



УДК 37.01

Межпредметная и метапредметная функции диалога в образовании



Король Андрей Дмитриевич,

доктор педагогических наук, ректор Белорусского государственного университета, г. Минск (Беларусь)

Ключевые слова: диалог, межпредметная функция, метапредметная функция, человекообразное образование, Научная школа А.В. Хуторского.

Аннотация: Рассматриваются межпредметная и метапредметная функции диалога в образовании с позиций восточной, западной и отечественной философии.

Что есть «сумма» в образовании?

Основными арифметическими понятиями являются «сумма» и «разность», отражающие результат сложения и вычитания. Часто можно слышать такие сочетания слов как «дать образование», «получить образование». Однако, всегда ли то, что нам дают, мы берем? Всегда ли то, что мы берем, становится по-настоящему нашим? И, наконец, всегда ли то, что мы получили, отражает то, что нам хотели передать?

Данные вопросы затрагивают непосредственно проблему отчужденности учащегося от образования, которое имеет информационный передаточный характер: опыт, накопленный человечеством, подлежит передаче от учителя к учащемуся. Подобная передача имеет характер монолога, не учитывающая ученический компонент: цели, смыслы, личностные особенности ученика. Передается не опыт, а информация, которая отчуждена от ученика, подается ему в форме «готовых блюд» – предметов (в виде законов, правил, дефиниций и др.), а ученик не участвует в приготовлении этих «блюд». «Кто «много ест, еще не значит, что здоров» –



так говорил Аристипп из Кирен – один из двух любимых учеников Сократа. Разнообразие предметов – «блюд» не дают представление учащемуся о единой «кухне», хотя целостность представлений учащегося – необходимый и закономерный результат его познания окружающего мира.

Передать определенную сумму информации – свойственно информационному подходу, в котором человек рассматривается в качестве чистого листа, который нужно обязательно заполнить, сделать человека «имеющим». Вот что об этом говорит философ Эрих Фромм, автор известной книги «Иметь или быть?»: «Школа ставит своей целью дать каждому учащемуся определённый объём «культурной собственности» и в конце обучения выдаёт документ, удостоверяющий обладание, по крайней мере, минимумом этой собственности» [1]. «Ориентация «иметь» характеризует направленность обучения на приобретение учащимся некоторой суммы информации, первоначально отчуждённой от него, но необходимой ему для получения определённого социального статуса, например, обладания аттестатом зрелости» [2].

Любая монологичная передача информации, не учитывающая личностный потенциал ее получателя – учащегося, затрудняет развитие его личностных качеств-творца, способного к самоизменению и самореализации. Отсутствие причин для развития и порождает все большие объемы информации, удаленной от своих истоков – личностных, а также быстроту ее изменения. Сегодня система образования, как и любая другая, обеспечивающая социальную адаптацию человека, не успевает приспособливаться к росту объемов информации, к изменению ее структуры и функций. Экспоненциальный рост информации затрагивает индивидуальность человека, единую структуру его личности, которая перестает пониматься онтологически. «Современное понимание личности постепенно начинает включать в себя разные понимания и концепции личности» [3, с. 118].

Получается «замкнутый круг» - суммы передаваемой информации порождают еще большие суммы информации, которые, опять-таки, будут направлены для передачи следующим поколениям учащихся.

В одной из даосских книг приводятся слова о том, что «каждая вещь порождает сама себя», и что «все десять тысяч вещей сводятся («возвращаются») к Первоначалу» [4]. Разрешение этого противоречия – между все возрастающей «суммой» информации, направленной на учащегося и его индивидуальными, личностными особенностями, целостностью представлений об окружающем мире, составляет основу межпредметного и метапредметного подходов в образовании.



