
Межпредметный подход в образовании как феномен «возврата смыслов»: проблема диалога

© 2025 г. А.Д. Король

Белорусский государственный университет,
Республика Беларусь, Минск, 220030, просп. Независимости, д. 4.

E-mail: korol_ad@bsu.by

Поступила 24.10.2024

Одной из важнейших проблем образования является утрата целостности знания. Другой важной проблемой образования человека выступает утрачивание его смыслов как потеря субъектности, отчуждение от реального мира и снижение мотивации к познанию, в том числе самого себя. Смыслы и цели сегодняшнего образования заключаются в передаче информации (не знаний, которые вырабатываются изнутри) как педагогически адаптированного социального опыта от учителя к ученику. Подобный ретрансляционный характер образования монологичен, закрывает ученика от него самого и внешнего мира. Одинаковость ответов учеников «на выходе» сообразно полученному объему одинаковой информации «на входе» есть маркер потери ученика как невозможности продуцирования им собственных смыслов. С философско-методологической точки зрения «возврат смыслов» ученика возможен в образовании диалогового типа. Ученик рассматривается не как «чистый лист», а как «семя неизвестного растения», имеющего свою миссию, культурно-исторические, антропологические свойства личности. Открытие учеником своего внутреннего пространства смыслов, «возврат смыслов» в образование и социум, возможен не в усвоении «правильной» информации, а в созидаании своего образовательного продукта на основе изучения объектов действительности, имеющих межпредметную и метапредметную суть. Проектирование межпредметного содержания образования представляет собой *проектирование диалога в образовании на всех его уровнях (целевом, содержательном, технологическом, оценочном)*. Междисциплинарность заключается в вовлечении ученика в диалог, приводящий к открытию им самого себя и окружающего мира. Построение диалогового пространства на основе межпредметной интеграции осуществляется более интенсивно, если *меняется характер обучения: от ретрансляционного монологичного к диалогическому*. Смысл, заложенный в междисциплинарном содержании образования, находит своего «собеседника» – смысл ученический. Возникает общение как размыкание ученика миру, воплощая принцип подобия микрокосма макрокосму, наделяет образование эвристическим содержанием. В статье также рассматриваются идеи междисциплинарности и эвристики через призму русской философии рубежа XIX–XX вв. в качестве философско-методологических и дидактических основ проектирования отечественного образования.

Ключевые слова: межпредметный подход, междисциплинарность, смысл, диалог, монолог, ученик.

DOI: 10.21146/0042-8744-2025-3-26-36

Цитирование: Король А.Д. Межпредметный подход в образовании как феномен «возврата смыслов»: проблема диалога // Вопросы философии. 2025. № 3. С. 26–36.

The Interdisciplinary Approach in Education as a Phenomenon of “Meaning Regaining”: The Problem of Dialogue

© 2025 Andrei D. Korol

Belarusian State University, 4, Nezavisimosti av., Minsk, 220030, Republic of Belarus.

E-mail: korol_ad@bsu.by

Received 24.10.2024

One of the most significant problems in education is the loss of knowledge integrity, overcoming educational inflation. Another important problem of human education is the loss of meaning, which reveals itself in a loss of one's identity, an alienation from the real world and a decrease in motivation for cognition, particularly towards oneself. The meanings and objectives of modern education lie in the information transmission (it is not knowledge gained from within), which is regarded as a pedagogically adapted social experience from the teacher to the student. Such retranslational nature of education is monological, it isolates the student from oneself and from the real world, and it does not provide the opportunity to reveal and fulfil his cultural and historical, anthropological “code” in the process of cognition. The sameness of students' answers “at the output” in accordance with the received volume of identical information “at the input” is a sign of the student's loss due to his inability to produce his own meanings, turning him into a mass or unified student. From philosophical and methodological point of view, the dialogic education paves the way to student's “meanings regaining”. The student is viewed not as a “blank sheet”, but as a “seed of an unknown plant” with his own mission, cultural and historical, anthropological personality traits. The student's discovery of the inner space of meanings, “meanings regaining” both in education and society, becomes possible not by absorbing “correct” information, rather by creating one's own educational product on the basis of exploring the real-world objects of interdisciplinary and metasubject nature. The design of interdisciplinary educational content implies *the educational dialogue projection at all its levels (target, content, technological, evaluative)*. Interdisciplinarity lies in engaging students into a dialogue that enables them to discover themselves and the surrounding environment. The creation of dialogic space on the basis of interdisciplinary integration *is carried out more intensively provided that the teaching-learning process changes from monologue to dialogue*. The meanings presupposed by the interdisciplinary content of education finds its “interlocutor” – that is the student's meaning. Communication arises when the student discovers the outside world by embodying the principle of resemblance between the microcosm and the macrocosm, which provides education with heuristic context. The article also considers the ideas of interdisciplinarity and heuristics through the perspective of Russian philosophy at the turn of the 19th–20th centuries, which laid philosophical, methodological and didactic grounds for the design of national educational system.

