

# ОБРЕТЕНИЕ ЧУВСТВА ВЗРОСЛОСТИ В ШКОЛЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР\*

Сергей Курганов

\* Начало цикла «Построение подростковой школы» см.: НО, 2002, № 1.

## Очерк первый.

### Женя изобретает логический стул

Женя Бабенко, третьеклассница Школы диалога культур (г. Харьков, гимназия «ОЧАГ», директор Е.Медреш, учителя С.Курганов, Н.Варченко, А.Якубов, М.Ивенская и другие) на уроке природоведения (в марте) предложила перейти от безответственных, по её мнению, дискуссий, где все говорят быстро и понемногу, к разговорам на логическом стуле. Посередине класса она поставила стул и предложила всем, кто хочет сказать что-либо, сесть на него и говорить особым образом: медленно, внятно, доказательно, последовательно. И пока человек, сидящий на логическом стуле, до конца не выскажется, его нельзя перебивать. Первой на логический стул села Женя, чтобы порассуждать о Пифагоре. После этого она записала свою «речь». Воспроизведём эту запись. К сожалению, мы не смогли записать на магнитофон то, что говорила Женя, но свидетельствуем, что её письменная речь чрезвычайно близка к тому, что она говорила устно.

### Речь Жени Бабенко на логическом стуле

Я думаю, что мы, люди XXI века, не можем судить о жизни Пифагора. У нас мало информации.

*Первое.* Мы не знаем, жил ли Пифагор, может, Пифагор — придуманная личность. У нас нет вещественных доказательств, был ли Пифагор. Вполне возможно, что теорему придумали другие люди. Нам этого никогда не узнать, всё поменялось.

*Второе.* Есть много версий смерти Пифагора. Например: Пифагор совершил самоубийство, Пифагор отправился в Метапонт, на побережье Тиренского залива, где и умер в глубокой старости...

Истины нам не узнать.

Она лежит, вероятно, на дне, и её никто не знает.

Пифагор жил (если жил) очень давно, рассуждать мы можем, а вот судить — уже нет.

*Третье.* Мы не знаем ничего, чтобы судить о жизни Пифагора. Потому что мы Пифагора не видели, не слышали про него того, с чем можно сразу согласиться. Но всё равно разногласия будут, истины не найти. Мы читали мифы Древней Греции. Если с этой точки зрения посмотреть на Пифагора, то почему мы так подробно не размышляем о Зевсе, о Геракле, откуда появился Мир, был ли Иисус Христос...

Потому что мы уже знаем, что правды нам не найти. Одни за эволюцию, другие за Бога, а третьи, например, за Космос. Так и здесь: одни за Пифагора, другие за то, что его не было, третьи, что мы о нём сказать ничего не можем ...

Это всё бесконечно.

Если Вы скажете, что Пифагор *был* величайшим философом, ездил по миру, *был* варваром... А я Вам скажу в ответ (поправлю и спрошу): «Почему именно был??? Как можно с такой уверенностью говорить, что он был?! Я могу судить о том, что Вы пытаетесь навязать мне чьё-то мнение (гипотезу, возможно, миф)».

Пусть даже все думают одинаково, но всё равно, я думаю, судить нельзя, кто-то думает, что можно.

К общему мнению мы не придём никогда. Это всё равно, что пытаться заставить идти очень упрямого осла, хотя [желая] переубедить кого-то, навязав своё мнение самым непра-

вильным образом.

Нам нужно узнавать другие мнения, одним словом, учиться и повышать своё образование.

Почему мы не узнаём на уроке природоведения землю, траву, деревья?

Мы говорим, может, о мифе, а может, о величайшем человеке. Поговорить можно, но мы не можем узнать все тайны, всех людей прошлого поколения.

Судить нельзя, а рассуждать можно!

Боги Олимпа, Гомер, Фалес Милетский... Это тема для обсуждения.

Получается очень интересная штука: рассуждать можно, а вот судить уже нельзя.

Все мы это отлично знаем и получаемся распространителями слухов, мифов и гипотез. Например: увидела старая бабка, что утопилась одна свинья. Ей хочется быть лучше, грамотнее всех, и она говорит, что утопилось две свиньи. Мы не знаем (и не узнаем), что было когда-то очень давно, а также кто-то будет судить и о нас лет через две тысячи. А самое смешное вот что: нас будут считать (как и мы Пифагора) первобытными людьми.

Появится сто или больше новых гипотез, из которых или нет правдивых, или одна (не больше) правдивая.