«Мета» – «над», «всеобщее», «интегрирующее», а «Меж» – «близко к тому и к другому», «в сочетании с чем-то». Как следует из данных определений, существует весьма неопределенная граница между понятием мета и межпредметности в образовании. В общем виде межпредметная интеграция – процесс и результат взаимопроникновения элементов разных учебных предметов. (В.Н. Максимова, И.Д. Зверев, В.Т. Фоменко). «..Глубина понимания учениками определённого фрагмента действительности пропорциональна количеству изученного материала»¹ – представляют собой своеобразный девиз межпредметного подхода в образовании. Очевидно, что межпредметная интеграция представляет собой все ту же «сумму», выражаемую категорией «иметь». Другими словами, межпредметный подход базируется на информационном подходе – из нескольких предметов, ориентированных на передачу информации, ставится целью создание некоего цельного образа у учащегося, причем этот образ заранее известен.

Идеи межпредметного подхода к познанию окружающего мира наиболее полно отражаются в средневековой культуре. «Пронизанность мира божественным единством в сочетании с его иерархической структурой позволяла применять логику; в свою очередь с ее помощью из отдельных элементов бытия возводилось цельное здание мира (выделено мною – А.К.). Внешнее выражение эта тенденция объять весь мир в стройной схеме и объяснить его получила в знаменитых «суммах» — сводах знаний о мире. Высшим достижением в этой области, конечно, следует назвать «Сумму богословия» Фомы Аквинского, многотомный труд, касающийся всех сторон существования человека и космоса» [5].

Вместе с тем, *целое не есть сумма частных составляющих*: нельзя из множества «чужих» предметных источников создать «шаблонное» метапредметное видение объекта. Понятие «шаблона» как некоей изначальной заданности и понятие «метапредметности» несовместимы. Шаблон – всегда определен и конечен, как вещь или слово. Метапредметность, уже исходя только из этимологии самого слова - «над предметом» - не может быть шаблонной и конечной.

В качестве примера метапредметного видения мира приведем выдержку из книги Г.Гессе: «Лицо его друга, Сиддхартхи, куда-то ступавалось. Вместо него он увидел перед собой другие лица, множество лиц, длинный ряд, катящийся поток из сотен, тысяч лиц. Все они проходили и исчезали, и в то же время все, казалось, существовали одновременно, все непрерывно

¹ Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. - М.: Высш. шк., 1986. - С.98



менялись и возобновлялись и тем не менее были Сиддхартхой. Он видел перед собой голову умирающей рыбы – карпа с бесконечно-страдальчески открытым ртом, с угасающим взглядом – он видел лицо новорожденного ребенка, красное и сморщенное, искривленное плачем – он видел лицо убийцы, видел, как последний вонзает нож в тело человека – и тут же видел этого преступника связанным и упавшим на колени, и рядом палача, отрубаящего ему голову одним взмахом меча» [6].

Понимание того, что «все вещи – суть одна вещь»² не достигается владением человеком суммой информации. Для этого сумма информации должна быть бесконечно большой, что, очевидно, невозможно. Также очевидно, что в вышеприведенных текстах проявляется метапредметные взгляды на мир, метапредметные качества личности.

Я.А.Коменский несколько веков назад писал о том, что «правильно обучать юношество – это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит – раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки...».

С дидактической точки зрения метапредметное восприятие действительности не может быть соотнесенным с разрозненной (дискретной) информацией. В современной школе расчлененность знаний об окружающем мире на отдельные предметы не уравнивается их интеграцией; анализ в обучении преобладает над синтезом; знания учащихся оказываются разрозненными, делятся на «физические», «химические», «биологические» и др. Недостаточно философское осмысление мира учениками, нет осознания личной связи с окружающим миром, понимания своего значения, места и роли в нём [2].

Основа для развития метапредметных представлений о мире – исследование цельной (непрерывной) области действительности в форме *фундаментального образовательного объекта*. В качестве фундаментальных образовательных объектов выступают, например: природные объекты (вода, воздух, дерево и др.), объекты культуры (художественные тексты, архитектурные сооружения и др.), технические устройства (компьютер, телефон, телевизор и др.) [7].

