

Л. Н. Якина

Екатеринбург

**УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИН
ГУМАНИТАРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ПРЕПОДАВАНИИ МХК**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интеграция содержания гуманитарно-эстетических дисциплин; модели интеграции содержания; уровни интеграции содержания гуманитарно-эстетического образования; мировоззренческая направленность; целостность личностного развития.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются методологические основания интеграции содержания гуманитарно-эстетических дисциплин, являющейся условием гармонизации преподавания МХК, разработана уровневая модель интеграции дисциплин на основе культурологического подхода, показана значительная роль интегративного преподавания МХК в формировании картины мира и сохранении целостности личности учащихся.

L. N. Yakina

Ekaterinburg

**LEVEL MODEL OF INTEGRATION OF THE CONTENT OF DISCIPLINES
OF HUMANITARIAN AESTHETIC SERIES IN TEACHING WORLD CULTURES**

KEY WORDS: integration of the content of the Humanities and aesthetic disciplines, model of content integration, levels of content integration of humanitarian and aesthetic education, philosophical orientation, integrity of personal development.

ABSTRACT. The article examines the methodological foundations of the integration of the content of humanitarian and aesthetic disciplines as a condition for the harmonization of teaching World Cultures. The author developed level model of integration of disciplines based on the cultural approach, showed the significant role of integrative teaching in the formation of World Culture picture of the world and maintaining integrity of the individuality of students.

В российском образовании начаты системные изменения, направленные на обеспечение его соответствия требованиям инновационной экономики и запросам общества. В новой модели школьного образования акцент делается не на запоминание энциклопедического набора знаний, а «на овладение фундаментальными умениями коммуникации, анализа, понимания, принятия решений» [6].

В соответствии с ГОС основного общего образования, педагогические цели основной школы связаны с личностным развитием учащихся; стандарт ориентирован на реализацию способностей, возможностей, потребностей ребенка. Федеральный компонент ГОС направлен на достижение основных целей: формирование целостного представления о мире на основе приобретенных знаний, умений. Требования ГОС СОО по мировой художественной культуре предусматривают направленность изучения МХК на создание целостного представления о роли искусства в культурно-историческом процессе с позиций диалога культур.

Нормативные документы определяют преобразования, нацеленные на реализацию потенциала обучающихся. В качестве результата образования рассматривается личностное развитие. Тем самым российское образование претерпевает качественные изменения, связанные с переходом от предметноцентричной системы образования,

«знаниевой» парадигмы к социально ориентированной. В этом проявляется специфика гуманизации образовательной системы, требующей также обновления содержания гуманитарного образования, понимания образования как процесса порождения смыслов.

Восприятие образования как культурного процесса, движущими силами которого выступают поиск личных смыслов, диалог участников для достижения целей культурного развития личности, — приоритетные положения *культурологического подхода* в личностно ориентированном образовании. С позиций этого подхода для формирования культуросообразного содержания образования необходима интеграция последнего в культуру. В. В. Краевский противопоставляет определению содержания образования как педагогически адаптированных основ наук положения культурологической концепции, ориентированной на гуманизацию: «Культурологический подход к построению концепции содержания рассматривает его как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре человеческой культуре во всей ее структурной полноте». [4. С. 15]. Важнейшее направление личностного развития — усиление и расширение интегрированности и взаимосвязанности всех аспектов жизни человека. Проблема личностного развития

и обновления содержания гуманитарного образования, понимаемого как процесс смыслообразования, актуализирует педагогическую идею интеграции и решается, на наш взгляд, применением *интегративного подхода* к моделированию содержания гуманитарно-эстетических дисциплин.

Философские, социологические и педагогические определения интеграции в целом сходятся в сущностной характеристике данного феномена. *Интеграция* интерпретируется как соединение в одно целое того, что раньше существовало в рассеянном виде, как одна из сторон процесса развития. В определениях интеграции подчеркивается направленность на качественные необратимые изменения объекта или явления. Особое значение для нашей статьи имеет то, что *интеграция* — это не только состояние связанности элементов, частей и функций системы, но и процесс, ведущий к такому состоянию. Методологически значимо рассмотрение *педагогической интеграции* тоже как результата: это делает возможным прогнозирование и моделирование.

С точки зрения теоретических аспектов *единства гуманитарного знания* мы предлагаем следующее определение понятия *интеграция*: состояние, процесс и результат взаимосвязанности, воссоздания целостности содержания и других структурных компонентов, обеспечивающих реализацию принципа единства образования, гуманитарного пространства, единого поля смыслов субъект-субъектных отношений.

