

Интегрированный курс в инновационной школе. Культурология

Егоров О.Г.

История вопроса

Понятие интегрированного курса (ИК) было введено в научно-педагогический оборот в конце 1980-х годов, когда предпринимались попытки качественно изменить содержание образования. Под ИК стали понимать учебный предмет, который включал бы в себя элементы других дисциплин, но в комплексе и на качественно ином уровне. Иными словами, интегрированный курс в идеале должен был представлять собой целостное научное знание, охватывающее широкий диапазон как смежных, так и далёких по своему предмету наук. Аналог такого комплексного знания просматривается в синкретизме античной натурфилософии, вмещавшей в себя все известные к тому времени сведения о мире.

Проблема ИК вызывала не только теоретический интерес. Она находила понимание у учителей, стремящихся самостоятельно, через личный опыт, внедрить в школьную практику педагогические новшества. Однако подобные эксперименты нередко грешили субъективизмом, не имели теоретического фундамента, а порой допускали смешение научных понятий и категорий. Такой подход к ИК нашел отражение в статье И. Коложвари и Л. Сечениковой «Интегрированный курс, как его разработать» (Народное образование. 1999. №1).

Авторы публикации противопоставляют ИК такому методическому приёму, как межпредметные связи, и пытаются сформулировать своё видение интеграции в школьной дидактике.

Из содержания статьи нам не удалось вынести чёткого представления о том, что же такое ИК — урок с элементами межпредметных связей, система уроков или междисциплинарный комплекс. В одном месте говорится, что «интеграция может осуществляться в разных формах и на разных уровнях» и в соответствии с этим ИК подменяется понятием «урока как интегрированного»; в другом авторы пишут, что «смысл интегрированного курса состоит именно в том, что в нём могут быть запланированы соответствующие уроки по общей теме, проводимые разными учителями в разное время» (с. 219); в третьем рассматриваемая категория определяется как «интегрированный блок предметов» (с. 220).

Во всех случаях интегрированный курс понимается как *методический приём*, способствующий «наведению мостов» между разными предметами. То есть ИК понимается на уровне межпредметных связей, которые на словах противопоставляются, а по существу несколько не отличаются от него.

Аморфность понятия ИК в трактовке его авторами статьи сочетается с неопределённостью в понимании целей и практической надобности такого педагогического нововведения. Авторы пишут, что «интеграция глубоко перестраивает содержание образования, приводит к изменению в методике работы и создаёт новые обучающие технологии. Интеграция обеспечивает совершенно новый психологический климат для ученика и учителя в процессе обучения» (с. 220). Здесь понятие интеграции как методического приёма подменяет понятие интегрированного курса как учебной дисциплины, которые отнюдь не тождественны.

К сожалению, в статье отсутствует фактический материал, который помог бы наглядно представить анализируемую педагогическую категорию. Между тем из контекста видно, что свои выводы авторы делают на основе связей между литературой и историей, но такие связи имплицитно содержатся в любом предмете. Например, принцип историзма лежит в основании изучения литературы, а история как наука изучает развитие литературы в контексте той или иной исторической эпохи. Весьма сходные связи имеют место в физике и химии, математике и физике, иностранном и русском языках. Ничего принципиально

нового такая интеграция в себе не заключает. Она основана на близости многих предметов и встречается в практике любого учителя.

Другое дело — степень интеграции. В условиях средней школы она, конечно же, имеет свои пределы и при всём желании учителя не может подняться до уровня физической химии, математической физики или биогеохимии как самостоятельных наук.

На наш взгляд, авторы статьи смешивают *методику* преподавания предмета с самим *предметом*. Интегрированный курс представляет собой учебную дисциплину, самостоятельную науку, имеющую свой собственный предмет изучения, а не междисциплинарный комплекс (само слово «курс» как «систематический свод знаний» предполагает именно такое понимание).

Интеграция наук действительно свойственна современной научной мысли, но это не наука, а *гносеологическая установка* при исследовании мира явлений. Поэтому в дальнейшем изложении мы будем исходить из понимания ИК как автономной научной дисциплины со своим специфическим предметом изучения.