Keywords: interdisciplinary approach, interdisciplinarity, meaning, dialogue, monologue, student.

DOI: 10.21146/0042-8744-2025-3-26-36

Citation: Korol, Andrei D. (2025) ‘The Interdisciplinary Approach in Education as a Phenomenon of “Meaning Regaining”: The Problem of Dialogue’, *Voprosy Filosofii*, Vol. 3 (2025), pp. 26–36.

Одна из центральных проблем в образовании заключается в утрате целостности знания. Отсюда и возникает важность таких понятий, как «понимание», «язык», «общение», что составляет главный предмет герменевтического знания, ведь понимание связано с целостным и одновременно с личностным взглядом.

Дифференциация знания на составляющие проникла и в систему образования. Во времена Пифагора было четыре дисциплины: математика, астрономия, музыка и пение. Сегодня школьных предметов и вузовских дисциплин неизмеримо больше. Естественно, это еще не предел.

С позиций психологии, нарушение целостности восприятия явления или объекта заключено в рассогласовании предмета и окружающего его фона (ситуации). Заостренность или концентрация на предмете всегда вызывает искажение видения. Видеть предмет во всех подробностях – значит видеть его вблизи и тем самым не иметь возможности видеть фон, который окружает сам предмет. Неполная картина, которая попадает в поле зрения, *достраивается* мозгом до некоего *гештальта*. Но достраивается по шаблону, а потому содержит потенциальную ошибку.

Подобного рода иллюзии свойственны как *физиологическим процессам*, например оптическим, так и социальным. Известный нейрофизиолог К. Фрит писал, что «наше ощущение мгновенного и полного восприятия всего, что есть у нас в поле зрения, ложно» [Фрит 2018, 77]. Подобно тому, как основа зрительных иллюзий заключается в том, что человек часто видит сам предмет, не замечая фона, так и в социальном аспекте видение частного, а не целого – одна из центральных причин стереотипизации жизни человека.

Смыслы и цели образования заключаются в передаче педагогически адаптированного социального опыта от учителя к ученику. «Главная социальная функция образования – передача опыта, накопленного предшествующими поколениями людей» [Скаткин (ред.) 1982, 101].

«Образование – процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков; необходимое условие подготовки человека к жизни и труду» [Кондаков, Вишняков (ред.) 1984, 157].

Однако такая передача «правильной» информации в содержании учебной дисциплины монологична. Ученик рассматривается в качестве «чистого листа», который нужно заполнить внешним содержанием образования. «Однако всегда ли то, что нам дают, мы берем? Всегда ли то, что мы берем, становится по-настоящему нашим? Не теряем ли мы своего, когда прибавляем к себе чужое? Данные вопросы затрагивают непосредственно проблему отчужденности учащегося от системы образования, не учитывающей цели, смыслы, личностные особенности ученика» [Король 2013, 157]. Все дети разные, но они вынуждены усваивать одинаковую информацию и «на выходе» давать одинаковые ответы. С позиций философии и методологии образования, опираясь на исследования А.В. Хуторского в области образования человекообразного типа [Хуторской 2010], мы рассматриваем ученика не в качестве «чистого листа», а как «семя неизвестного растения», обладающего своим культурно-историческим, антропологическим «кодом». Монолог в образовании атомизирует ученика, закрывает пространство его смыслов, лишает возможности выстраивания собственной индивидуальной образовательной траектории, в основе которой – выявление и реализация его миссии, продуцирование своих собственных смыслов при изучении объектов действительности [Король 2023]. Ведь, как утверждал С. Гессен, «образование есть не что иное, как культура индивида. <...> Сколько культурных ценностей, столько и видов образования» [Гессен 1995, 35].

Феномен «возврата смыслов» студента, таким образом, заключен в диалогичности его образования. Мы можем утверждать это, следуя за мыслью А.В. Смирнова о том, что культура – это целеполагание смыслов [Смирнов 2015].

«Передача» знаний как отражение учеником социокультурного опыта при минимуме психологических, организационных и других затрат на познание выступает «фабрикой» стереотипов мышления и поведения человека. Ведь транслируемая информация

представляет собой «знак», в то время как ученик и его личностные особенности выступают социокультурным «фоном». Это априори ведет к искажениям в видении мира, «закрытию» человеком пути к себе и другим, неспособности к *диалогу культур*. Образование, основанное на чужом для ученика «знаке», без своего собственного «фона», есть путь к глобальной иллюзии как потере смыслов самой личности и общения. Это путь, ведущий «по ту сторону социальности». В данном случае речь идет о разделении фона и предмета, о возможности их перемещать, создавая новые реальности. Один и тот же предмет в разных ситуациях-фонах может составлять свою вселенную, или, как у Оруэлла: «Каждый день пишется новая история».

