

шие требования к качеству образования в условиях его структурной перестройки и интеграции в мировое образовательное пространство существенно повышают уровень социальных ожиданий по отношению к результативности всего комплекса образовательных наук. Стремление к модернизации общества требует разработки фундаментальных исследований. В свою очередь, фундаментализация образования как основа новой образовательной системы подразумевает, что в основе образования должны лежать фундаментальные знания, которые открывает современная наука. Поэтому углубление и расширение взаимодействия академической и вузовской науки приведет не только к сохранению, но и к дальнейшему развитию научно-технического потенциала страны.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Наливайко Н. В., Панарин В. И., Паршиков В. И.** Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2010. – 298 с.
2. **Новый** сборник исследований за 2009 год [Электронный ресурс]. – URL: <http://ifolder.ru/18397814> (дата обращения: 30.11.2010).
3. **Проект** федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://zakonproekt2011.ru/edu/01-12-2010> (дата обращения: 01.12.2010).
4. **Румянцева Н. Л.** Человек развивающийся (Путь к единой культуре). Системно-диалектический подход. – М. : Либроком, 2009. – 220 с.
5. **Петров В. В.** Генезис элитного образования и его функции в современном обществе // Философия образования. – 2010. – № 2 (31). – С. 130–137.
6. **Щелкунов М. Д., Петров А. В.** Образование в человеческом измерении. – Казань : Казанский гос. ун-т, 2007. – 98 с.
7. **Петров В. В.** Формирование образованного человека // Социальные процессы в современной Западной Сибири : сб. науч. тр. – Горно-Алтайск : Горно-Алт. гос. ун-т, 2007. – С. 154–156.

*Принята редакцией: 26.10.2011*

УДК 37.0 + 316.7

## ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ПРАКТИКИ

**О. Б. Макарова** (Новосибирск)

*В статье проведен исторический анализ проблемы интеграции содержания образования в непосредственной связи с анализом развития общей тенденции интеграции научных знаний в истории научного познания. Показано, что основные направления интеграции науки, тех-*

---

© Макарова О. Б., 2012

**Макарова Ольга Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры зоологии и методики обучения биологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [maknsk@mail.ru](mailto:maknsk@mail.ru)

ники и производства в дидактически адаптированном виде будут выступать в качестве основных положений интеграции общего и профессионального образования. Исследование возможностей интеграции и дифференциации содержания начального профессионального образования позволило научно обосновать и практически реализовать интегративно-модульный подход к проектированию нового учебного предмета.

**Ключевые слова:** интеграция научных знаний, интеграция содержания образования, интегративно-модульный подход, интегрированный учебный предмет.

## THE PROBLEMS OF INTEGRATION OF THE EDUCATION CONTENT IN THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF SCIENCE AND PRACTICE

O. B. Makarova (Novosibirsk)

*The author carries out a historical analysis of the problems of integration of the education content in close connection with the analysis of the general trend of integration of scientific knowledge in the history of scientific cognition. The article shows that the main direction of integration of science, technology and production in didactically adapted form will serve as the main provisions of integration of general and vocational education. The investigation of the possibilities of integration and differentiation of the content of initial vocational education allowed implementing integrative-modular approach to designing a new academic subject.*

**Key words:** integration of scientific knowledge, integration of educational content, integrative-modular approach, integrated discipline.

Историко-генетический анализ проблемы интеграции содержания образования возможен только на основе его непосредственной связи с анализом развития общей тенденции интеграции научных знаний в истории научного познания. Анализ научной и философской литературы показал, что проблема синтеза, единства научного знания в истории познания (науки и философии) начала осознаться, а затем специально и систематически разрабатываться примерно с XVIII в.

Б. М. Кедров, Н. Т. Абрамов выделяют несколько исторических типов единства научного знания. Характерной чертой первого типа (от античности V в. до н.э. до XIV в.) была нерасчлененность науки и философии, они не влияли на жизнедеятельность общества и рассматривались как частные формы получения образования [1, с. 135–145]. Поэтому в целом в данный период господствует интегративная тенденция. В это время акцент делался на поиске единого «корня» для всего мировоззрения, «единого образца» познания явлений, были сформированы различные взгляды на проблему соотношения многого и единого, общего и индивидуального. В течение долгого периода господство интеграции знаний над дифференциацией было основной характерной чертой процесса интеграции. Однако в XIV в. шло бурное накопление научных знаний, сопровождавшееся возникновением все новых и новых научных дисциплин. Это привело к тому, что на смену интегративной тенденции пришла дифференциация знаний. В XVII в. она становится преобладающей.