Интегративный подход — «процесс, позволяющий на основе выявления общности целей, содержания, структуры органически объединять разные стороны, тенденции действительности» [5. С. 40], — понимается нами как способ установления взаимосвязи объектов в структурно-смысловом единстве.

Интеграцию содержания гуманитарно-эстетических дисциплин мы рассматриваем на основе *культурологического личностно ориентированного подхода* с учетом специфики мировой художественной культуры, обладающей потенциалом объединения областей гуманитарного знания в целях создания единого содержательно-смыслового поля в условиях диалогичности.

Психологи и педагоги искусства (А. А. Мелик-Пашаев, Л. М. Предтеченская, Е. А. Ермолинская), много лет занимавшиеся проблемами гуманитарно-эстетического образования, указывают на неисчерпаемые возможности литературы, мировой художественной культуры, искусства, связанные со спецификой содержания этих предметов, для формирования целостной личности, внутреннего мира учащихся.

Таким образом, для придания образованию нового качества необходимо развитие интеграционных процессов, в первую очередь среди дисциплин эстетического цикла. Интеграция дисциплин гуманитарно-эстетического цикла, на наш взгляд, — наиболее подходящий «человекосозидающий» способ формирования целостного мировоззрения, основанного на единстве человека и культуры. Сочетание *культурологического и интегративного подходов* представляется важным условием повышения качества преподавания МХК. В педагогической практике отмечается интерес к интегрированным урокам, курсам и программам, но методологические основания интеграции дисциплин гуманитарно-эстетического цикла остаются малоизученными. По нашему мнению, необходимо проанализировать и обобщить их на основе культурологического подхода, разработать модели методологической и содержательной составляющих интегративного преподавания МХК.

Мы предлагаем опираться на важнейший методологический принцип исследования системы — движения в познании от целого к частям, а не от частей к целому. В контексте проблемы интеграции полезно обратиться к типологии системообразующих связей Э. Г. Юдина [8], в которой выделяются преобразующие связи, реализуемые во взаимодействии объектов, когда объекты переходят в другое состояние, и связи развития, когда объект выходит на иной уровень функционирования. Как считает Э. Г. Юдин, цель системных исследований заключается в выделении системообразующих связей, т. е. связей, специфических для органичного целого.

Многопредметная основа МХК дает возможность выхода к интеграции компонентов гуманитарного цикла, к объединению областей гуманитарного знания в единое целое. Поликультурность и многогранность искусства способствует формированию целостного мировоззрения личности, и это должно быть отражено в педагогическом процессе.

В контексте поставленных проблем особое значение приобретают сущностные характеристики, единство и взаимосвязи гуманитарного образования, его потенциал для формирования целостной личности. На основании работ философов и культурологов Н. А. Бердяева, М. М. Бахтина, В. С. Библиера, М. Фуко, В. В. Краевского мы выделили философско-культурологические основания единства гуманитарных знаний, в первую очередь антропоцентричность и ценностно-смысловую основу личностного понимания и присвоения духовного опыта.

Специфика гуманитарной мысли, направленной на смыслы, значения, особая дву-субъектность гуманитарного мышления в диалогическом отношении, взаимосвязи областей гуманитарного знания — методологическая база для развития гуманитарного образования в целом. Философско-антропологические основания единства гуманитарного образования состоят в ментальных качествах личности: культуротворческая, культуросозидательная природа человека определяет направление, цели и методы гуманитарной системы образования, такие, как интеграция образования в культуру, наполнение содержания образования культурными, т. е. человеческими смыслами. Для обоснования интеграции особо значимо восприятие личности как ценности духовного порядка, ключевыми свойствами которой являются целостность, открытость, диалогичность процессов. Что касается методологических оснований единства содержания гуманитарного образования и общих подходов к разработке теоретических моделей интеграции, то они выстраиваются на основе *системного и культурологического подходов*. Процесс отбора и системного структурирования содержания образования реализуется в соответствии с принципом культуросообразности: системообразующими являются аксиологический и личностный компоненты. По нашему мнению, интегративное содержание должно строиться таким образом, чтобы оно затрагивало насущные жизненные вопросы и проблемы личности, опиралось на высшие духовные достижения человечества, обогащало опыт учащихся в мировоззренческом аспекте в ходе ценностного присвоения смыслов.