Субъекто-субъектная трансляция достижений человечества ориентирована на подготовку Ученика Подражающего, не способного к созиданию, выходу за свои пределы и сравнению себя с другими людьми. Социально-психологическая теория Г. Тарда описывает мировую историю как столкновение кругов подражаний, что проявляется в войнах и конфликтах [Тард 2011]. Монолог в образовании на уровне смыслов, целей, содержания и методов обучения выступает педагогическим основанием не просто «катастрофы смыслов» Ж. Бодрийяра [Бодрийяр 2017, 153], но и ускорителем мировых процессов. Скорости отрицают способность слышать себя и других, что убедительно показал другой социальный психолог, Ф. Зимбардо, в своих экспериментах по выявлению корреляции между ритмом жизни в больших и малых по численности городах и степенью альтруизма жителей этих городов [Зимбардо 2010].

Одинаковость образовательных результатов и есть причина утрачивания возможности самопознания, что является причиной роста иллюзий и стереотипов, агрессии и радикализма человека в обществе [Korol 2022, 256], утрачивания исторической памяти [Ibid., 257].

В потере целостности видения учеником картины мира выражается основная проблема – проблема способности человека слышать себя и других как составляющая проблемы более высокого уровня – потери способности к диалогу. Все возрастающие скорости поляризуют мир: и между внутренним и внешним человеком появляется все большая дистанция-симулякр, равно как и дистанция между знаком и предметом, означающим и означаемым. Однако общим знаменателем выступает потеря восприимчивости к инаковости, способности к сравнению себя с другим для ученика.

Каждый изучаемый предмет имеет свои цели, содержание, методику преподавания, своего рода предметное бытие. Поэтому *любой учебный предмет сродни региональной онтологии*, которая обладает двумя важнейшими атрибутами – наличием границ и потому своими смыслами и содержанием.

Образовательные дисциплины любой ступени образования атомистичны, о чем мы указывали в нашей статье [Король 2023]. Причиной тому выступает монолог в образовании на уровне смыслов, целей, содержания обучения [Хуторской, Король 2008].

Как же наполнить диалоговой сутью структуру системы образования? Смыслы рождаются в диалоге и одновременно на стыке разнородных элементов.

Проблема междисциплинарности в образовании как проблема взаимодействия региональных онтологий может быть продемонстрирована на естественно-научном примере *транспорта ионов через клеточную мембрану*. Интерес представляет сам процесс деполяризации клеточной мембраны и выхода из состояния физиологического покоя, переход к состоянию возбуждения. Содержимое клетки и содержимое межклеточной жидкости различны. Мембрана отделяет клетку от всего остального организма.

«Диалог» двух сфер – межклеточной жидкости и цитоплазмы – начинается на уровне миграции ионов натрия, входящих в клетку. Так формируется всплеск электрической активности цитоплазмы, или, как обозначают физиологи, формируется активный электрический потенциал клетки. В контексте нашего рассмотрения он сродни рождению новых смыслов. Натрий диффундирует до тех пор, пока не установится электрохимическое равновесие, когда электрические силы отталкивания станут противовесом для механической разности потенциалов ионов. Однако клетка не может пребывать сколь угодно долго в состоянии возбуждения, и начинается обратная фаза –

отток катионов калия, что приводит к повторной поляризации мембраны – к фазе реполяризации. Клетка возвращается в состояние покоя. Однако сам факт возбуждения клетки является результатом преодоления мембраны, разделяющей две различные сферы [Губанов, Утепбергенов 1978].

Аналогичные процессы мы можем наблюдать и на примере р-п перехода в полупроводниках, где ширина р-п перехода как бы соответствует междисциплинарному содержанию и является *более узкой, чем* основное содержание дисциплин – региональных онтологий.

На наш взгляд, тема междисциплинарности как суммы региональных онтологий-предметов имеет свое отражение, или проявление, в психолингвистическом феномене *билингвизма*. Каждый человек – носитель определенной культуры – имеет свой материнский язык и связанные с этим антропологические проявления. *Язык – региональная онтология*, структурно и содержательно аналогичная *образовательной дисциплине*. Билингвальные личности характеризуются высоким уровнем креативности, способностью к созданию новых смыслов на стыке с другими региональными онтологиями. То же справедливо и в отношении междисциплинарного подхода в образовании, при условии, что сам ученик наделен субъектностью и способностью генерировать новые смыслы.