Особенностью второго исторического типа (XVI – середина XIX вв.) единства научного знания является поиск научного метода. Метод как особенность, характеризующая единство научного знания, начинает действовать и в качестве интегрирующего фактора философской мысли как таковой, и как дифференцирующий фактор. Единый принцип историзма в изучении социальных явлений основан на видении действительности, развивающейся во времени.

Необходимо отметить, что интеграция наук на этом историческом этапе осуществляется лишь путем их внешнего соположения. В истории педагогики этот период характеризуется отсутствием целенаправленной работы по исследованию взаимосвязи различных элементов содержания образования. Однако с конца XVII в. педагоги-гуманисты (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт, А. Дистервег) проявляют интерес к данной проблеме. Предлагая свое понимание совершенного учебного процесса И. Г. Песталоцци утверждал, что суть обучения должна состоять в том, чтобы, с одной стороны, разграничить между собой предметы, а с другой – «объединить в нашем сознании сходные и родственные, внося тем самым большую ясность в наши представления и после полного их уяснения возвысить до четких понятий» [2, с. 278]. Передовые педагоги прошлого видели все несовершенство современной им системы обучения, насаждавшей схоластику и формализм, отказ от изучения объектов и явлений в присущей им объективной связи.

В третьем периоде (с середины XIX в. до XX в.) единство научного знания проявляется в виде высшего синтеза двух диалектически противоположных тенденций – дифференциации научных знаний и их интеграции. До середины XX в. идет период образования так называемых переходных наук, становление которых происходит на основе ранее возникших фундаментальных наук, в результате чего разрывы между ними оказывались ликвидированными (астрофизика, биохимия, термодинамика и др.). Освещение проблемы интеграции содержания образования на этом историческом этапе связано с интенсивной философской разработкой проблемы интеграции научных знаний. Ф. Энгельс пишет: «Любое явление окружающего мира, конечно, многогранно и требует изучения с точки зрения самых различных наук. Ибо нет таких явлений, которые были бы чисто физическими, чисто химическими, чисто биологическими. Таким образом, взаимосвязь и взаимное влияние наук друг на друга представляют собой объективную закономерность их осуществления, вытекающую из самой природы окружающего нас мира» [3, с. 74–75].

Идея интегрированного подхода в обучении родилась в ходе поиска путей отражения целостности природы в содержании образования. Я. А. Коменский писал: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [4, с. 287].

Суждения о необходимости обобщенного познания и целостности познавательного процесса мы находим в трудах К. Д. Ушинского [5]. Особенно ценны и современны высказывания Ушинского о формировании целостных представлений об окружающем нас материальном мире, о связи между предметами на основе ведущих идей и общих понятий. Он считал, что обособленность знаний приводит к омертвлению идей, понятий,

когда «они лежат в голове, как на кладбище, не зная о существовании друг друга» [5, с. 333–356].

В первые годы существования советской школы складывался опыт по соединению обучения с производительным трудом учащихся, обобщению знаний из различных курсов, комплексированию и объединению учебного материала по природным, социальным и экономическим вопросам жизни края. Следует сказать, что объединение знаний из различных предметных областей вокруг крупных комплексных тем, включающих «природу», «общество», «труд», приводило к недооценке систематического изучения основ наук.

Углубление политехнических аспектов обучения в соответствии с законом об укреплении связи школы с жизнью стимулировало интегративные процессы между общеобразовательными и политехническими знаниями. Принцип взаимосвязи и единства общеобразовательного и профессионального образования был сформулирован и обоснован советскими педагогами еще в 1920-е гг.

Со второй половины XX в. процесс интеграции научных знаний в целом поднимается на новую ступень. Этот период характеризуется установлением взаимосвязи между «чистыми» и прикладными науками (ранее они развивались параллельно), в результате чего возникают науки нового типа – «стержневого» и междисциплинарного характера. Данный период развития интеграции научного знания имеет определенную генетическую связь с началом интенсивной разработки связей между различными циклами дисциплин.