Необходимость интегрированных курсов вызвана несколькими причинами. Прежде всего усилившимися в середине XX века дифференциацией и специализацией наук, которые, отпочковавшись от одного ствола, так далеко разошлись в своём автономном развитии, что почти утратили связи с родовым деревом. Этот процесс, в свою очередь, привёл к односторонней ориентации целого поколения специалистов на узкопрофильное знание. Сциентистски ориентированная наука, прагматизм мышления и потребности производства сформировали новый тип интеллекта у человека постиндустриального общества. В его основе лежат технократизм и упрощенное понимание культуры. Данную тенденцию в подходе к науке можно назвать центробежной. Хотя она и доминировала на протяжении полувека, её влияние нельзя признать абсолютным.

Приблизительно в то же время (1950-е годы) начала набирать силу центростремительная тенденция в научной мысли. Её можно охарактеризовать как исследование различных областей природы и общества, человека и среды в контексте культуры. Сами методы и инструменты научного анализа также подбирались и использовались с учётом их принадлежности к конкретной культурной среде. Наука в таком понимании рассматривалась онтологически, как составная часть всеобъемлющего культурного пространства. Здесь впервые мировая научная мысль приблизилась к пониманию себя как ноосферы.

В 60–70-е годы это направление стало набирать силу, но по-прежнему оставалось влиятельным лишь на академическом уровне, не достигнув средней школы.

Попытки создать интегрированный курс и внедрить его в систему высшего и среднего образования были предприняты у нас во второй половине 80-х годов. Предмет получил название культурологии. Тогда это скорее напоминало погоню за модой, чем серьёзное стремление содержательно реформировать образование. Во-первых, в стране не было необходимого количества специалистов и учебных центров, способных в сжатые сроки и качественно подготовить учебные программы и пособия. Во-вторых, в понимании предмета и объёма новой дисциплины имелись расхождения принципиального характера. В вузовской практике она преподавалась как философия культуры, в школьной — как её история. К тому же школьная программа ограничивалась одним слоем этой обширной науки (отсюда и название — мировая художественная культура).

Подобное размежевание было вызвано отнюдь не методическими соображениями (степень подготовленности студентов к восприятию отвлечённых понятий и более конкретный характер мышления школьников), а скорее, кадровой обеспеченностью кафедр и школ. В вузах на кафедрах культурологии новый предмет стали вести (и в основном ведут и сейчас) преподаватели философии и научного коммунизма, а в средних школах — учителя музыки, изо, истории. По большому счёту в этом нет ничего плохого: философские кафедры в СССР всегда аккумулировали лучшие интеллектуальные силы, а преподаватели эстетических дисциплин в школах были профессионалами высокого класса. Но методически кадровый состав обусловил серьёзный изъян в подходах к преподаванию молодой нау-

ки. Каждый на свой лад — философ по-философски, искусствовед по-художнически — трактовал культурологию, обедняя ту её часть, которая не попадала в сферу специальных интересов преподавателя. Та информация, которую я как преподаватель несколько лет получаю от своих бывших учеников, ныне студентов московских вузов, позволяет сделать неутешительный вывод о неэффективности этого курса. Сосредоточенный в одном семестре (в редких случаях — в двух) курс культурологии читается сухо, неинтересно, а главное — без каких-либо наглядных материалов. Преподаватели предлагают студентам к зачёту набор тем и литературу, из которой последние составляют компиляции, и этим завершается курс. Источниковедческая база отсутствует: преподаватель начитывает лекции, не демонстрируя памятники культуры, которые должны были бы составлять ядро любого занятия.

Противоположную тенденцию встречаем в средней школе. Учителя предметов эстетического цикла, а также историки строят курс таким образом, что основу его составляют образцы того вида искусства, который они преподают как предметники. Я посещал немало уроков МХК, где акцент был сделан на музыке, либо на живописи, либо на истории театра (преподаватель истории вёл в школе драмкружок). Причём в учебных планах школ МХК завершается в 9-м классе, когда дети ещё плохо подготовлены к интегрированному курсу. Администрации школ не решаются «расточать» драгоценные учебные часы в старших классах на такой предмет. В какой-то мере они правы, если учитывать методику и уровень преподавания МХК.

Вышедшая в 1995 году программа по МХК (Киященко Н.И. и др. М.: Просвещение) закрепляет названный методический изъян. Её авторы полагают, что «за один год (9-й класс) учащиеся на основе полученных ранее знаний по предметам гуманитарного цикла смогут получить целостное представление о мировой художественной культуре». С уверенностью могу сказать: не смогут. И это не единственный недостаток программы.