Данные примеры из областей природного и естественно-научного знания свидетельствуют о рождении новых состояний.

При переходе от одного предмета к другому самой важной становится *проблема понимания как проблема перевода*, сопряженная с проблемой *молчания* [Король 2019]. Необходимо трансформировать свое сообщение так, чтобы оно могло быть воспринято в иной смысловой системе, донести его до системы, генерирующей другие смыслы, и этот процесс сталкивается со своего рода коммуникативным барьером, или границей. Переход через эту границу сродни этапу погружения внутрь собственного «я», этапу молчания, который рассматривается как созидание нового.

В истории построения диалога между разными предметными областями были и неудачные попытки. Так, в частности, программа «Основы психологии и педагогики» зачастую страдала от того, что было трудно добиться ее продуктивного прочтения и педагогами, и психологами. Каждый «перетягивал одеяло на себя». Трудности состояли в стыковке не только содержания, но и манеры, темпа, ритма чтения дисциплин, разных подходов к тому, чтобы учебное пособие, образовательная программа были выдержаны в едином стиле. Все это имеет место и в повседневном общении.

Междисциплинарность как синтез философии и педагогики

Проблема междисциплинарности как проблема границ, взаимопересечения различных региональных онтологий стоит на уровне интеграции философского и педагогического знания. С.И. Гессен рассматривает педагогику как «практическое применение» философии [Гессен 1995]. Однако здесь мы сталкиваемся с классической ситуацией непонимания философов и педагогов. Приведу конкретный пример. На одной из конференций работают две секции: одна философская, другая сугубо педагогическая. Как быть, если рассматриваемые проблемы поднимаются на уровне философии образования? Очень хотелось побывать и на одной секции, и на другой, а вместе с тем задаешься простым вопросом: «Кто в большей степени – философ или педагог – должен поднимать проблему проектирования той или иной образовательной системы, истоком которой является, конечно же, философское знание?». В частности, это касается разработки той дидактической системы образования, которая бы учитывала родные корни, постулаты отечественной философии, которая бы показывала, как воплощаются знаменитые идеи соборности, общения, вселенскости в теории и практике образования.

Разведенные по разным кабинетам секции, даже взятые вместе, не дают необходимого знания, которое являлось бы самодостаточным и востребованным. Педагоги не погружены в философскую сферу, философы – в сферу практики преподавания.

Между предметами образуется достаточно редкая, малопосещаемая нейтральная полоса философии образования, однако кто преподает эту дисциплину – философы или педагоги? Объединить философское и педагогическое содержания воедино – это значит вернуться на уровни смыслов и задаться вопросом: «Почему?».

Такой взгляд дал нам основание для введения кафедры философии на педагогическом факультете Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Результатом организации подобного диалога стала активизация контактов мотивированных педагогов и философов, и, как следствие, появление ряда совместных проектов. Особо стоит отметить новую тематику магистерских и дипломных работ, совместные публикации, открытие ряда специальностей. Междисциплинарный подход позволяет более эффективно налаживать отношения с иностранными студентами – не случайно миссия Гродненского университета, принятая в 2015 г., была ориентирована на то, чтобы «выявить, найти и реализовать потенциал студента в пространстве межкультурного диалога». Межпредметная интеграция сродни диалогу региональных онтологий, а также диалогу культур.

Междисциплинарность как проблема внутреннего содержания ученика

Наш опыт проектирования и реализации системы образования на основе диалога показывает, что межпредметная интеграция является *базисом проектирования диалога, необходимым, но не достаточным*. «Глубина понимания учениками определенного фрагмента действительности пропорциональна количеству изученного материала» [Куписевич 1986, 98], – это своеобразный девиз межпредметного подхода в образовании. Однако такое понимание не достигается только владением человеком большой суммой информации.

Несколько веков назад Я.А. Коменский писал о том, что «правильно обучать юншество – 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...» [Коменский 1982, 355]. Очевидно, что межпредметная интеграция зачастую представляет собой все ту же «сумму», выражаемую фроммовской категорией «иметь». В данном случае межпредметный подход базируется на информационном подходе – стремлении создать у учащегося цельный образ из нескольких предметов, ориентированных на передачу информации, причем этот образ *заранее известен*. И здесь коренится одна из основных трудностей реализации межпредметного подхода – отсутствие диалогичности предметов на уровне как содержания обучения, так и технологий реализации на практике. Например, как «объединить» два и более предметов в новое содержание обучения? Еще одной трудностью оказывается отсутствие налаженного взаимодействия между педагогами, преподавателями отдельных дисциплин. Например, зачастую междисциплинарные занятия проводятся соответственно двумя или более преподавателями, которые передают разные объемы знаний с разной скоростью. При этом у ученика не появляется возможность для сравнения как базового шага к ведению диалога.