² Хун Цзычэн «Вкус корней»



Приведем пример открытого задания Всероссийской метапредметной дистанционной эвристической олимпиадыз. «ЦЕЛЬНОСТЬ. Знаменитый философ М.Бубер в романе «Я и ты» так описывал дерево:

«Я рассматриваю дерево, я могу воспринимать его как зрительный образ: колонна, вздымающаяся в шквале света, или зеленый взрыв, пронизанный кроткой серебристой голубизной.

Я могу ощущать его как движение: соки, бегущие по сосудам, льнущая и жаждущая сердцевина, сосущие корни, дыхание листьев, непрерывный обмен с землей и воздухом – и сам неуловимый рост дерева.

Я могу рассматривать его как экземпляр некоторого вида, в соответствии с его строением и образом жизни.

Я могу до такой степени отвлечься от его формы и от его состояния в настоящий момент, что буду осознавать его лишь как выражение закономерностей - закона, по которому непрерывно уравнивается постоянное противоборство сил, и закона, по которому смешиваются и разъединяются вещества.

Я могу свести его к числу, к чисто числовой зависимости, тем самым и уничтожив, и увековечив его».

Какой объект окружающего мира вы могли бы представить во всем его многообразии в мире науки и культуры? Опишите или нарисуйте его в стиле М. Бубера».

Наличие в содержании образования фундаментального образовательного объекта – необходимое условие развития метапредметных качеств личности, направленных на постижение целостности мира.

Основным инструментом взаимодействия (интеграции) предметной информации в межпредметный образ является диалог «учитель-учащийся», связывающий субъектов учебного процесса. Межпредметные функции диалога «учитель – ученик» изучены достаточно полно. Среди наиболее явных преимуществ диалога подобного типа можно выделить: формирование учащимся новых знаний, научных горизонтов, появление новых вопросов. Эмоциональность диалога способствует интенсификации

3 На развитие метапредметных качеств личности учащегося ориентированы Всероссийские эвристические дистанционные метапредметные олимпиады.



ряда психических когнитивных процессов: памяти, воображения, мышления.

Реализация межпредметной (интегрирующей) функции диалога приводят к созданию учащимся целостного продукта. Однако, ученику предлагается создать пусть и целостный, но уже известный образ из разрозненных частных. Причиной тому является доминирующая роль учителя в диалоге: несмотря на позиционируемое равноправное, т.е. субъект-субъектное диалогическое взаимодействие учителя и учащегося, в подобном диалоге учащийся следует за логикой учителя [8]. Учитель, формулируя собственные цели урока, в диалоге «подводит» учеников к нужному результату, известному в науке и описанному в учебниках. Подспудно выражаемый учащимся в виде вопроса собственный интерес «затухает» и не имеет продолжения или развития, поскольку у учителя всегда имеется генеральный план ведения диалога. Смысл этого плана – помочь учащемуся воссоздать-реконструировать культурно-историческое наследие человечества.

Именно поэтому, несмотря на то, что диалогу уделено достаточно большое количество отечественных и зарубежных исследований, широкого применения в модернизируемом образовании (в особенности, на уровне целей, содержания образования) диалог не имеет. Например, вопрос учащегося не рассматривается в качестве педагогической формы его ответа и по сути, никак не учитывается. Диалог в современной образовательной реальности способствует развитию личности учащегося, но не созиданию его собственного образовательного пути. В условиях передаточного характера содержания образования диалог «учитель-ученик» имеет «монологичный оттенок», и не способен в полной мере раскрыть свой эвристический потенциал: формировать эвристические качества личности учащегося, индивидуализировать процесс обучения[9].