Сформулированный в преамбуле программы подход к изучению культуры имеет концептуальный недостаток. Её авторы видят задачу курса (который нельзя не отнести к интегрированным, поскольку он призван *обобщить* все имеющиеся сведения — «полученные ранее знания» — о культуре) в том, чтобы формировать вкус и «представления о художественной культуре как части духовной культуры», то есть рассматривают предмет ограниченно. А ограниченное толкование не в состоянии дать *целостное* представление о «доминанте культурного развития» эпохи. Без учёта *всего* объёма культуры (то есть и нехудожественной её части) представление будет не только однобоким, но и искажённым.

Подобная тенденция отчётливо прослеживается в программе. Так, например, доминанта античной культуры — скульптурность, соматический принцип — не отражена в соответствующем разделе программы. В разделах о культуре XVII и XVIII веков (которые почему-то рассматриваются отдельно) без научно-философского материала доминанту вовсе нельзя выделить. В культуре XX века доминанта вообще не названа, хотя пункты раздела в целом правильно отражают культурную тенденцию эпохи. Слишком общо представлен театр практически во всех разделах.

Причина перечисленных недостатков — суммарный принцип в отборе материала к каждому разделу: авторам представляется возможным составить целостное представление о культуре эпохи по сумме разных видов искусства, хотя любой культуролог знает, что искусство не определяет культурную доминанту. Чаще всего её приходится искать вне художественно-эстетической сферы.

Как видно, существующие подходы к преподаванию культурологии не позволяют в их рамках сделать из этого предмета полноценный интегрированный курс. Этому препятствуют: методика в первом случае (философия культуры) и избирательный принцип — во втором (МХК).

Наиболее перспективный, на наш взгляд, третий путь в преподавании предмета — путь синтетического объединения двух методологий, обогащенный материалом, который не был включён в ныне действующие программы. Такой подход был отражён в программе,

методологии и методике культурологии, опубликованных автором в журнале «Частная школа» (1994, № 3, 4; 1995, № 1).

Особенности интегрированного курса в школе повышенного статуса

В настоящее время культурология в системе среднего образования — предмет наиболее адекватный понятию интегрированного курса. Объединённые в нём знания (в том виде, как они представлены в упомянутой программе) позволяют дать учащимся на завершающей стадии среднего образования целостное представление о культурном континуме и о месте в нём человека, то есть воссоздать органичный образ мира в его диалектическом развитии.

Однако культурология как интегрированный курс имеет ряд особенностей по сравнению с другими общеобразовательными предметами. Прежде всего это очень дорогой предмет. И далеко не каждая школа может позволить себе вести его в полном объеме. Поэтому в дальнейшем речь пойдёт о преподавании этого ИК в школах повышенного статуса (лицеях, гимназиях), которые по своим материальным возможностям в состоянии создать соответствующую требованиям базу для этого предмета. Вторая особенность ИК — в той целевой установке, которая определяет его как предмет, ориентированный на будущих абитуриентов. В старшем школьном звене, где целесообразнее всего начинать этот курс, уже происходит дифференциация интеллекта учеников и их профессиональная ориентация. Сообразно с этим ИК культурологии призван завершить формирование кругозора, интеллектуальных потребностей и наклонностей старшеклассников.

Обусловленность технологических инноваций

Источниковедческая база. Важнейшая составная часть курса — наглядно-иллюстративный материал: видеокассеты, аудиодиски, слайды, альбомы репродукций, тексты, схемы. С таким количеством разнородных источников не работает ни один учитель-предметник. Мало того, в интегрированном курсе культурологии это не просто дидактический материал в общепринятом смысле слова, он выполняет замещающую функцию, то есть заменяет слово учителя или учебное пособие. В рекомендуемой программе чистое время, отведённое на демонстрацию источников, составляет свыше 40 часов. Обеспеченность образовательного учреждения подобным материалом резко повышает эффективность преподавания предмета и усиливает интерес к нему. С решением этой проблемы связан и второй момент, обуславливающий технологические инновации, а именно: *целесообразность замены музейно-экскурсионной формы и методики занятий на аудиторную.* Конечно, значительную часть материала лучше было бы изучать по первоисточникам или хорошим копиям. Но, к сожалению, не все регионы имеют такую возможность. К тому же замена подлинников экономит время на экскурсиях.

