

готовит «доклад» по одному из вопросов. Как правило, учитель рекомендует школьникам доступную им литературу. Например, по вопросу учреждения государственности в Сибири школьники используют работу А.В. Головнева «Говорящие культуры: традиции самодийцев и угров» (Екатеринбург, 1995. С. 90-91), выбирают отдельные материалы из книги «Судьбы народов Обь-Иртышского Севера» и др.

Практически на каждом уроке ведется работа с понятийно-категориальным аппаратом дисциплины, по каждому уроку формируются вопросы и задания, выполнение которых также очень часто требует обращения к источникам, в частности, к прессе. Следует отметить, что за каждым заданием для учащихся видится искренняя заинтересованность учителя в успешности деятельности школьников, а отсюда вытекает стремление творчески подойти к решению поставленных перед собой педагогических задач.

Работа учителей ЯНАО по преподаванию региональной истории без преувеличения может быть названа самоотверженной. Очевидно, что для обеспечения национально-регионального компонента школьной истории в этом округе нужно создавать учебники, сборники документов, наглядные пособия, как для учителя, так и для учащихся. Разработка таких учебно-методических компонентов стала одной из неотложных задач, успех решения которой зависит от многих факторов, в том числе и от сотрудничества учителей истории и ученых-исследователей региональной истории.

1. Сборник нормативных документов / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. М., 2004. С.8-9.

**Змейкина Ю.В.
(Екатеринбург)**

Становление и развитие теории интегрированного обучения в отечественной педагогике

Государственный образовательный стандарт определяет обязательный минимум знаний по различным предметам для всех школьников России независимо от типа учебного заведения, в котором они обучаются. Данный документ включает федеральный инвариантный компонент образования. Наряду с ним действует региональный вариативный компонент, учитывающий особенности экономики, культуры, производства, природного фактора конкретного региона. Отдельные блоки инвариантного федерального компонента образования вместе с его региональными компонентами призваны обеспечить формирование у учащихся **единой научной картины мира**, целостного представления о нём, гуманистического мировоззрения и диалектического мышления. Это достижимо при условии систематического осуще-

ствления межпредметных связей (МПС) как между дисциплинами одного блока, так и между дисциплинами разных предметных областей.

Однако в современном образовании сохраняется противоречивая ситуация: усиливающиеся интеграционные тенденции сосуществуют с достаточно сильной дифференциацией. Продолжаясь достаточно длительное время, эта разобщённость создавала определённые барьеры, разъединявшие науки о природе, человеке и мире в целом, задерживала их прогрессивное развитие, но вместе с тем порождала объективные предпосылки для сближения научных знаний. Процесс объединения наук очень сложен и длителен, поэтому для осознания его сущности необходимо обратиться к истории вопроса.

Первоначальные знания человека опирались на эмпирический опыт, который обогащался в результате наблюдения за явлениями природы и жизнью общества. Накопленные сведения систематизировались и обобщались философией. Связывая различные стороны явлений, древние философы не имели строгих научных правил и определённой системы.

Полученная информация постепенно перестала укладываться в привычные рамки науки, в результате из философии стали выделяться самостоятельные отрасли знаний. Дифференциация наук обусловила и переход к раздельному преподаванию учебных дисциплин в школе. В процессе дробления, как свидетельствует история педагогики, между школьными предметами нарушалась естественная связь, которая существует между предметами и явлениями реального мира.

В эпоху Возрождения прогрессивные педагоги замечали этот недостаток и делали попытки устранить его, требуя установления взаимосвязей между предметами в процессе обучения. «Великая дидактика» Яна Амоса Коменского содержит постулат: «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» (1). Целесообразность такого подхода к обучению детей признавали многие известные педагоги. Наиболее полное раскрытие идея межпредметных связей получила в педагогических сочинениях великого русского педагога К.Д. Ушинского. Использование МПС, отмечал он, облегчает весь ход обучения, вызывает интерес детей. Данную идею Ушинский относит к числу важнейших в формировании целостных и системных знаний у детей. Его оценка значимости МПС в обучении оказала огромное влияние на педагогов второй половины XIX - начала XX веков, среди которых Стоюнин В.Я., Бунаков Н.В., Водовозов В.И. и другие.

Дальнейшая дифференциация знаний и перегрузка учебных программ Одоевского В.Ф., который видел проблему в отсутствии взаимосвязи учебных предметов, привели его к мысли о необходимости целостного раскрытия явления и объекта, для чего соединяются учебные предметы в неразрывную цепь.