Педагогическая сущность диалога в рамках образовательной системы может быть наиболее полно раскрыта при условии, что учащийся, в значительной мере, получит возможность активного проектирования собственной индивидуальной образовательной траектории [10]. В этом заключается метапредметная функция диалога, основанная на использовании принципа подобия микрокосма макрокосму. Макрокосм – Вселенная – метапредметен. Развитие и формирование метапредметного видения действительности (метапредметных компетенций) учащимся наблюдается при условии активного его «вселения» в окружающий мир. «Вселение» – реализация принципа подобия – означает наполнение



познания мира собственным смыслом и содержанием. Кроме того, понятие «вселения» означает акт творения, непрерывного бытия человека в этом мире, подобно постоянному непрерывному изменению окружающего человека мира.

Человек, как и Вселенная – метапредметен. Метапредметное видение мира проявляется у учащегося через «свое», а не «чужое». Ливанскому писателю и мыслителю Д.Х.Джебрану принадлежат следующие строки: «Многие учения схожи с оконным стеклом: сквозь него мы видим истину, но оно же и отделяет нас от истины» [11]. «Чужая», пусть и систематизированная для учащегося информация – учение – не является истиной, поскольку не является «своей» для ученика. Истина не может быть выражена в категории «иметь»: иметь размеры, обоснованность существования и др. атрибуты конечных сущностей. Истина всегда метапредметна, и, пользуясь терминологией Э.Фромма, проявляет себя в категории «быть». Метапредметность в педагогике означает состояние постоянного изменения, самореализации учащегося, развития его качеств личности-творца, наполняющего мир, в который он вселяется, собственным смыслом и содержанием.

Межпредметность как «арифметическая» сумма информации из разных тематических источников, не является фундаментом саморелизации как проявления метапредметных качеств личности человека. Межпредметность как совокупность «чужой» информации всегда дискретна, метапредметность как совокупность «своего» – непрерывна и целостна.

Получая информацию, мы приобретаем или теряем в образованности?

Что есть «вычитание» (отрицание) в образовании?

Образование может быть очень разным – сообразным учащемуся, учитывающим его особенности, и «чужим» для него, монологичным. Исходя из противоположного понимания категорий «быть» и «иметь», категория «быть» означает антисумму информации - «вычитание» как отрицание конечного и статичного, внешнезаданного. Означает ее «разность».

В.В.Малявин сказал: «На Востоке это и есть секрет мудрости – опустошать себя или оставлять все. «Все оставить» – это девиз восточной мудрости. И тогда все к вам придет. И «оставить себя – значит превзойти себя»⁴. В этой

⁴ «История успеха Владимира Малявина». Интервью на радио «ФинамФМ» - <http://finam.fm/archive-view/2878/>



связи интересный пример метапредметности мы можем найти в китайском литературном источнике: «Прошло девять лет, и как бы ни принуждал я свое сердце думать, как бы ни принуждал свои уста говорить, уже не ведал, что для меня истинно, а что ложно, что полезно, а что вредно; не ведал, что для других истинно, а что ложно, что полезно, а что вредно. Перестал отличать внутреннее от внешнего. И тогда все чувства как бы слились в одно: зрение уподобилось слуху, слух – обонянию, обоняние – вкусу. Мысль сгустилась, а тело освободилось, кости и мускулы сплавились воедино. Я перестал ощущать, на что опирается тело, на что ступает нога, о чем думает сердце, что таится в речах. Только и всего. Тогда-то в законах природы для меня не осталось ничего скрытого» [12].

В представленном фрагменте, по сути, речь идет об одной из дидактических систем Древнего Китая, результатом которой является постижение учащимся целостности всего сущего. Данная система образования натурфилософична: основана на наблюдении над объектами природного мира, а не на получении суммы информации о них из книг и манускриптов.

Идеи метапредметности широко представлены в восточной религиозной и философской литературе отнюдь не случайно. С точки зрения соотношения филогенеза и онтогенеза восточные традиционные культуры символизируют детский возраст человечества. Ребенку же, как известно, свойственна близость к бессознательному, целостность мировосприятия, преобладание наглядно-образного мышления над словесно-логическим.