Реакция на речь Жени была очень любопытной. Несколько ребят попытались, вслед за Женей, занять логический стул и выступить со своими речами, дополняя её, споря и соглашаясь с ней. На следующий урок эти и другие ребята принесли свои письменные размышления на тему, затронутую Женей.

**Матвей Ларионов.** Я думаю, что мы не можем судить и размышлять о Пифагоре, потому что каждый писатель книжки, где говорится о Пифагоре, изменяет на что-то своё.

**Серёжа Переверзев.** Я могу судить о Пифагоре только по тем малым источникам, которые мне знакомы. Я не могу знать, как Пифагор был одет, что он ел, где жил. Я не могу нарисовать портрет Пифагора. Я могу знать это только с чужих слов и обсуждать только чужую точку зрения.

Но если побольше почитать о Древней Греции и о людях, живших в ней, то с помощью воображения можно точнее судить о Пифагоре.

**Антон Задерихин.** Мы, люди XXI века, можем судить и размышлять о жизни Пифагора, который жил очень давно. Сначала был Пифагор. У него был друг, и Пифагор рассказал другу историю жизни. Тот друг рассказал своим детям, те дети — своим и так далее. Но вот дело дошло до писателя. Он написал книгу. Мы её прочитали.

**Андрей Хаит.** Я с Женей очень согласен. Мы не можем судить о Пифагоре. Мы, люди XXI века, не можем о нём судить. Ведь каждый знакомый смотрел со своей точки зрения, и у всех она разная. А кому верить — неизвестно.

Все третьеклассники, которые слышали речи, произнесённые Женей, Матвеем и Серёжей на логическом стуле, единодушно отметили, что речь Жени очень сильно отличается от речей других ребят. Это какая-то особенная, очень продуманная, «взрослая» речь. Это особым образом выстроенная речь, а не привычное высказывание, выражающее мнение. Ребята признали, что ни Серёжа, ни Матвей, ни кто-нибудь другой, кроме Жени, пока не может говорить так. Всем очень хотелось научиться так говорить, но пока так говорить может только Женя.

Можно сказать, что Женя повзрослела буквально на глазах (всего класса, всего Хора, внимательно следившего за героическим выступлением Жени). Процесс взросления, процесс перехода от младшего школьного возраста к подростковому, выстроен в речи Жени, представлен в виде учебной инициативы, обращённой к учителю, выражен в слове (в слове-поступке, в полном слове, как сказал бы М. М. Бахтин). То, что потом будет выражаться в «веере» самых разных переходных, сложных, возможно, неуравновешенных, возможно, хаотичных поведенческих проб, сейчас представлено в учебной форме, в форме учебного произведения, отделено от автора, представлено как что-то отдельное (как судьба). Учебное произведение в переходном возрасте может стать кристаллом общения подростка с самим собой, в котором хаотические импульсы взросления проясняются и просветляются, обретают речь, не переставая быть тревожными, напряжёнными, вопросительными, парадоксальными.

Специалист по построению подростковой школы В. В. Башев рассуждает о переходном периоде взросления ребёнка. Что происходит в самой первой фазе перехода от младшего школьного возраста к подростковому? В конце предшествующего стабильного периода возникло новообразование (ребёнок научился учиться, т. е. учить себя сам). Это изменение носит характер не иного взаимодействия с действительностью, а иного отношения к ней. Ребёнку открывается неполнота той реальной формы, в которой он живёт. Младший школьник начинает выходить из ситуации, в которую он был погружён, и рассматривать её со стороны. В следующей фазе происходит попытка реализовать свои наиболее общие представления об идеальной форме в реальных жизненных ситуациях. Это фаза, в которой ребёнок смотрит на мир другими глазами, но продолжает действовать старыми средствами. Он как бы пробует этот свой новый взгляд, пытается опробовать новую возможность (идеальную форму) в реальной ситуации. Такое его действие разрушает привычную систему отношений ребёнка и взрослого. Оно всегда порождает бурные конфликты ребёнка со взрослыми. Между тем конфликт необходим, но не деструктивный, а позволяющий определить границы собственных возможностей, нащупать разницу между идеализированным представлением о взрослости и реальной ситуацией. Причём в конфликте часть ограничений, налагаемых на ребёнка, не выдерживает испытаний, но другие требования остаются в силу своей необходимости для жизни самого ребёнка<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См.: Башев В.В. О четырёх стратегиях принятия решений подростками. Педагогика развития и перемены в российском образовании. Красноярск, 1995. Ч. 2.