Эти мысли не оставили равнодушными русских революционеров-демократов. Высказывания Чернышевского подтверждают это: «... всемерное развитие умственных и физических способностей учащихся не может

быть достигнуто, если знания одной науки будут оставаться бесплодными для других (2). Созвучными были и идеи Герцена А.И. в «Письмах об изучении природы». В конце XIX века выдвигалась идея целостности образования, единства составляющих его частей. В этот период сформулирована мысль о необходимости познания многообразия явлений и их взаимосвязей, в основе которых лежат общие законы. Русские просветители на данном этапе рассматривали педагогические вопросы не только в плане общей методологии, но и обращались к конкретным решениям. С целью освобождения школы от схоластики, формализма, сухости рекомендовалось шире использовать МПС.

Первые методические рекомендации содержали советы следующего характера: при объяснении нового материала и при повторении привлекать знания из других учебных предметов, опираться на них. Данные рекомендации созвучны с требованиями к каждому современному уроку, в том числе и истории. Новшества в образовании влекли за собой и изменения требований к компетентности педагогов, которые своим умением должны были демонстрировать комплексность обучения.

Однако взглядам педагогов-новаторов далеко не соответствовала практическая работа учителей в большинстве учебных заведений дореволюционной России. Многие учителя интересовались исключительно своим предметом, а на другие смотрели как на нечто постороннее.

Коренные изменения в стране, вызванные событиями Октября 1917 года, повлекли за собой и реформирование школы. Идея перестройки школы была закреплена в программе РКП(б), принятой на восьмом съезде в марте 1919 г., и в «Положении о единой трудовой школе».

Особый интерес для исследования проблемы МПС представляли **комплексные программы**, которые были введены в 1923 г. Сущностью комплексной системы преподавания считалась концентрация явлений и вещей вокруг общей идеи, что фактически упраздняло изучение материала по предметам. В результате занятия не давали учащимся систематических знаний. Крупская Н.К. отметила недостатки данной системы и указала на основную причину этих ошибок, которая заключалась в том, что в обучении ориентировались на искусственные связи, а не на те, что существуют в реальной жизни. Тем не менее, она не отказывалась от использования МПС, а, наоборот, выделяла их положительные возможности на ряде предметов.

Созданные программы в 1931 – 1932 годах, прочно поставили всё содержание школьного образования на предметную основу. Работы советских педагогов Груздева П.Н., Шимбирёва П.Н., Данилова М.А., Есипова Б.П. и других углубляли дидактическую роль МПС. Они обращали особое внимание педагогов «на осмысление системы и логики предмета и тех связей, которые существуют между отдельными темами и вопросами» (3). Они выделяли ряд преимуществ установления МПС, среди которых взаимное

использование знаний, устранение дублирования материала, формирование целостной системы взглядов.

Существенный вклад в развитие теории МПС внесли в 50-ые годы XX века ленинградские педагоги. Несколько коллективов разрабатывали эту проблему с позиции системного подхода к обучению, активизации учебной деятельности учащихся. Под руководством советского психолога Ананьева Б.Г. была создана «координационная сетка», где были указаны этапы развития фундаментальных научных понятий по всем программам школьного обучения. Она помогала использовать материал одного предмета для изучения другого.

На данном этапе делались попытки классифицировать МПС. Первичная систематизация основывалась на временном критерии: предварительные, сопутствующие и последующие связи (Скаткин М.Н., Верзилин Н.М., Кулагин П.Г. и др.). Однако, изменение учебных программ нарушило логико-понятийные и временные координационные связи, снижалась их практическая ценность и возникла потребность в поиске более надёжных критериев, отражающих многоаспектность межпредметных связей. Так, были выделены информационные связи: фактические, понятийные, теоретические. Была также отмечена общность объектов изучения, методов познания, теорий и законов и на этой основе названы соответствующие виды связей между предметами.

Введена категория типов МПС: по родственным законам и теориям, по методам экспериментального исследования, мировоззренческого характера, расчётно-измерительного характера (Минченков Е.Е.). Выявлена возможность не только общности содержания, но и общности учебных умений, способов деятельности учителя и учащихся. В исследованиях этого периода обнаруживается стремление к поиску более обобщённых, универсальных, менее зависимых от конкретного расположения учебного материала в программах критериев выделения видов межпредметных связей.

Данная тенденция проявилась в 70-ые годы, что было очевидным на различных конференциях, методических советах, диспутах. Очередной раз подчёркивалась значимость проблемы взаимосвязи в обучении, выделялись новые направления в её разработке: совершенствование учебников и учебно-методических пособий, просвещение педагогов по проблеме, поддержка поисковой деятельности учителей в области интеграции наук.

Особый интерес к проблеме МПС не случаен: социально-экономические изменения в обществе потребовали существенного изменения содержания и методов обучения в средней общеобразовательной школе. Эти процессы вызваны процессами развития наук – их синтезом и дифференциацией.