Отрицание категории «иметь» свойственно восточному мировосприятию. «Мудрый не отличается от других людей тем, что говорит, как действует и мыслит. Тем же, что не говорит, как не поступает и о чем не размышляет, он отличается от других» [13].

В данном и многих других высказываниях подчеркивается противопоставление мысли и слова, свойственное для китайской философской мысли. А вот высказанная пером Д.Х.Джебрана ближневосточная философская мысль: «Подлинная суть другого не в том, что он открывает тебе, но в том, чего он открыть не может. Поэтому, когда хочешь понять его, вслушивайся лучше не в то, что он говорит, а в то, чего он не говорит» (Д.Х.Джебран).

«Мудрость, которую мудрец пытается передать другому, всегда смахивает на глупость....А вот еще одна мысль, которую ты, Говинда, примешь снова за шутку или за глупость, но которую я считаю лучшей из своих мыслей. Он



гласит: по поводу каждой истины можно сказать нечто совершенно противоположное ей, и оно будет одинаково верно. Дело, видишь ли, в том, что истину можно высказать, облечь в слова лишь тогда, когда она односторонняя. Односторонним является все, что мыслится умом и высказывается словами – все односторонне, все половинчато, во всем не хватает целостности, единства» [6]. Аналогичное можно встретить у Э.Фромма: «Чем больше я знаю, какими качествами Бог не обладает, тем больше я познаю Бога» [14, с.118].

Все высказанное – нечто статичное, зафиксированное, характеризующее категорию «Иметь». Невысказанное – динамичное, нерасчлененное, характеризующееся категорией «Быть».

«Аксиомы аристотелевской логики так глубоко проникли в наш образ мыслей, что воспринимаются как что-то «естественное» и самоочевидное; в то время, как, с другой стороны, положение, что X это A и не-A, кажется бессмысленным» [14]. Однако существует и «отрицание» аристотелевской логики – т.е. парадоксальная логика, которая предполагает, что A и не-A суть одно и то же.

Утверждение о единстве противоположностей, основанное на логике парадокса, графически представляет собой замкнутый круг – символ бесконечности. Когда мы отрицаем какое-либо качество вещи или явления – смотрим на него с противоположной стороны, мы совершаем «путешествие» длиной в бесконечность. В этом «путешествии» и проявляется категория «быть», выражающая метапредметную функцию диалога.

Отрицание всего статичного и высказываемого, желаемого, фиксированного, характеризуемого категорией «Иметь» в терминологии Э.Фромма, – своеобразный возврат к первооснове - бесконечному, категории «Быть». «Прежде чем сделать первый шаг, ты уже у цели. Прежде чем открыть рот, ты уже все сказал. Прозрение приходит прежде, чем успеешь понять. Так ты узнаешь, что всему есть исток» [13]. Или: «Одну фразу, существующую до слов, не передадут и тысячи мудрецов» [13].

Первооснова всегда метапредметна. То, что «Человек может знать только отрицание, но ни в коей мере не утверждение высшей реальности» (М. Экхарт) указывает на то, что знание - не сумма информации, его нельзя сложить или отдать, передать. Знание учащегося как отрицание информации имеет метапредметную основу: самого человека-микрокосма, подобного макрокосму-Творцу.



В этой связи педагогическое «отрицание» – это переход от категории «иметь» к категории «быть». Переход к личности учащегося, способной во взаимодействии с социумом выстраивать собственный образовательный, а, затем, и жизненный путь. М. Экхарт писал, что «каждое творение содержит в себе отрицание: оно отрицает, что оно нечто другое» [14]. Эффект отрицания подразумевает переход от старого состояния к новому, преобразование окружающего мира. На языке педагогики это возможно при условии развития личностных качеств учащегося, способного к преобразованию окружающего мира, компетентности к самоизменению.

Компетентность к самоизменению, отрицание «чужого» как условие создания учащимся собственного продукта («своего») определяет движущую силу «быть» - мотивацию к обучению. Мотивация учащегося находится в прямой зависимости от его самореализации (М.С.Каган).