Междисциплинарное содержание образования – это не сумма содержаний образовательных дисциплин. Междисциплинарность требует особого *диалогического содержания*, которое должно быть представлено на уровне смыслов, целей, образовательных стандартов и программ, структуры учебников, критериев оценивания, ориентированных на созидание высокого интеллектуального уровня ученика, на повышение его способности к обучению, а не просто на усвоение им готового материала. В этом случае заданное содержание образования порождает внутреннее содержание ученика. *Основа этого содержания – деятельность ученика как субъекта, и эта деятельность также представлена диалогом ученика*. В подобном диалоге (он называется эвристическим) вопрос ученика выступает педагогической функцией его ответа [Хуторской, Король 2008, 112].

Транслироваться может все измеряемое, расфасованное, имеющее статус субстанциональности, то есть на языке дидактики – сам предмет по-отдельности в отрыве от других предметов. А это означает, что преподавание по предметам – монологично, что часто ставит ученика в роль объекта.

Учебный предмет сродни слову, а трансляция учителем предметов происходит в форме монологичной речи учителя по отношению к ученику. Междисциплинарный подход к проектированию содержания образования заключается в вовлечении ученика в диалог, приводящий к открытию им самого себя и окружающего мира. При этом образование наделяется эвристическим смыслом. Система эвристического обучения на основе диалога подразумевает, что каждый ученик, исходя из поставленных им целей, вначале изучает реальный образовательный объект и на основе созданного им таким образом первичного продукта сравнивает его с достижениями человечества в данной теме – с культурно-историческим аналогом [Корол 2022, 260]. Далее продукт ученика обобщается и включается в новый виток целеполагания. По сути, в сравнении созданного учеником первичного образовательного продукта с культурным аналогом речь идет о диалоге своего с чужим. Принципиальная роль «делателя», а не «слушателя» определяет в качестве главного методологического и методического компонента этой системы *не ответ, а сам вопрос ученика*.

Межпредметный подход приводит к реализации принципа подобия микрокосма макрокосму. Ученик, как и в социальном программировании, ощущает себя частью познаваемого, ведь пробуждаемая этим подходом субъектность ученика влечет за собой формирование им *внутреннего содержания образования как целостной картины мира*, развивая философский способ осмысления действительности. «Вообще, нет ничего необычного в том, что именно на стыке прикладного исследования (т.е. погруженного в социокультурные контексты) и исследования фундаментального (т.е. ориентированного на универсальные культурные ценности) формируется сегодня новая стилистика методологической рефлексии» [Щедрина и др. 2023].

Отсюда появляется мотивация к познанию [Пружинин и др. 2023], так что ученик уже не ищет ответы, а учится задавать вопросы [Король 2023].

Социальное программирование имеет междисциплинарную основу [Пружинин, Щедрина 2013]. Новые смыслы, порождаемые на стыках региональных онтологий дисциплин, не могут не создавать себе собеседника – ученика, открывающего для себя новые смыслы между учеником-субъектом и междисциплинарностью знаний. Целостность объектов для изучения, получившая выражение в выработанных методическими организациями стандартах, будет реализована при субъектной позиции ученика, в ситуации диалогического открывания ученика миру.

Действительность приобретает человекообразность [Степин 2012]. В.С. Степин, к слову, долгое время работал заведующим кафедрой Белорусского государственного университета.

Понятие межпредметности в образовании соотносит нас с ксенологией – наукой о чужом, основной постулат которой – мы можем познать себя, когда понимаем, кем мы не являемся. Это и есть ситуация выхода за свои границы, ситуация диалога, которая обеспечивает *самопознание*. Межпредметная интеграция позволяет осуществить и познание внешнего, иного через *самопознание*. Только увеличивая корневую систему, можно наращивать ствол и ветви растущего дерева. Поэтому обращение к своему Я в реализации межпредметного подхода позволяет ученику сделать гораздо более прочным *базис не только собственного понимания – «Кто я есть?»*, но и *понимания предметной науки*.

Интерфейс двух онтологий определяет алгоритмы их взаимодействия. Технологии реализации междисциплинарного подхода в силу диалогичной природы его содержания не могут быть монологичными. Они имеют в своей основе диалог, а потому предполагают субъектность ученика, с опорой на построение им внутреннего содержания. Это влечет еще один вывод: межпредметная целостная картина мира прорастает изнутри ученика как результат его самопознания. Иными словами – *нельзя в монологе*

передать целостность окружающего ученика внешнего мира. Попытка передать «по частям» опыт человечества приводит к засыханию корневой системы. Теряется смысл, поскольку теряется субъектность как инаковость.