Единство знаний возможно, по мнению Н. Р. Ставской, не на пути создания искусственным путем какой-либо унифицированной науки, а путем действительной интеграции различных отраслей знания. В антологическо-гносеологическом плане объективную основу несовершенности любой теоретической модели следует искать в единстве различных сфер материального мира и человеческой деятельности, структурной неисчерпаемости разнообразных систем, уровней и форм движения материи. Поэтому никакая конкретная наука (физика или математика), отражая лишь определенный «срез» или уровень объективной реальности, не может претендовать на роль универсальной науки [6, с. 167–169]. Ставская считает, что синтез, интеграция наук не может осуществляться на основе логико-дедуктивного выведения конкретных теорий из общих или путем обобщения лишь формальных, количественных, функциональных и даже структурных зависимостей без учета специфического содержания взаимодействующих отраслей знания, вне конкретного изучения самих объектов исследования. Такие науки, как логика, математика, кибернетика и др., способствуя осуществлению формального единства знания, создают определенную возможность единого способа отображения реальности. Таким образом, интеграция науки, по мнению Ставской, – это осуществляемый через дифференциацию процесс проникновения понятий, методов, теорий одних отраслей знания в другие, процесс обмена научной деятельностью коллективов и людей науки. Сущность этого процесса составляет обобщение и уплотнение научной информации, рождение новых (смежных и комплексных) отраслей знания. Одним из условий интеграции наук выс-

тупает, с одной стороны, их тождественность по предмету исследования, структуре, функциям, методам и средствам познания, а с другой – их различие [7, с. 49].

В процессе развития научного знания непрерывно происходит, с одной стороны, дифференциация, а с другой – интеграция наук. Дифференциация и интеграция неразрывно связаны друг с другом. Дифференциация подготавливает почву для интеграции, «поскольку появление каждой новой науки или нового направления в научных исследованиях заполняет область раздела между отдельными науками, делает эту область более преодолимой. Интеграция наук неизбежно приводит к дифференциации, так как каждая плодотворная идея, служащая объединению наук, одновременно способствует появлению новых смежных проблем и новых отраслей наук» [8, с. 5]. Дифференциация и интеграция представляют собой две противоречивые тенденции в развитии науки, специфически проявляющие действие закона единства и борьбы противоположностей в познании. Эти два процесса не только взаимно не исключают, но и предполагают, обуславливают друг друга, составляя диалектическое единство (образование биохимии выступает как дифференциация биологии и как интеграция биологии и химии).

Н. Т. Абрамов считает, что «единство знания следует понимать не в виде абстрактной моносистемности, но с точки зрения возникновения конструкций, содержащих единое программное обеспечение и проблемное ядро. Иначе говоря, единство знания – это всегда единство многообразия при ведущей роли интегративной стороны, многообразия, включающего как различные компоненты знания разных уровней, так и различные связи между ними» [1, с. 135–145]. Анализируя характер, формы и пути реализации интегративных процессов, Абрамов отмечает, что интеграция в современных условиях – не только объединение различных идей, теорий и направлений в теоретической сфере науки, но и различие способов соединения науки и практики; интеграционный процесс на одном уровне диалектически дополняется дифференциацией знания на другом. Интеграция – не только восхождение единичного к особенному и всеобщему, но и обратный процесс движения к единичному от особенного и всеобщего.

Единство знания в науке XX и XXI вв. осознается как одна из важнейших методологических проблем. Ведутся фундаментальные исследования по поиску универсальных теорий. Научно-техническая практика также развивается под флагом идеи единства (в том числе комплексности, системности и др.). Одним из важнейших вопросов современности является вопрос взаимодействия (взаимосвязи) естественных, общественных (социальных) и технических наук. В современных условиях взаимосвязь и взаимодействие естественных, общественных и технических наук представляет собой целенаправленную концентрацию теоретических и прикладных возможностей наук на решение задач, связанных не только с опознанием и освоением ресурсов природы, но и стимулированием общественного прогресса, раскрытием потенциальных возможностей человеческой личности. Важное место, по мнению М. Г. Чепикова, здесь занимает решение проблем рационального природопользования и охраны окружаю-

щей среды. Роль технических наук как связующего звена трудно переоценить. Основная задача техниковедов (от теоретиков до экспериментаторов-производственников) состоит в выработке совместно с представителями естественных и общественных наук оптимальных решений комплексных проблем, проведении такой стратегии взаимодействия природы и человека, которая стимулировала бы общественный прогресс, способствовала бы разумному преобразованию природы, обеспечению все возрастающих материальных и духовных потребностей человека [9, с. 196–198]. Тенденция к интеграции, синтезу наук становится не только все более заметной в наше время, но и доминирующей.