В 80-х годах XX в. происходит обобщение и осмысление опыта по реализации МПС. Созданы работы о широких возможностях интеграции в педагогике, о её объективной необходимости, о формах и механизмах реализации, о влиянии на структуру педагогического знания и образования. Список авторов, изучавший этот вопрос достаточно широк, среди них именитые

учёные: Зверев И.Д., Кулагин П.Г., Максимова В.Н., Симонова А.А., Безрукова В.С. и др. Мнение исследователей, анализ педагогической практики, психофизиологическое обоснование всё более подтверждает полезность интеграции, но в реальности по-прежнему сохранялась перегрузка учащихся, постоянно увеличивалось количество предметов, нарастали «антипредметные» настроения учителей. Сложившаяся практика отторгала новаторские идеи или бесследно их ассимилировала.

Изменить ситуацию могли наиболее активные и повсеместные действия. В методической литературе появились частнометодические издания, например, труды Румянцевой Д.И., Бахтиной О.И., Малахова И.А., которые содержали рекомендации по реализации МПС на уроках истории, географии, обществознания. Под руководством Безруковой В.С. при Свердловском инженерно-педагогическом институте была создана Всесоюзная школа-семинар под названием «Интеграционные процессы в педагогической теории и практике», в рамках которой проведено восемь сессий, где работники школ, ВУЗов участвовали в дискуссиях, деловых играх, проверяли результаты исследований, искали оптимальное соотношение теории и практики.

Таким образом, в истории педагогики накопилось ценное наследие по теории и практике МПС, а именно:

- Обосновывалась объективная необходимость отражать реальные взаимосвязи реального мира в учебном процессе;
- Подчёркивалась мировоззренческая функция межпредметных связей, их роль в общем, умственном развитии школьников;
- Выявлялось их положительное влияние на формирование системы знаний;
- Предпринимались попытки готовить учителя к реализации МПС;
- Разрабатывалась методика скоординированного преподавания различных учебных предметов.

Накопленный опыт по установлению МПС служит мощным фундаментом для дальнейшего развития педагогической и методической науки. Межпредметные и внутрипредметные связи являются основой педагогической интеграции. Однако эти связи лишь частично могут решить накопившиеся проблемы. В последнее время понятие МПС употребляется всё реже, а перспективы связывают с интеграцией

Эволюция данной темы свидетельствует о том, что в 90-ые годы обозначилась проблема соединения типа учебного заведения, обновляемого содержания и методик обучения, следовательно, возросла потребность педагогов в интегрированном педагогическом знании.

И в начале XXI в. эта тема не утратила своей актуальности: педагоги-практики продолжают разрабатывать сценарии интегрированных уроков, разрабатываются интегративные курсы, создаются учебники. Предпринимаются единичные попытки создать синтетические курсы отечественной и

мировой истории в 10-11 классах, так Волобуев О.В., Пономарёв М.С., Рогожкин В.А. предлагают курс «Россия и мир». В целом же, учителя самостоятельно пытаются решить проблему интегрирования в образовании. По-прежнему не решена проблема соотношения учебных программ и содержания предметов, отсутствует преемственность между ступенями образования, сохраняется нестабильность идеологической обстановки в стране, что влечёт за собой проблемы и сложности исторического образования.

1. Коменский А.Я. Избр. соч. М., 1955. С.287.
2. Чернышевский Н.Г. Избр. пед. соч. М., 1953. С.26.
3. Шимбирёв П.Н., Огородников И.Т. Педагогика. М., 1954. С.129.

Каргополова А.Г.
(Екатеринбург)

Зачем учителю мониторинг?

В последнее десятилетие понятие «мониторинг» достаточно прочно обосновалось в педагогической науке. В трудах педагогов научной школы А.С.Белкина определены основные методологические подходы к образовательному мониторингу, однако в практической деятельности учителей его грамотное применение носит пока единичный характер.

Беглый анализ публикаций журнала «Преподавание истории в школе» за последние 5 лет показывает, что слово «мониторинг» не встречается практически ни разу ни в названиях статей, ни в их содержании. Между тем, опубликованные материалы свидетельствуют о бесценном преподавательском опыте, который, возможно, именно без мониторинга не был бы обобщен. А сколько учителей не только никогда не пишут статей в методические журналы, но и не делают попыток обобщить свой опыт даже для самооценки своей деятельности. По образному выражению авторов учебного пособия «Мониторинг образовательного процесса в педагогическом вузе» (В.Д. Жаворонков, А.С. Белкин, В.Г. Горб, Е.В. Коротаева), эти педагоги «умирают» от жажды, сидя у полноводного родника. Этот родник – педагогический опыт. Рискнем высказать предположение: чтобы начать заниматься мониторингом, нужна «жажда» (потребность) и нужен «родник» (опыт).

Сначала об опыте. Пройдем вместе с выпускником вуза по ступенькам учительского мастерства.

Ступенька первая: «Молодой специалист» - учит «чему-нибудь и как-нибудь».

Плюсы: полон сил; «пробует на зуб» разные формы и методы обучения.
Минусы: разочарования.

Альтернатива: уход в другую профессию.