципы отбора содержания педагогического образования

Анализ педагогической теории позволяет выделить две основные группы принципов отбора содержания профессионального образования учителя: принципы инвариантного характера, независящие от региона и временной эпохи, и принципы, которые требуют анализа социокультурных особенностей данного региона и современного временного периода. Рассмотрим каждую из них.

Содержание педагогического образования должно отвечать разработанным в педагогике критериям его отбора независимо от исторической эпохи. К таким *инвариантным принципам отбора содержания образования* можно отнести:

- целостность отражения в содержании образования задач формирования всесторонне развитой личности;
- высокая научная и практическая значимость, т. е. научность и практикоориентированность;
- соответствие сложности содержания реальным возможностям обучающихся, а также соответствие объема содержания имеющемуся времени;
- учет международного опыта построения содержания образования;
- соответствие содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе;
- культуросообразность содержания образования (культурное ядро образовательной системы должны составлять универсальные человеческие ценности, среди которых безусловной ценностью является человек, как носитель культуры).

*Вариативный компонент отбора и структурирования содержания образования* требует анализа современной социокультурной ситуации и выделения факторов его изменения на разных этапах развития общества.

Анализ теоретико-методологической и философской литературы по проблемам отбора содержания педагогического образования позволяет выделить следующие *детерминанты*:

1. Цель, в которой находят выражение интересы государства, общества и личности;

# Содержание

<b>Введение</b> .....	<b>3</b>
<b>Глава 1. Теоретико-методологические основания исследования феномена интеграции содержания образования в вузе</b> .....	<b>11</b>
1.1. Общетеоретические принципы отбора содержания педагогического образования .....	11
1.2. Подходы к структурированию содержания педагогического образования в мировом педагогическом опыте: поля целостности и дезинтегрированности .....	17
1.3. Интеграция как философский феномен и ее функции в развитии профессионального образования .....	22
1.4. Генезис подходов к интеграции содержания педагогического образования .....	26
1.5. Профессионально-педагогическая культура учителя как системообразующий фактор интеграции содержания педагогического образования .....	36
<b>Глава 2. Теоретико-методические основы интеграции общенаучной и профессионально-педагогической подготовки будущего учителя</b> . . .	<b>57</b>
2.1. Кризис университазации как признак дезинтеграции общенаучной и профессионально-педагогической подготовки будущего учителя . . . .	57
2.2. Интеграция философского и профессионального мышления будущего учителя как фактор творческой самореализации учителя . . . .	61
2.3. Антропологическое знание как интегративное основание взаимодействия общенаучной и педагогической подготовки учителя . .	68
2.4. Интеграция герменевтических и педагогических знаний как средство повышения целостности профессиональной подготовки учителя .....	79
<b>Глава 3. Теоретико-методические основы внутриличностной интеграции будущего учителя</b> .....	<b>85</b>
3.1. Духовно-гедонистический закон восстановления человеческой целостности как методологический регулятив внутриличностной интеграции будущего учителя .....	85
3.2. Персонификация педагогических знаний как интеграция операциональной и личностной готовности к профессиональному творчеству .....	91

3.3. Метакогнитивная подготовка будущего учителя как интеграция его операциональной и личностной готовности к профессиональному самосовершенствованию .....	102
3.4. Обучающе-исследовательский принцип образования как интеграция теоретической и практической готовности учителя к педагогической деятельности .....	110
3.5. Интегративный потенциал образовательных технологий в развитии профессионально-личностной культуры будущего учителя .....	120
<b>Заключение .....</b>	<b>129</b>
<b>Глоссарий .....</b>	<b>131</b>
<b>Литература .....</b>	<b>132</b>
<b>Приложения .....</b>	<b>136</b>

Научное издание

Титовец Татьяна Евгеньевна

# **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Монография*

*Корректор* О. П. Андриевич

*Техническое редактирование и компьютерная верстка* А. Н. Ахремчик

Подписано в печать 16.05.07. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.  
Печать Riso. Усл. печ. л. 8,60. Уч.-изд. л. 11,26. Тираж 100 экз. Заказ *412*

*Издатель и полиграфическое исполнение:*

*Учреждение образования*

*«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».*

*ЛП № 02330/0133496 от 01.04.04.*

*ЛП № 02330/0131508 от 30.04.04.*

*220050, Минск, Советская, 18.*