Рассмотрим общие определения интересующих нас понятий. Интеграция (восстановление, восполнение, от *integer* – целый) – сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов.

Понятие «интеграция» имеет общенаучное значение и определяется в современных условиях как взаимопроникновение и взаимообогащение всех основных сфер труда и общественной деятельности на базе социально-экономического, научно-технического и идейно-политического развития общества [10, с. 12]. Но это вовсе не означает простого механического объединения. М. И. Берулава считает, что под интеграцией следует понимать процесс взаимопроникновения структурных элементов научной деятельности, информации, методологии различных отраслей знаний, сопровождающийся «ростом их обобщенности и комплексности, уплотненности и организованности». Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы – в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее несвязанных элементов. Отдельные части интегрированного целого могут обладать различной степенью автономии [11, с. 215].

В. Н. Максимова, Н. В. Груздева [12], исходя из положения, что основные компоненты структуры процесса многосторонней интеграции науки раскрывают содержание тех направлений, которые должны найти отражение в процессе интеграции учебного знания, видят ее осуществление с помощью межпредметных связей. Данное положение, на наш взгляд, не является определяющим, так как межпредметные связи не обеспечивают интеграцию, а лишь предшествуют интеграционным процессам.

Исследования, осуществляемые в области взаимосвязи учебных предметов, при этом во многом базируются на философском анализе системности человеческого мышления, которая лежит в основе этой взаимосвязи. Несомненно, что функционирование содержания образования в целостном процессе обучения предусматривает прежде всего сохранение его собственных системных качеств. Именно поэтому проблема интеграции содержания образования тесно связана с проблемой системности знаний учащихся.

Дидактическим проблемам системности знаний учащихся посвящены работы В. Г. Афанасьева, Ю. К. Бабанского, С. Я. Батышева, М. А. Данилова, И. Д. Зверева, В. В. Ильина, Т. А. Ильиной, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, А. В. Усовой, В. Н. Федоровой, С. Я. Шапоринского и др. [см. : 13, с. 16]. Предметом исследования в них выступали роль системности как показа-

теля качества знаний, функции и место систематизации знаний учащихся в учебном процессе, приемы и способы ее осуществления.

В настоящее время наиболее значимые результаты в этой области получены в результате исследований П. Р. Атутова, И. В. Барановой, А. П. Беляевой, В. Д. Безруковой, Н. Ф. Борисенко, М. Н. Берулавы, Г. С. Гуторова, В. С. Леднева, М. И. Махмутова, Ю. С. Тюнникова, В. Е. Чахоянца, А. Е. Шильниковой и других авторов [см. : 13, с. 17–18]. В их работах значительное внимание уделяется определению функций взаимосвязи общего и профессионального образования, в качестве которых называются обеспечение всестороннего развития личности учащихся, сближение и объединение общеобразовательной и профессиональной школ, формирование целостной системы знаний и научного мировоззрения учащихся; высказывается точка зрения, что взаимосвязь общего и профессионального образования означает связь всех его структурных компонентов: содержания, форм организации, методов и средств обучения и воспитания, подготовки педагогических кадров, единства социально-экономических, психолого-дидактических, идейно-воспитательных и материально-технических условий, единства системы контроля и оценки, организации и управления. В качестве общедидактических принципов, на основе которых может строиться такая взаимосвязь, выдвигаются принципы политехнизма, профнаправленности, проблемности, мотивации, единства обучения и воспитания, межпредметных связей, преемственности [11, с. 10–11].

Для того чтобы различать интеграционные процессы в общей массе педагогических явлений, Ю. С. Тюнников выделяет их существенные признаки: интеграция строится как взаимодействие разнородных, ранее разобщенных элементов; интеграция связана с качественными и количественными преобразованиями взаимодействующих элементов; интегративные процессы имеют свою логико-содержательную основу; интегративный процесс обладает собственной структурой; педагогическая целенаправленность и относительная самостоятельность интегративного процесса [14, с. 8–33].