Межпредметный подход не может реализовываться в трансляции. Он должен отражать активную позицию ученика как субъекта. В этом случае возможно замещение межпредметного содержания образования ученика его *метапредметной* сущностью [Хуторской 2012], можно формировать холистическую картину мира из внутренней активности самого ученика.

В сочетании с эвристикой межпредметная интеграция углубляется к более древним, метапредметным истокам, которые, к сожалению, часто декларируются в образовательных стандартах, но редко реализуются в силу разных причин.

Опыт Белорусского государственного университета

В 2018 г. в Белорусском государственном университете был создан Совет по междисциплинарным исследованиям, призванный объединить научные исследования представителей разных дисциплин. С 2021 г. работает Междисциплинарная научно-методологическая школа. Итогом их работы явилась разработка методических материалов для включения в учебный и научный процессы, проведения дней информирования и кураторских часов со студентами, заседаний кафедр и советов факультетов. За последние шесть лет в БГУ открыты около 20 специальностей общего высшего образования, имеющих междисциплинарную природу.

С 2018 г. в БГУ ведется работа по развитию междисциплинарного подхода при подготовке специалистов с высшим образованием. Развитие междисциплинарных связей между факультетами реализуется по следующим направлениям: выполнение студентами разных факультетов междисциплинарных проектов; создание возможностей для подготовки студентов по специальностям междисциплинарного характера; совместное преподавание отдельных учебных дисциплин; привлечение преподавателей иных факультетов в качестве консультантов по дипломным работам и магистерским диссертациям при межотраслевом (междисциплинарном) характере исследования; предоставление обучающимся возможности выбора дополнительных дисциплин для изучения на других факультетах.

Следует сказать о том, что межпредметные результаты, о которых речь шла выше, сочетаются с повышением уровня диалогизации образования в Белорусском государственном университете. Для реализации диалога и эвристики необходимо создать систему подготовки педагогов, основанную на их личной мотивации, а не на стимулировании. *Программу повышения квалификации для педагогических работников учреждений высшего образования «Методика обучения через открытие: как обучать всех по-разному, но одинаково» (автор и ведущий – автор настоящей статьи) прошло более 600 педагогов. Как результат, разработаны и скорректированы учебные программы (более 3000), учебные курсы на Образовательном портале университета, которые содержат элементы межпредметной интеграции и эвристики (более 10,5 тыс.).*

Кроме того, крайне важную часть системы синтеза диалога и эвристики составляют издания в различных сериях. Так, в течение нескольких лет преподавателями, прошедшими обучение на курсах, было издано порядка 40 учебных пособий и книг, более 300 статей в республиканских и международных журналах, более 200 статей как разработок самих преподавателей.

Одним из перспективных направлений в образовании видится создание междисциплинарных студенческих коллективов или групп. Такая группа сфокусирована на исследовании одного предмета представителями разных специальностей, входящих в группу. Исследовательская междисциплинарность всегда приводит к более точным и глубоким образовательным продуктам, нежели продукт одиночного «моноисследователя» [Пружинин и др. 2023]. Одним из примеров этого прообраза будущих форм образования выступает проект «Студент по обмену». Его суть заключается

в том, что студенты одной специальности попадают в группы с другими специальностями. Так выстраивается не просто комплементарность в исследовании, а полноценная коллаборация.

Межпредметность как основа проектирования образования на основе русской философии

В заключение статьи следует отметить, что сама суть межпредметности в образовании как базового условия его диалогизации может быть положена в качестве краеугольного камня в проектирование системы образования на основе национальной культуры русского общества. Речь идет о таких столпах русской философии XIX – начала XX в., как идеи соборности, общения.

Выявление и реализация ученических смыслов в межпредметной среде обуславливает основную цель университетского образования – его *индивидуализацию* как развертывание смыслов студента в диалоге с достижениями человечества. О таком предназначении университета писал и русский философ С.И. Гессен [Данилкина 2009]. Кроме того, индивидуализация образования студентов есть траектория смыслов разных культур. Таким образом, университет *становится местом сосредоточения диалога культур*, обеспечивая важнейшую личностную и социальную его функции.

«В русской философии целостность понимается не в качестве единства, основанного на тождестве, а как единство различного, где различие становится необходимой предпосылкой и надежным основанием самого единства» [Быкова 2023, 22].

В этом, как нам представляется, и состоит основная идея диалога как сочетания различных образовательных траекторий обучающихся, обеспечивающего их единство.