Отход от категории «иметь» как создание «своего» - образовательного продукта учащегося - означает путь к нашему мотиву. Открытость содержания образования – например, задания, которые не имеют шаблонного, заранее известного решения – всегда способствуют созданию ученического личностного продукта, уникального и неповторимого. При этом уникальность выполненного задания – всегда приглашение к общению, поскольку субъективный продукт учащегося ограничен его видением и «ищет» сравнения (диалога) с другими продуктами (в том числе созданными человечеством) для своего завершения. В этом мотив «бытийствовать» – обретение целостности, завершенности. Самореализация как создание «своего» возможна лишь при наличии границ – чужого мнения, трудности, неоднородности в целом. Так, во время диалога каждое слово - уже граница знания и незнания, смысловая неоднородность, рождающая новое знание. Поэтому отрицание «иметь» - обращение на языке педагогики к категории «Быть» - означает реализацию не только метапредметной, но и мотивационной функции диалога в образовании.

Сумма информации как нечто статичное и отчужденное от нас, не входящее с нами в отношения, пользуясь терминологией М.Бубера – «Оно» - не имеет продолжения, и, значит, мотивации. Не имеет границ, которые необходимо преодолевать, в чем и состоит философский смысл мотива. Умножение информации в сегодняшнем мире означает умножение не-мотивации, не-отношений, стирает границы между личностью и миром, способствует шаблонности мышления единой «сетевой личности».



Отрицание всегда предполагает наличие другой (других) систем отсчета извне творения, взгляд со стороны. Поэтому в основе отрицания «иметь» как переходе к категории «быть» лежит диалог, предусматривающий разные точки зрения (отрицающие некую заданность, шаблон), включая и противоположные.

«Нет ничего труднее чем видеть вещи такими, какими они есть на самом деле» (И.Кант). Причиной множества стереотипов и заблуждений выступает именно отчужденность сделанной вещи от человека, которому сообщили в готовом виде информацию о ней. Как в образовании развивать способность учащегося смотреть на вещи с разных, подчас противоположных сторон? Другими словами, развивать его метапредметные качества личности?

«Не говорят ли мужи, изведавшие истину, что входящее в ворота не есть наше достояние, а полученное от других непременно потеряется?.. А тот, кто привязан к чужим словам и ищет ответ в толкованиях, подобен глупцу, который хочет палкой сбить луну с неба или почесать мозоль, не снимая туфли» [13].

С точки зрения дидактики невольно возникает вопрос: Казалось бы, можно ли создавать «свое», когда уже имеется накопленная человечеством информация? Можно ли считать, например, законы Менделя, Ньютона и др. «своими»? Очевидно, «нет», поскольку они общеизвестны, написаны несколько столетий назад и являются общим достоянием. Информация не может быть «своим» продуктом, поскольку она отчуждена от человека (inform – наполнить формой, сформировать, а не развить), она «ничейная» и является всеобщим достоянием. «Своим» может быть только то, что сделано человеком во взаимодействии с другими. В традиционной образовательной практике, пожалуй, одно из главных отрицаний – отрицание ученика, возможности учитывать его смыслы и цели. Содержание образования – передать ученику сумму информации о достижениях человечества как его культурный опыт порождает основное противопоставление – государственного и личного, личного и предметного. Однако принцип единства противоположностей позволяет заключить воедино вышеперечисленные противопоставления – личности и социума, «своего» и «чужого».

Как же приведенные выше законы Менделя, Ньютона и множество других сделать «своим»? Существует простая схема превращения «чужого» в «свое». Вначале мы изучаем объект (а не информацию о нем) сами, создаем свой результат изучения объекта – первичный образовательный продукт, а



затем этот продукт сравниваем с «чужим». Тогда «чужое» «становится» «своим».