Анализ работ по педагогической интеграции показал, что на протяжении последнего времени на проблему интеграции содержания образования как объект исследования выработались две точки зрения: содержательная и процессуальная. Содержательный подход реализовывался в современной дидактике на уровне учебных предметов. В рамках данного направления проблема взаимосвязи различных компонентов содержания образования решалась сразу, исходя из существующей номенклатуры учебных предметов, минуя уровень общетеоретического представления. Интеграционное взаимодействие различных наук, техники и производства довольно часто игнорировалось. Содержание исследовалось и на уровне взаимосвязи различных структурных элементов внутри содержания одного учебного предмета (внутри системы знаний, системы умений и т. д.), а также между элементами данных компонентов. В. В. Краевский отмечает, что понятие «интеграция содержания образования» – широкое понятие, отражающее единство содержательной и процессуальной сторон обучения и характеризующее систему содержания образования на всех уровнях ее формирования: общего теоретического представления, учеб-

ного предмета, учебного материала, педагогической деятельности, структуры личности [15, с. 264].

Таким образом, интеграция в обучении – это процесс образования из множества элементов устойчивого единства, обладающего целостными свойствами и закономерностями. Универсальным обоснованием целостности является материальное единство мира. Интеграция содержания образования – это процесс и результат взаимосвязи, взаимопроникновения, взаимодействия и синтеза знаний, способов и видов деятельности с образованием их целостной системы. М. Пак, исследуя взаимосвязь курса химии и специальных предметов в профессиональных училищах, под интегративным подходом в обучении понимает методологический подход со своеобразной «призмой видения» всего учебно-воспитательного процесса, в основе которого лежит интеграция содержания и методов обучения, а под «интеграцией в обучении» – процесс объединения компонентов в целостное образование, проявляющийся через диалектическое единство с противоположным ему процессом расчленения, с дифференциацией [16, с. 18–27]. М. Н. Берулава рассматривает теорию интеграции содержания образования, с одной стороны, как систему, имеющую определенные функции и структуру, и с другой – как объективный педагогический процесс, предполагающий различные ступени своего развития [11, с. 126].

Наиболее полно принципы интеграции содержания образования отражены в трудах ведущего ученого профессиональной педагогики академика РАО А. П. Беляевой. По определению Беляевой, интеграция как педагогическая закономерность и дидактический принцип представляет собой «...новообразование целостности, которое обладает системными качествами общенаучного, межнаучного или внутринаучного взаимодействия, соответствующими механизмами взаимосвязи, а также изменениями в элементах, функциях объекта изучения, обусловленных обратной связью вновь образуемых системных средств и качеств» [10, с. 7]. Беляевой предложена концепция интеграции содержания профессиональной подготовки и выявлены философский, методологический, общенаучный, междисциплинарный и внутридисциплинарный уровни интеграции содержания образования [17, с. 120–124].

На основе исследования возможности реализации интеграции и дифференциации при структурировании содержания профессионального образования и моделировании интегрированного учебного предмета нами было интегрировано содержание научных, общетехнических и профессиональных знаний, умений и навыков на основе системообразующего фактора – единства биологического, экологического и сельскохозяйственного образования – и разработана модель интегрированного учебного предмета. Впервые в профессиональной педагогике определена структура интегрированной профессиональной деятельности специалиста сельскохозяйственного профиля; обоснована и разработана система интегрированных знаний, умений и навыков на основе систематизации, интеграции, дифференциации содержания общенаучных, общетехнических и специальных учебных предметов, проведена интеграция на общенаучном, междисциплинарном и внутридисциплинарном уровнях; создан интегрированный учебный предмет «Биоагроэкология» для подготовки квалифицированных

рабочих и специалистов сельскохозяйственного профиля, в котором интегрированы знания, умения и навыки, изучаемые в пяти предметных областях профессиональной деятельности («Биология», «Экология», «Сельское хозяйство», «Техника», «Технология»); обоснованы и выявлены интегрированное и дифференцированное содержание и установлена взаимосвязь между ними в учебно-программной документации; определена взаимообусловленность внутренней структуры курса с внешними факторами, влияющими на результаты профессиональной подготовки по интегрированным группам профессий; разработаны и реализованы дидактические условия для осуществления интегративно-модульного подхода в преподавании нового учебного предмета. Кроме того, реализованы идеи интеграции и дифференциации обучения, дидактические принципы построения содержания образования; выявлены требования к построению структуры и содержания интегрированного учебного предмета; обоснована взаимосвязь между характером, содержанием профессиональной деятельности рабочих сельскохозяйственного профиля и структурой, содержанием биологических, общетехнических и сельскохозяйственных предметов; установлены межпредметные и межцикловые связи между предметными областями профессиональной деятельности; доказана объективная необходимость междисциплинарной интеграции для обеспечения эффективной подготовки специалистов сельскохозяйственного профиля в условиях модернизации производства [13].