Соглашаясь в основном с интерпретацией В.В. Башева, мы хотели бы отметить, что в учебном произведении Жени как бы схвачены обе фазы переходного периода от младшего школьного возраста к подростковому<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> В целом ряде исследований такие переходные периоды называют «кризисами». В других работах предпочитают говорить не о кризисе, а именно о переходе, подчёркивая возможность эволюционного, а не революционного движения ребёнка к будущему. Мы не будем сейчас подробно обсуждать обе эти возможности, хотя нас весьма интересует вопрос: выдержит ли введённое Л.С. Выготским представление о кризисе развития ту логическую эволюцию в философии образования, которую мы сейчас переживаем? Связано ли представление о необходимости и благодати кризисов и конфликтов объективными свойствами предмета или всё же особенностью языка (вспомним гипотезу Сепира — Уорфа) большинства отечественных психологов, ориентированных на гегелевскую диалектику (диалектическую логику) как на единственно возможную философию образования?

Обычно переходный период и его фазы обсуждаются в связи с проблемой взаимодействия ребёнка и взрослого в так называемой «реальной» ситуации. В нашем случае взросление осуществляется в «идеальной» ситуации — в ситуации учебного общения ребёнка и взрослого. Ещё точнее — взросление «сбывается», осуществляется в учебном произведении, которое создаёт ребёнок, взрослея буквально на глазах в ходе его создания. В качестве той реальной формы, неполнота которой открывается ребёнку, выступает форма его ученичества, куда он был погружён в первом и втором классе. Женю несколько раздражает и атмосфера «плюрализма мнений», которая характерна для уроков-диалогов в «точках удивления» (все думают по-разному, а где же истина?), и слишком вольное обращение с историей, и некоторая односторонность преподавания (почему мы читаем о Пифагоре, а не о Христе?), и возможность навязывания мнения учителя детям («Вы пытаетесь мне навязать чьё-то мнение...»), и странное сужение материала рассмотрения («Почему мы не узнаём на уроке природоведения землю, траву, деревья?»).

В.В. Башев точно подмечает, что ребёнок живёт как бы в двух возрастах одновременно: в реальном и потенциальном. В качестве новой формы жизни выступает его идеализированное представление о бытии учащегося, значительно более ярко и серьёзно участвующего в построении содержания и форм своего образования, чем в младшей школе. Женя хочет обсуждать и материал обучения (что изучать на уроках природоведения — мнения философов о природе или саму природу?), и его форму (построение предельно ответственного, логически

выверенного личного высказывания-«речи», а не привычное и понимаемое теперь как недостаточно ответственное, т.е. недостаточно взрослое, участие в групповой дискуссии, где нет возможности выразить своё суждение полно и глубоко). А в качестве «старых средств» выступает всё та же атмосфера открытых и доверительных разговоров учителя и детей, в которых выросла Женья и которые ей несколько «жмут». Конечно, такое действова­ние Жени разрушает привычную систему отношений ребёнка и взрослого. Учитель вынужден пере­строить урок, предоставив Жене возможность ответственно действовать с логическим стулом. (В.В. Башев подчёркивает особую чувствительность подростков к ситуациям ответственного дей­ствования. Он полагает, что подростковый возраст сензитивен формированию ответст­венности, но в силу организационного и содержательного устройства подростковой школы подростку нет для этого места и времени.) Мало того, учитель соглашается с пожеланием Жени вернуться к разговорам о «природе как таковой» и изменяет расписание занятий. Вме­сто одного урока природоведения вводятся два. На одном уроке продолжаем рассматривать историю природоведческих учений (разговор о Фалесе, Пифагоре, Платоне), а на другом мы возвращаемся (на новом этапе) к «обычному природоведению», т.е. к общению с «кусочками природы» — отдельными явлениями природы и её существами. Для становящегося подро­стком человека очень важно, что его ответственная учебная инициатива может существенно изменить учебную жизнь всего сообщества. Вместе с тем учитель не «сдаёт» Пифагора и продолжает углублённое чтение и обсуждение текстов античных натурфилософов.

## **Очерк второй.**

### **Настя пишет научную статью**

В апреле на уроке русской литературы третьеклассники Школы диалога культур читали сказку Андерсена «Снежная королева» и сопоставляли её с одноименной пьесой Шварца. Ребята заинтересовались: как в разных сказках обозначается граница между волшебным и обычным миром?