«Отрицание» или создание «своего» проявляет себя в образовании эвристического типа, ориентированным на выстраивание человеком собственного образования, индивидуализацию обучения. Основу эвристического обучения составляют следующие положения: создание учеником образовательной продукции в изучаемых образовательных областях; освоение им базового содержания этих областей через сопоставление с собственными результатами познания; выстраивание индивидуальной образовательной траектории в каждой из образовательных областей с опорой на свои личностные качества [7].

Поэтому эвристическое обучение как процесс создания учащимся собственного образования: смыслов и целей, содержания, форм и методов имеет диалогические основания. Сравнение – основа диалога – ключ к превращению «чужого» в «свое».

И в этом случае, важнейшей, если не главной, методологической и методической составляющей образовательного процесса становится вопрос ученика. В 1957 г. П.В. Копнин писал: «Стремление построить систему науки, в которой бы не находил никакого места вопрос как форма движения познания, порочно в своей основе. Оно основывается на извращенном понимании процесса научного мышления. В действительности вопросы входят в содержание науки». В особенности, вопрос должен войти в содержание науки педагогики, в содержание образования, найти свое место в образовательном стандарте [15].

Развитию метапредметных качеств личности учащегося, созданию им своего пути в образовании, свойственен эвристический диалог. Под эвристическим диалогом понимается тип диалога «учащийся-учитель», в котором инициатива в познании нового принадлежит учащемуся, а не учителю. Эвристический диалог предполагает постановку учащимся вопросов внешней образовательной среде на каждом из этапов его образовательной деятельности: на этапе целеполагания, выборе форм и методов, сообразных его культурно-историческим, психологическим особенностям, рефлексивной деятельности [16].

Метапредметную направленность эвристического диалога задает сам вопрос учащегося. Он выступает «посредником» между внутренним миром учащегося (не распределенный по предметам) и метапредметным содержанием объектов действительности. Вопрос учащегося более



многогранно характеризует его личность, нежели ответ. В вопросе как творческом продукте уже заключена разноракурсная диалогичность – диалогичность между единичным и множественным, знанием и незнанием, человеком и миром, культурой и цивилизацией. Умный вопрос, по словам Ф. Бэкона, представляет собой уже половину знания, а Аристотель отмечал, что то, что мы ищем, по числу равно тому, что мы знаем [17]. Вопрос – не просто показатель мышления человека, выраженный в речи, внутренней или внешней. Вопрос всегда есть выход за рамки или границы имеющегося знания, его отрицание, с помощью которого человек обретает мир, расширяя свои границы в нем. Вопрос человека порождает границы, демонстрируя область знания и незнания. А, значит, всегда служит обращением к Самости, к метапредметным основам.

С дидактической точки зрения вопрошающая деятельность учащегося может быть стандартизирована, «зафиксирована» и в знаниевых (базис вопроса), и в деятельностных (переход от знания к незнанию в вопросе ученика отражает его творческую деятельность) «координатах». Два данные составляющие вопроса – знаниевая и творческо-деятельностная – позволяют рассматривать вопрос учащегося в качестве педагогической формы его ответа. В этой связи, диалог в образовании – это не просто развитие эвристических качеств личности, опыта творческой деятельности. Это ключ к «договору личности и социума»⁵ взаимодействию знаниевого и творческого компонентов образовательной системы.

Эвристический диалог может выступать не столько формой или методом обучения, сколько методологическим принципом и одновременно инструментом моделирования системы эвристического обучения. Дидактическая система эвристического обучения (смыслы, цели, содержание, технология реализации, критерии оценивания) на основе диалога реализует метапредметное познание учащимися окружающего мира. Такая система обеспечивает сопряжение освоения учащимися базового содержания образовательных областей с выстраиванием ими собственной индивидуальной образовательной траектории. Экспериментально доказано, что такая система ведёт к развитию метапредметных качеств личности учащегося: когнитивных, креативных, организационно-деятельностных, необходимых для их продуктивной деятельности в современном мире [8].