Организация занятий. Опыт показывает, что оптимальная форма — лекционно-семинарская. Она предполагает владение навыками записи лекций и самостоятельной работы по ним. Такое возможно лишь в учебном заведении, где структура образовательного процесса ориентирована не на традиционный урок. Отсюда вытекает ещё одно требование — *контингент учащихся, способных работать в подобной системе.* Это, как правило, дети, прошедшие психологическое тестирование и конкурсный отбор (как заведено в инновационных школах). Но специфика культурологии в том, что независимо от направленности интеллекта (гуманитарий, «технар», естественник) и профиля класса (филологический, физико-математический, естественнонаучный) этот предмет одинаково важен для всех специальностей в силу его обобщающего характера.

Культурология в контексте школьных дисциплин

Основная задача культурологии — выработать у школьника научное мировоззрение.

Мировоззрение формирует вся совокупность учебных предметов. ИК должен закрепить и обобщить знания, полученные в процессе предыдущего обучения, но в более органичной форме — в форме целостного образа культуры, и выработать, помимо знаний, реактивные и поведенческие механизмы. Это, во-первых, способность критически оценивать различные явления культуры (и антикультуры тоже); во-вторых, умение воспринимать и самостоятельно определять характер того или иного памятника культуры в ситуации, когда рядом нет специалиста (экскурсовода, гида); в-третьих, умение объяснить другому сущность культурного явления.

Мировоззренческий характер культурологии определяется наличием в её составе естественнонаучных знаний, рассматриваемых с общекультурной точки зрения. Здесь имеются в виду прежде всего сведения из истории науки. Подобный подход, хотя и в несколько ином аспекте, характерен для учебной программы московского Культурологического лицея, где, к примеру, курс математики изучается исторически, а не исключительно на уровне современных математических знаний. Такой — парадигмальный — подход даёт возможность ученику усвоить не только действующую модель математического знания, но и познакомиться с предыдущими этапами его развития. Для культурологии в данном случае важны не способы решения математических задач, а историческая диалектика математической мысли.

Таким образом, культурология знакомит не с застывшим, статичным знанием, а со знанием движущимся и развивающимся, с *логосом*, как называли его в древности. Наряду с диалектикой природы учащиеся должны усвоить и диалектику процесса познания.

Другой стороной процесса должна стать его эстетическая выразительность. Понятие эстетической целесообразности научной теории ввёл А. Эйнштейн. Под этим он подразумевал не только адекватность выведенных формул описываемым природным процессам, но и их эстетическую убедительность. Именно к такому выражению должен стремиться культуролог в ходе изложения мировоззренческого материала, памятуя о том, что мировоззрение — это не набор сведений из разных наук, а стройная система взглядов человека на мир и на самого себя. Система не должна быть громоздкой, тяжеловесной или прагматичной, главным её законом должен стать принцип целесообразности, равновесия, соответствия развивающихся знаний динамике мира.

Как же эта задача — формирование мировоззрения и эстетического сознания — решается в процессе преподавания культурологии? Выделим два тематических блока — научно-философский и музыкальный.

Разделу науки, философии, истории религии и общественно-политической мысли в программе отведено 26 часов. Помимо изложения сущности научной теории, философской системы или социально-политического учения, задача преподавателя — нарисовать картину мира каждой культурно-исторической эпохи и обозначить место, отведённое историей определённому учению в этой картине: аристотелевско-птолемеевский космос, коперниканско-галилеевский пространственный континуум, эйнштейновская модель Вселенной и т.п. От телесно воспринимаемых божеств греко-римского язычества к духовной субстанции христианства, через лютеровский *beruf* к прагматической этике протестантизма — такой путь религиозного сознания необходимо показать учащимся в разделе цикла об общекультурном значении вероучений. Изложение материала сопровождается демонстрацией памятников античной культуры, иконописных образцов, музыки литургической драмы «*Tractus stellae*», фрагментов «Литургии» П.И. Чайковского и «Реквиема» Дж. Верди, анализом культовой архитектуры средневековья, евангельских сюжетов русской живописи XIX века и западных мастеров XIV–XVIII вв., кинодрам П.П. Пазолини («Царь Эдип», «Евангелие от Матфея»), музыкального театра Р. Вагнера. Космос Данте как вершина религиозно-философской мысли средневековья, выраженной художественно, представляется красочной схемой, которая одновременно с эстетической задачей выполняет мнемоническую функцию опорного сигнала. «Голгофа» мысли прослеживается от её истоков в италийской философии и эйдосах Платона, через категории средневековой схо-

ластики, картезианский дуализм и классический идеализм к экзистенции мыслителей XX столетия. Наглядной иллюстрацией этих сложных учений становятся театр французского классицизма и органистика Баха, музыка немецкого романтизма и живопись авангарда. Так, принцип комплексного знания, обогащенный наглядно-иллюстративным методом, завершает строительство здания мировоззрения школьников.