Важнейшая суть диалога, отражающего многонациональность русского государства, может быть реализована при двух условиях. Первое: наличие спроектированной межпредметной образовательной среды, являющейся матрицей диалога и рождающихся смыслов. Второе: наполнение ее технологиями самого диалога, реализующего субъектность ученика. «Основной упор в толковании человека в отечественной традиции делается на его бытийственное самосозидание» [Там же, 23]. В русской философии человек выполняет важную онтологическую функцию; он не только вершина природы, но и «узел бытия» [Страхов 2007, 8]. Истинное общение возможно при условии восстановления диалогичности природы человека, возврата человека в мир, начиная с возврата ученика в образование. Способность слышать себя, «оставление себя» означает способность слышать других. Два данных условия, на наш взгляд, являются необходимыми и достаточными для единства реализации миссии студента и целого соборного универсума, каковым и является университет.

Источники и переводы – Primary Sources and Translations

Бодрийяр 2017 – Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / Пер. с фр. А. Качалова. М.: ПОСТУМ, 2017 (Baudrillard, Jean, *Simulacres et simulation*, Russian Translation).

Гессен 1995 – Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995 (Hessen, Sergei I., *Fundamentals of Pedagogy: Introduction to Applied Philosophy*, in Russian).

Губанов, Утепбергенов 1978 – Губанов Н.И., Утепбергенов А.А. Медицинская биофизика. М.: Медицина, 1978 (Gubanov, Nikolai I., Utepbergenov, Alken A., *Medical Biophysics*, in Russian).

Зимбардо, Бойд 2010 – Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь: исправь Прошлое, наслаждайся Настоящим и управляй Будущим. СПб.: Речь, 2010 (Zimbardo, Philip, Boyd, John, *The Time Paradox: the New Psychology of Time to Your Advantage*, Russian Translation).

Коменский 1982 – Коменский Я.А. Великая дидактика / Пер. с лат. Д.Н. Королькова // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Отв. ред. А.И. Пискунова. В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 242–476 (Komenský, Jan A., *Didactica magna*, Russian Translation).

Кондаков, Вишняков (ред.) 1984 – Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова. М.: Политиздат, 1984 (Kondakov, Mikhail I., Vishnyakov, Aleksander S., eds., *A Brief Pedagogical Dictionary of a Propagandist*, in Russian).

Куписевич 1986 – *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики / Пер. с польск. О.В. Долженко. М.: Высшая школа, 1986 (Kupisiewicz, Czesław, *Podstawy dydaktyki*, Russian Translation).

Скаткин (ред.) 1982 – Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982 (Skatkin, Mikhail N., ed., *Didactics of Secondary School: Some Problems of Modern Didactics*, in Russian).

Степин 2012 – *Степин В.С.* Новые измерения философии науки // *Степин В.С.* Научное познание в социальном контексте: избранные труды. Минск: Изд-во БГУ, 2012. С. 385–396 (Stepin, Vyacheslav S., *New Dimensions of Philosophy of Science*, in Russian).

Страхов 2007 – *Страхов Н.Н.* Мир как целое: черты из наук о природе. М.: Айрис-пресс: Айрис-Дидактика, 2007 (Strakhov, Nikolay N., *The World as a Whole: Features from the Science of Nature*, in Russian).

Тард 2011 – *Тард Г. де.* Законы подражания / Пер. с фр. М.: Академический проект, 2011 (Tarde, J. Gabriel, *Les lois de l'imitation*, Russian Translation).

Фрит 2018 – *Фрит К.* Мозг и душа: как нервная деятельность формирует наш внутренний мир / Пер. с англ. П. Петрова. М.: ACT: CORPUS, 2018 (Frith, Chris, *Making up the Mind: How the Brain Creates our Mental World*, Russian Translation).

Ссылки – References in Russian

Быкова 2023 – *Быкова М.Ф.* Размышления о русской философии: о некоторых западных стереотипах ее восприятия и ее месте в истории мировой философской мысли // *Вопросы философии*. 2023. № 6. С. 17–27.

Данилкина 2009 – *Данилкина Н.В.* Становление теории образования С.И. Гессена как «прикладной философии» // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2009. № 4. С. 233–241.

Король 2013 – *Король А.Д.* Стереотип как образовательная проблема // *Вопросы философии*. 2013. № 10. С. 156–162.

Король 2019 – *Король А.Д.* Молчание в диалоге как проблема философии образования // *Вопросы философии*. 2019. № 4. С. 6–11.

Король 2023 – *Король А.Д.* Монологичность общения как проблема атомизации школы: герменевтический взгляд // *Вопросы философии*. 2023. № 10. С. 27–35.

Пружинин, Щедрина 2013 – *Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г.* Методологическое сознание науки в междисциплинарной перспективе: опыт культурно-исторического подхода в психологии // *Познание и сознание в междисциплинарной перспективе* / Под ред. В.А. Лекторского, С.В. Пирожковой. Ч. 1. М.: ИФ РАН, 2013. С. 45–65.