⁵ Характеристика компетенции, приведенная одним из авторов компетентностного подхода в образовании д.п.н., чл.-корр. РАО А.В.Хуторским.



Однажды в беседе с Цзы-гуном Конфуций спросил: «Сы! Ты считаешь меня человеком, который многое изучил и многое запомнил?» Цзы-гун ответил: «Да. А разве это не так?». Конфуций ответил: «Нет, не так. Я только пронизал это многое единым» [18]. Вопрос учащегося и есть тот инструмент, с помощью которого многое пронизывается единым, в то время как ответ учащегося отражает его следование за внешним, «многим», скрывает за собой индивидуальность ученика. Научить школьника задавать вопросы не эпизодически, а системно – вот ключ к формированию познающей, творческой личности, способной строить свой индивидуальный путь, развивать метапредметное видение мира.

Литература

1. Фромм Э. Иметь или быть? - М.: Прогресс, 1986. – С. 65
2. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. [Электронный ресурс]. Версия 1.0 / М.: Центр дистанционного образования «Эйдос», 2003. - Систем. требования: Pentium - 100 MHz, RAM 16 Mb, Windows 95/98/NT/2000/Me/XP, Internet Explorer 5.0, MS Word 2000. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru>; e-mail: info@eidos.ru.
3. Розин В.М. Психика и здоровье человека. Изд.2-е. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 224 с.
4. Торчинов Е.А.. Даосизм. – СПб.: Издательство «Лань», 1998. – 448с.
5. Безрогов В.Г. Сущностные черты средневековой педагогики // Послушник и школяр, наставник и магистр: Средневековая педагогика в лицах и текстах. М.,1996. - 414 с.
6. Гессе Г. Сиддхартха. – СПб.: Изд. «Азбука», 2000. – 186 с.
7. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
8. Король, А.Д. Диалог в образовании: эвристический аспект. Научное издание [Текст] / А.Д.Король. – М. : ЦДО «Эйдос», Иваново : Издательский центр «Юнона», 2009. – 260 с.
9. Хуторской, А.В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) [Текст] / А.В. Хуторской, А.Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109-114.



10. Король, А.Д. Общение и проблемы дистанционного образования [Текст] / А.Д. Король // Вопросы философии. – 2011. – № 6. – С. 173-176.
11. Джебран, Дж.Х. Избранное / Дж.Х. Джебран. – М. : Худ. литература, 1986. – 520 с.
12. Мудрецы Китая. – СПб., 1994. – 416 с.
13. Афоризмы старого Китая / Сост., пер., вступ. ст. и коммент. В. В. Малявина – Изд-ва: Астель, АСТ. – 2004. – 414 с.
14. Ф.Эрих. Искусство любить: [пер.с англ.] / Эрих Фромм. – М.: АСТ:АСТ Москва, 2010. – 223 с.
15. Копнин, П. В. Природа суждения и формы выражения его в языке / П.В. Копнин. – М., 1957. – С. 318.
16. Король, А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения [Текст] / А.Д. Король // Педагогика. – 2007. – №9. – С. 18-25.
17. Аверьянов, Л.Я. Почему люди задают вопросы? / Л.Я. Аверьянов. – М. : Социолог, 1993. – 152 с.
18. Классическое конфуцианство: переводы, статьи, комментарии А.Мартынова и И. Зограва. В 2 т. Т.1. – СПб.: «Издательский дом «Нева»»; М.: «ОЛМА-ПРЕСС», 2000. – 384 с.

--

Для ссылок:

Король А.Д. Межпредметная и метапредметная функции диалога в образовании [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2018. – №1. – С.8. <http://eidos-institute.ru/journal/2018/100/>. – В надзаг: Института образования человека, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru

Курсы для соискателей

Институт образования человека приглашает педагогов на дистанционные курсы соискателей кандидатской и докторской степени.

[Список курсов >>](#)