Структура и содержание нового интегрированного учебного предмета обеспечивают снятие дублирования в различных учебных предметах, логическое усвоение понятий, овладение умениями и навыками от общенаучных, общепрофессиональных до частно-профессиональных уровней; активизируют деятельность учащихся по изучению теоретического материала, положительно влияют на отношение к учебному предмету, профессии и в целом обеспечивают эффективность подготовки в условиях интеграции профессий, содержания, методов, способов и средств обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Единство** научного знания / под ред. Н.Т. Абрамова. – М. : Наука, 1988. – 336 с.
2. **Песталоцци И. Г.** Изб. пед. соч. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – Т. 2. – 563 с.
3. **Энгельс Ф.** Диалектика природы // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. – 2-е изд. – Т. 30. – 615 с.
4. **Коменский Я. А.** Избр. пед. соч. – М. : Учпедгиз, 1955. – 476 с.
5. **Ушинский К. Д.** О первоначальном преподавании русского языка // Ушинский К. Д. Собр. соч. – М. ; Л., 1949. – Т. 5. – С. 333–356.
6. **Ставская Н. Р.** Философские вопросы развития современной науки: социологические и методологические проблемы интеграции наук. – М. : Высшая школа, 1974. – 229 с.
7. **Ставская Н. Р.** Интеграция науки и ее роль в развитии НТР. – Волгоград : Нижне-Волжское кн. изд-во, 1970. – 168 с.
8. **Мостепаненко М. В.** Методологические проблемы взаимосвязи и взаимодействия наук. – Л. : Наука, 1970. – 348 с.
9. **Чешиков М. Г.** Интеграция науки: филос. очерк. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Мысль, 1981. – 276 с.

10. **Беляева А. П.** Методологические проблемы научных исследований профессионально-технического образования. – М. : Высшая школа, 1987. – 199 с.
11. **Берулава М. Н.** Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1988. – 222 с.
12. **Максимова В. Н., Груздева Н. В.** Межпредметные связи в обучении биологии. – М. : Просвещение, 1987. – 192 с.
13. **Макарова О. Б.** Моделирование интегрированного учебного предмета для профессиональных учебных заведений. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2002.–145 с.
14. **Тюнников Ю.С.** Методика выявления и описание интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ. – М. : АПН СССР, 1988. – 46 с.
15. **Краевский В. В.** Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.
16. **Пак М.** Методика преподавания химии в ПТУ. Интегративный подход в обучении : учеб. пособие. – Л. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1990. – 112 с.
17. **Беляева А. П.** Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.

Принята редакцией: 23.12.2011

УДК 13 + 378

## НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ И «СКРЫТЫЕ УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ»

М. Ю. Горбухова, О. Л. Сытых (Барнаул)

*В статье анализируется потенциал научно-образовательной среды университета как фактора формирования гуманитарной культуры студентов. Дается авторское определение понятия «гуманитарная культура личности». Наряду с культуротворческой деятельностью и личностной коммуникацией среди факторов формирования гуманитарной культуры личности выделяется гуманитарная социокультурная среда. Подчеркивается единство и взаимовлияние всех факторов. Процесс формирования гуманитарной культуры студентов рассматривается в тесной связи с гуманитаризацией высшего образования. При анализе особенностей научно-образовательной среды вуза автор обращается к проблеме «скрытых учебных программ», предлагает пути их гуманитаризации.*

**Ключевые слова:** гуманитарная культура личности, факторы формирования гуманитарной культуры студентов, научно-образовательная среда университета, скрытые учебные программы.

© Горбухова М. Ю., Сытых О. Л., 2012

**Горбухова Мария Юрьевна** – доцент кафедры иностранных языков естественно-научных факультетов, Алтайский государственный университет.

E-mail: mag6549@yandex.ru

**Сытых Ольга Леонидовна** – доктор философских наук, профессор кафедры эмпирической социологии и конфликтологии, Алтайский государственный университет.

E-mail: sytykh@yandex.ru