Мы предлагаем теоретическую модель интеграции содержания дисциплин гуманитарно-эстетического цикла, разработанную на основе изучения и обобщения исследований по общей теории педагогической интеграции (В. С. Безрукова, К. Ю. Колесина, Н. К. Чапаев), концепции полихудожественного воспитания (Б. П. Юсов, А. А. Мелик-Пашаев, Е. А. Ермолинская), методики интегративного преподавания МХК (Л. М. Предтеченская, Ю. М. Солодовников, Л. В. Пешикова).

К. Ю. Колесина, обосновывая преимущества интегрированного обучения, выделяет следующие уровни интеграции содержания образования.

1. Начальный, элементарный уровень с незначительной интеграцией, характеризующийся фрагментарными межпредметными связями.

2. Средний уровень, характеризующийся значительным взаимопроникнове-

нием разнохарактерного содержания, что не приводит, однако, к трансформации больших массивов содержания в новое качественное состояние.

3. Глубокий уровень с широким интеграционным полем, характеризующийся появлением новообразования, т. е. полным взаимопроникновением, слиянием разнохарактерного содержания.

Уровень интеграции определяется кругом задач, которые можно решить только с помощью интегрированных форм обучения. По мнению К. Ю. Колесиной, интегрирующим фактором является «содержание, обладающее проникающей способностью быть включенным в „иностранное“ содержание, объединяться или сливаться с ним в системы более высокого порядка» [3. С. 13]. Интегрирующим фактором общего плана может быть проблема, вокруг которой группируется разнородное содержание.

Н. К. Чапаев, изучая структуру и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции, определяет ее структурно-морфологические характеристики — уровни, компоненты, виды, направления. основополагающим признаком педагогической интеграции выступает человеконаправленность, конечным «продуктом» — качественные преобразования в человеке, связанные с формированием интеграционно-целостных качеств. Н. К. Чапаев указывает на мощный интегративный потенциал теории проблемного обучения, проявляющийся на методологическом уровне в синтетичности понятий, представлениях об узловых понятиях, «стягивающих» «посредством категориального синтеза в свое поле различные составляющие» [7. С. 170]. Возможность взаимоперехода содержания обусловлена сквозными проблемно-тематическими линиями программ, демонстрирующими принцип «стержнизации» (термин Б. М. Кедрова), понимаемый как процесс «пронизывания» дисциплиной (понятием, категорией, теорией) общего характера дисциплин (понятий, категорий, теорий) более конкретного характера. Особо важен для разработки моделей интеграции содержания обоснованный К. Ю. Колесиной и Н. К. Чапаевым процесс интеграции на основе проблемного обучения, с помощью объединения категориально-понятийного аппарата, отбора проникающего (пронизывающего) содержания.

Опираясь на представления о различных уровнях интеграции содержания образования (К. Ю. Колесина) и процессах и механизмах интегрирования содержания дисциплин (Н. К. Чапаев), мы разработали уровневую модель интеграции содержания гуманитарно-эстетических дисциплин. Этот

теоретический конструкт показывает степень взаимосвязанности компонентов содержания гуманитарно-эстетических дисциплин в целостном ценностно-смысловом гуманитарном образовательном пространстве на примере интегративного преподавания МХК.

В концепции полихудожественного образования (А. А. Мелик-Пашаев, Л. М. Предтеченская, Л. Г. Савенкова, Е. П. Кабкова) теоретически обоснован принцип интегративности на основе взаимодействия искусства как условия формирования целостного мировосприятия у ребенка, сформулированы основания и сущность интеграции, ее направления: эстетическое отношение к миру как целостная характеристика личности («единоприродность» человека и мира), выявление жизненных корней искусства, общечеловеческая духовно-нравственная основа преподавания. Таким образом решаются задачи сравнительно-обобщающего изучения, вырабатываются умения сопоставлять и противопоставлять явления, устанавливать закономерности и связи. В результате формируется единая понятийно-информационная сфера предметов гуманитарно-эстетического цикла.

Курс МХК интегративен по своей сути: родство различных видов искусства как систем образных языков, объединенных ключевым понятием «художественный образ», мы относим к *первому уровню* интеграции содержания гуманитарно-эстетических дисциплин. На втором уровне изучение искусство изучается в широком контексте культуры в мировоззренческом, историческом, человеческом осмыслении. Для этого необходимо раскрывать взаимосвязи явлений в ходе поиска единого стержня, организующего начала, что поможет сформировать у учеников целостную картину мира, единое представление о проблеме, позволит им увидеть историко-художественный процесс в его «человеческом измерении», уйти от однозначности, одномерности, раскрыть полифоничность, диалогичность источников, явлений, событий, восстановить коренные связи человека и мира.