Такой вопрос может рассматриваться как учебная инициатива в силу необычности по­становки для этих ребят. Дело в том, что до сих пор, читая сказки, мы рассматривали каждую из них как отдельное произведение. Теперь ребята по собственной инициативе предложили отнести к сказке познавательное, то есть сопоставив её с произведениями этого же жанра и направив своё внимание к тому, чтобы найти общие закономерности, характерные для дан­ного жанра. Познавательное отношение к сказке характеризуется тем, что конкретная сказка («Снежная королева» Андерсена) перестаёт восприниматься ребёнком как особый мир (если угодно, «заповедник»), как особый предмет понимания, а выступает как один из вариантов осуществления сказочного жанра. Предметом понимания становится «сказка вообще», а не эта конкретная, уникальная сказка. Такой подход осуществляется, например, в известных работах В. Проппа. Как нам кажется, познавательное отношение к сказке следует культиви­ровать не в младшем школьном возрасте, а как раз в подростковом<sup>3</sup>. Поэтому мы и воспри­нимали попытку отнести к сказке как к предмету научного познания (можно сказать, что у третьеклассников возник познавательный интерес к сказке) в качестве возрастной учебной инициативы.

<sup>3</sup> О соотношении «познавательного» и «диалогического» в преподавании литературы в подростковых классах Школы диалога культур см.: *Осетинский В.З.* О концепции и программе курса «Мировая литература» // Роль инновационных процессов в развитии школы. Харьков, 1996.

После бурного обсуждения в группах типов границ между обычным и волшебным миром в сказках учитель предложил в качестве домашнего задания написать научную статью, в которой возникший познавательный интерес мог бы оформиться с наибольшей развёрнутостью и полнотой. Вполне возможно, что в научной статье авторам удалось бы удержать не только свою точку зрения, но и мнения других участников разговора и даже мнения специалистов (учителей литературы средней школы, с которыми можно поговорить, авторов статей в эн­циклопедиях, справочниках и словарях и пр.). Всё это обговаривалось при обсуждении до-

машнего задания. Заметим, что во втором и третьем классах на многих уроках и при подготовке домашних заданий дети сталкивались с научными статьями в учебных пособиях, энциклопедиях и книгах, но сами никогда не писали научных статей.

Следующий урок литературы учитель начал с вопроса о том, кто написал научную статью. Руку подняла только Настя Симагина — одна из наиболее активных участников уроков-диалогов первого класса, но несколько отошедшая в тень во втором. Все остальные ребята рассказали, что выполнили домашнее задание, но научную статью сочинить не смогли. Вместо научной статьи они написали «обычное детское сочинение». Впрочем, фраза «детское» появилось в высказываниях ребят после того, как Настя прочитала свою научную статью.

### **Научная статья Насти Симагиной**

Границы бывают разными: городские границы, границы стран... Границ так много, что и не перечислить.

Но виды границ между обычным миром и волшебным совсем другие.

Бывают и такие границы, например:

**Первое.** Представьте, река, с левой стороны — обычный мир, а с правой — волшебный.

**Второе.** Представьте обычный мир, а напротив — волшебный. Посередине яма длится как верёвка, на самом деле это бездна.

**Третье.** Может быть и так. Представьте по бокам миры — волшебный и простой. А посередине стекло, через которое могут пройти только сказочные герои, а люди — нет.

Ребятам очень понравилась научная статья Насти. Некоторые усомнились, что Настя сама написала эту статью. Уж очень по-взрослому написано! Настя простодушно объяснила, что никаких научных статей сроду не читала и вообще до сих пор не знала, что такое вообще научная статья. Только когда она сама её написала, она поняла. И ниоткуда она не списывала, и ни у кого советов не спрашивала. Это признание впоследствии подтвердила Настина мама, которая рассказала, что написание «научной статьи» было событием в жизни Насти. Она очень долго не понимала, что нужно делать, и вместе с тем ей очень хотелось написать научную статью.

Дети заговорили о том, чем отличается речь учёного от речи обычного человека и от речи философа. По мнению третьеклассников, речь философа — это обычная речь. Но каждое слово философа должно быть объяснено «как бы заново». Философ говорит на обычном языке и с обычными людьми, со всеми, «как Сократ» (дети к этому времени были знакомы с фрагментами из диалогов Платона). Но в отличие от обычных людей философ «задумывается над значением каждого слова». Это, собственно, и есть философия. Речь учёного — это не обычная речь. Учёный как бы «запирается в своём кабинете» и создаёт там свою особую, «научную» речь. Учёный обязательно «переименовывает все предметы по-своему». Чтобы понять философа, нужно просто поговорить с ним или прочитать его книги. Чтобы понять учёного, этого недостаточно. Нужно «выучить язык, на котором говорит учёный, как мы учим английский язык». Учёный немного похож на персонаж пьесы Андерсена «Снежная королева», который всё время говорит: «Первое. Второе. Третье». Речь учёного обязательно делится на пункты.