Пружинин и др. 2023 – *Пружинин Б.И., Щедрина И.О., Щедрина Т.Г.* Социальное программирование в студенческой аудитории: мотивация на познание // *Вопросы философии*. 2023. № 10. С. 5–15.

Смирнов 2015 – *Смирнов А.В.* Сознание. Логика. Язык. Культура. Смысл. М.: Языки славянской культуры, 2015.

Хуторской, Король 2008 – *Хуторской А.В., Король А.Д.* Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) // *Вопросы философии*. 2008. № 4. С. 109–115.

Хуторской 2010 – *Хуторской А.В.* Принцип человекообразности и его роль в обновлении образования // *Хуторской А.В.* Хроника бытия. Персональный сайт. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2010/0610/index.htm>

Хуторской 2012 – *Хуторской А.В.* Метапредметный подход в обучении. М.: Эйдос: Изд-во Ин-та образования человека, 2012.

Щедрина и др. 2023 – *Щедрина И.О., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г.* Архив университетской науки как ядро исследовательского образования в России: «мотивационный» потенциал социального программирования // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 12. С. 107–119.

References

Bykova, Marina F. (2023) “Reflections on Russian Philosophy: on Some Western Stereotypes of Its Perception and Its Place in the History of World Philosophical Thought”, *Voprosy Filosofii*, Vol. 6, pp. 17–27 (in Russian).

Danilkina, Natalya V. (2009) ‘Formation of S.I. Gessen’s Theory of Education as “Applied Philosophy”’, *Bulletin of the Pushkin Leningrad State University*, Vol. 4, pp. 233–241 (in Russian).

Khutorskoi, Andrei V., Korol, Andrei D. (2008) “Dialogism as a Problem of Modern Education (Philosophical and Methodological Aspects)”, *Voprosy Filosofii*, Vol. 4, pp. 109–114 (in Russian).

Khutorskoi, Andrei V. (2010) "The Principle of Human Conformity and Its Role in the Renewal of Education", Khutorskoi, Andrei V., *Chronicle of Being*, Personal website, URL: <http://khutorskoy.ru/be/2010/0610/index.htm> (in Russian).

Khutorskoi, Andrei V. (2012) *Meta-subject Approach in Teaching*, Eidos, Publishing House of the Institute of Human Education, Moscow (in Russian).

Korol, Andrei D. (2013) "Stereotype as an Educational Problem", *Voprosy Filosofii*, Vol. 10, pp. 156–162 (in Russian).

Korol, Andrei D. (2019) "Silence in Dialogue as a Problem of Philosophy of Education", *Voprosy Filosofii*, Vol. 4, pp. 6–11 (in Russian).

Korol, Andrei D. (2022) "Dialogue Education vs Monologue Education: to the Problem of Overcoming Radicalism", *Journal of Higher Education Theory and Practice*, Vol. 22, No. 13, pp. 254–263.

Korol, Andrei D. (2023) "Monologue of Communication as a Problem of Atomization of School: a Hermeneutic View", *Voprosy Filosofii*, Vol. 10, pp. 27–35 (in Russian).

Pruzhinin, Boris I., Shchedrina, Irina O., Shchedrina, Tatyana G. (2023) "Social Software in the Student Audience: Motivation for Learning", *Voprosy Filosofii*, Vol. 10, pp. 5–15 (in Russian).

Pruzhinin, Boris I., Shchedrina, Tatyana G. (2013) "Methodological Consciousness of Science in an Interdisciplinary Perspective: the Experience of a Cultural-Historical Approach in Psychology", Lek-torsky, Vladislav A., Pirozhkova, Sofia V., eds., *Cognition and Consciousness in an Interdisciplinary Perspective*, Part 1, Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, Moscow, pp. 45–65 (in Russian).

Shchedrina, Tatyana G., Pruzhinin, Boris I., Shchedrina, Irina O. (2023) "The Archive of University Science as a Core of Research Education in Russia: the Motivational Potential of Social Software", *Higher Education in Russia*, Vol. 32, No. 12, pp. 107–119 (in Russian).

Smirnov, Andrei V. (2015) *Consciousness. Logic. Language. Culture. Meaning*, Languages of Slavic Culture, Moscow (in Russian).

Сведения об авторе

КОРОЛЬ Андрей Дмитриевич –
доктор педагогических наук,
профессор, иностранный член РАО,
ректор Белорусского государственного
университета.

Author's Information

KOROL Andrei D. –
DSc in Pedagogical Sciences, Professor,
Foreign Member of the Russian Academy
of Education, Rector of the Belarusian State
University.