Второй, достаточный уровень интеграции содержания дисциплин гуманитарно-эстетического цикла при преподавании МХК достигается применением принципа историзма и типологического подхода к изучению художественной культуры с опорой на такие понятия, как творческий метод, историко-художественный стиль, жанр, отражающие движение культурно-исторического процесса, «эстетическую резонансность». Системообразующими факторами выступают сознание ученика и учителя, представления эпохи, мировоззрение, сим-

волическое ядро культуры, органическое единство смыслов, жизненные связи, смыслы как присвоенная личностная ценность. Условием гармонизации преподавания МХК является интеграция содержания дисциплин гуманитарно-эстетического цикла (искусствоведения, истории, литературы, основ религиозной культуры, включающих представления о развитии философской и научной мысли). Интеграция в преподавании МХК применительно к уровню содержания образования выступает как приоритетность системы духовных ценностей, понимания, связанного с переживанием: культура предстает в сознании ученика как духовная история человечества. Поиск способов интеграции, внутренних связей при познании явлений, событий решает задачи практического анализа художественных произведений, выдвижения различных интерпретаций, «проживания» произведения искусства и диалога с ним. Это обеспечивает более глубокое понимание, сопоставление, возможность анализировать произведения социально-философской направленности, воссоздавать целостную художественную картину мира, формирует у личности мировоззренческий комплекс идей.

Третий, глубокий уровень интеграции содержания гуманитарно-эстетических дисциплин — это мировоззренческий синтез, затрагивающий ментальные характеристики личности, описываемый как диалогические отношения сознаний, личностей, эпох, универсализм и всеобщность смысла (М. М. Бахтин), бесконечный диалог культур в «вопросо-ответности» (В. С. Библер), «смысловая резонансность» в ментальном измерении культуры. Интегративное содержание предметов гуманитарно-эстетического цикла дополняется осмыслением социального значения явления, проблемы с точки зрения историко-культурного развития человечества, выявлением закономерностей жизни, изучением причинно-следственных связей, взаимообусловленности явлений, реализуемой на разных уровнях организации, категориальным синтезом. Интегративное содержание, отражающее разные стороны жизни, интерпретируется с позиции «вочеловечивания», значимости для жизни человека. Содержание культурологического образования должно ориентироваться на духовно-нравственные абсолюты человеческой культуры, нормы и ценности национальной, региональной культурной традиции, индивидуальные смыслы. Таким образом, *аксиологический подход* — базовое основание в преподавании гуманитарных дисциплин. Системообразующими интегрирующими факторами выступают личность, жизненные смыслы, движущие сози-

дательные силы личности: «Абсолютным и важнейшим предметом интегративно-педагогического преобразования являются трансформационные процессы в человеке, ведущие к повышению уровня его целостности, универсальности и гармоничности» [7. С. 146]. Основным результатом образования является обретение участниками познавательного процесса личностного смысла.

Предложенная уровневая модель описывает сущность, направления и механизмы интеграции содержания дисциплин гуманитарно-эстетического цикла в преподавании МХК. Интеграцию *глубокого уровня* рассматриваем как условие гармонизации преподавания МХК за счет появления

новой организационной дидактической единицы — интегративного гуманитарного образовательного пространства. Тем самым достигается новое качество систематического образования с точки зрения возможности преодоления разобщенности предметного содержания традиционной системы, что необходимо для целостного развития учащихся, развертывания личностных культурных смыслов. Интеграция содержания образования в условиях поликультурной среды призвана связывать области культуры, сферы гуманитарного знания в целостной ценностной картине мира личности. Интегративный подход обладает значительным потенциалом в области гуманизации современного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГОС основного общего образования : пояснительная записка. URL: http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp?ob_no=14392.
2. ГОС среднего общего образования по мировой художественной культуре. URL: http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp.
3. КОЛЕСИНА К. Ю. Построение процесса обучения на интегративной основе. Ростов н/Д, 1995. URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18749.php>.
4. КРАЕВСКИЙ В. В. Содержание образования: вперед к прошлому. М. : Педагогическое общество России, 2001.
5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М. : Академия, 2008.
6. РОССИЙСКОЕ образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях : к 9 Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация» (Москва, 2008 г.) / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина ; гос. ун-т «Высш. шк. экономики». М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008.
7. ЧАПАЕВ Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции : дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1998.
8. ЮДИН Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность М. : Эдиториал УРСС, 1997.

Статью рекомендует д-р культурологии, проф. И. Я. Мурзина