После этого разговора (возникшего по инициативе самих ребят) учитель предложил записать то новое, что мы узнали о научной статье, на доске. Но для этого надо точно, как бы сидя на Женином логическом стуле, выразить свои мысли. Через некоторое время на доске появилась такая запись:

**Первое.** В научной статье мысль выражается по-взрослому (Вова).

**Второе.** Научная статья — это рассуждение (Никита).

**Третье.** Не настаивай только на своей версии, но и подключи версии других (Андрей, Антон, Максим).

**Четвёртое.** Научная статья делится на пункты (Настя, Андрей).

**Пятое.** Не каждый понимает научные тексты (Рита).

Андрюша Хаит, внимательно посмотрев на доску, вдруг воскликнул:

— Я понял, что сейчас написано на доске! На доске мы все вместе написали научную

статью о том, что такое научная статья. Значит, мы научились писать научные статьи!

Построение в переходном возрасте подростковой школы позволяет впервые пережить «чувство взрослости». Напомним, в каком контексте это понятие впервые появляется у Д.Б.Эльконина и Т.В.Драгуновой. Исследователи обнаружили «...наличие вариантов относительно спокойного развития, проходящего без конфликтов и трудностей в воспитании. Это со всей убедительностью свидетельствует, что так называемый кризис в развитии детей при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту вовсе не обязателен, что переход может совершаться без особых трудностей в воспитании... Выяснение условий, при которых переход от младшего школьного возраста к подростковому происходит без кризисов и срывов, без трудностей в воспитании, очень важно, ибо поможет найти такую систему воспитания в семье и в школе, при которой этот период будет проходить с оптимальным использованием тенденций развития при полном исключении трудностей».4 Именно в контексте такого понимания возрастного перехода (не кризиса, а именно перехода) Д.Б.Эльконин обсуждает «чувство взрослости».

Под чувством взрослости Д.Б.Эльконин понимает отношение подростка к самому себе уже как к взрослому, его представление или ощущение себя в известной мере взрослым. Основным показателем того, что у подростка складывается чувство взрослости, служило возникновение настойчивого желания, чтобы окружающие относились к подростку не как к маленькому, а как к взрослому. Второй показатель чувства взрослости — наличие у ребят стремления к самостоятельности и желания оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства старших. Третий показатель — собственная линия поведения, свои взгляды, оценки и их отстаивание, несмотря на несогласие взрослых или товарищей. Появление у подростков чувства взрослости не обязательно вызывает трудности в отношениях со взрослыми. Д.Б.Эльконин полагал, что взрослые могут помочь формированию чувства взрослости у ребёнка в практике личных отношений и через предоставление ему самостоятельности в разных сферах жизни. В этом случае формирование чувства взрослости происходит без особых конфликтов и переживаний, безболезненно и незаметно. Д.Б.Эльконин не отрицал возможности формирования чувства взрослости в учебной деятельности. «Действительную взрослость можно и следует формировать в учебной деятельности, в пионерской и внеклассной работе, в семье, в выполнении трудовых обязанностей» (Там же. С. 274). Возникает интересное представление о «веере деятельности», в ходе которых строится нормальный подростковый возраст. Среди этих деятельностей особое значение имеет учебная деятельность и деятельность клубного общения детей и взрослых (подобная той, которая в это время выстраивалась И.Ивановым и другими авторами «Педагогики сотрудничества», художественно осмыслялась А.Алексиным, В.Крапивиним, Р.Погодиным). Подростковая школа, подростковый клуб, семья, посильное участие в производстве — вот на чём строится нормальный подростковый возраст. И в школе, и в клубе, и в семье, и на производстве обязательно присутствуют взрослые. Эти взрослые должны уважать стремление ребят оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства старших. Например, учитель подросткового класса может разрешить детям самостоятельно и в тайне от других детей планировать опыты, которые затем проводятся на уроке природоведения. Учитель не будет участвовать в этой подготовке, уважая детскую тайну. Аналогично поступают руководители успешных подростковых клубов, разумные родители и мастера производственного обучения.

Из результатов исследования Д.Б.Эльконина и Т.В.Драгуновой вовсе не следовало, что учебная деятельность в подростковом возрасте перестаёт быть ведущей. Наоборот, утверждалось, что «в пятом классе возникает возможность перехода к новой, более высокой форме учебной деятельности... Возникающее новое отношение к учению, к знаниям — одна из важных сторон чувства взрослости, которое составляет основную особенность этого периода развития. Более того, новое отношение к знаниям, возможно, и есть то ядро взрослости, культивируя и развивая которое можно преодолевать возникающие в этот период развития трудности в поведении и воспитании детей» (Там же. С. 267).

**г. Харьков**