Сложнее обстоит дело с музыкальным разделом курса. Ему в программе отведено 24 часа. Причём представлены различные виды этого искусства: камерно-инструментальный, оперный, духовная музыка, балетная. Задача цикла в том числе и в преодолении синдрома, сформулированного ещё в XIX веке Ф. Ницше: музыка перестала выполнять эстетическую функцию, она превратилась в средство возбуждения утомлённых и притуплённых жизнью нервов. Повальное увлечение современными формами музыки — в основном эстрадой, роком — свидетельство низкой стадии музыкальной культуры молодёжи. Выслушать целую оперу или длинный ряд неизвестных произведений классического репертуара довольно трудно для неподготовленного уха. Внимание ослабевает через 15–20 минут, усталость наступает через 40–50. Задача преподавателя культурологии заключается в том, чтобы найти оптимальный с психологической точки зрения вариант прослушивания музыки в сочетании с лекцией о ней. Для этого используются суггестивные свойства музыки.

Современная молодёжь может часами «тусоваться» на дискотеке, не уставая от грохота «металла». Значит, есть в этой музыке нечто такое, что не приводит к быстрой утомляемости. У людей, не одарённых природным музыкальным слухом, а имеющих «нормальные» уши, тонкие слуховые нервы развиты слабее. Требуется длительная тренировка, чтобы достичь нормы восприимчивости. Это и входит в задачу музыкального образования.

Опыт показывает, что основная масса школьников слушает Берлиоза и Вагнера с большим вниманием, чем Шуберта или Рахманинова. И причина здесь не в мелодике последних, а в специфике и составе берлиозовского и вагнеровского оркестров. Шумные и резкие интонации (с преобладающим составом медных духовых и ударных) воспринимаются охотнее и быстрее. Между тем в мировой музыкальной сокровищнице есть неизменный набор произведений, которые, выражаясь языком современной эстрады, можно назвать шлягерами. Их мелодико-интонационный строй таков, что безотчётно воспринимается всеми, включая тех, кому «медведь на ухо наступил». На основании многолетних наблюдений могу утверждать, что едва ли найдётся человек, которого не захватят «Баркарола» Шуберта, «Лакримоза» из «Реквиема» Моцарта, финал семнадцатой фортепьянной сонаты Бетховена или «Застольная» из «Травиаты» Верди. Подобных произведений немало, и они обязательно попадают во все музыкальные разделы программы. Таким способом можно поэтапно переходить от магии классических опусов к произведениям, чья содержательная сложность требует более высокой степени подготовки. А музыкальные номера, разбросанные по другим темам цикла («Гарольд в Италии» Берлиоза в лекции о культуре романтизма и Байроне, упомянутые фрагменты мессы и литургии) вкуче с музыкальным сопровождением ряда программных фильмов (от «Евангелия от Матфея» Пазолини и «Нибелунгов» Ф. Ланга до «Полковника Шабера» И. Анжело), неотразимо воздействуют на эмоционально-эстетическую сферу учащихся.

Таким видится путь развития основ художественного мировоззрения с помощью курса культурологии, проверенный и подтверждённый девятилетним опытом.

Результативность

Здесь следует выделить две стороны. Одна — это поступление выпускников, обучавшихся по нашей программе, в вузы по культурологическому профилю. Таких за восемь выпусков было пять (трое в Московский университет культуры, один на факультет культурологии Лингвистического университета, один — на такой же факультет Института молодёжи). Это хотя и весомый, но не главный показатель эффективности программы. Более важен второй.

Программа и методология создавались в 1990–1991 годах параллельно организации в г.

Железнодорожном инновационного учебного заведения Лицей. Структура, организация и система обучения в этом учебном заведении предполагали внедрение прогрессивных технологий обучения, и культурология стала важнейшим экспериментальным предметом, на котором апробировались подобные инновации. Девятилетний опыт подтвердил не только эффективность курса и методики, но и всей инновационной системы лицейского образования. Смело можно сказать, что культурология как интегрированный курс стала генератором передовых педагогических идей и новой образовательной модели.