

## УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ

В 1979 году четыре харьковских педагога — литератор Вениамин Литовский, историк Игорь Соломадин, физик Валерий Ямпольский и математик Сергей Курганов — начали проводить необычные уроки-диалоги. Дети не только усваивали те или иные знания, но и выстраивали свой собственный образ мира, учились сомневаться в незыблемых постулатах.

Логика XX века — это логика сомнения, парадокса. Жить в ситуации учёного незнания тогда ещё не учила ни одна школа. Ни обычная, массовая школа эмпирических знаний и навыка, ни экспериментальная школа развития Давыдова.

Уча ребёнка сомневаться в правильности слов учителя, текста учебника, собственном дошкольном опыте, школа Давыдова не позволяла ему усомниться в основаниях усвоенных знаний: математических закономерностях, законах русского письма и т.д. Ребёнок не мог их ни отвергнуть, ни изменить. Они управляли его мышлением, не давали выстроить собственную картину мира.

К середине восьмидесятых годов мы приобрели большой опыт ведения уроков-диалогов по самым разным предметам. Уроки начинались с вопроса ребёнка или учителя, делающего обычный предмет — слово, число, форму Земли — странным, интригующим, призывающим взяться за его изучение, выдвинуть собственные теории и предположения.

Традиционные методисты обвиняли нас в отходе от главного постулата проблемного обучения: урок должен начинаться проблемой и заканчиваться её решением. У наших детей в начале урока никаких проблем и вопросов не было, а вот домой каждый уходил озадаченным.

Сторонники развивающего обучения недоумевали: где учебная задача, моделирование, познание, восхождение от исходных, раз и навсегда найденных клеточек — к конкретному? Где диалектика? Почему не используются идеи Гегеля и Ильенкова?

Возникла необходимость в теоретическом осмыслении практики.

Труды М. Бахтина и В. Библера убедили нас в том, что диалог может быть не только эвристическим средством решения познавательных задач, но и типом понимания, характерным для человека XX века.

Диалектика и диалог — вещи несовместимые. На некотором этапе развития мысли диалектика допускает видимость спора, но он быстро разрешается, противоречия устраняются, спорящие стороны примиряются в высшем синтезе.

По сути дела, в концепции мышления, построенной Гегелем и Ильенковым, развивается не человек, а понятие. Диалектика — односторонний, мёртвый продукт живого диалога, позволяющий усвоить лишь общие для всех схемы мышления. Сформировать свободную личность в рамках диалектической логики невозможно. Это под силу логике диалога В. Библера.

С точки зрения логики диалога, каждое элементарное понятие: точка, слово, атом в XX веке может быть сформировано только как диалог взаимодополнительных способов понимания. В XX веке включиться в процесс формирования понятия — не значит научиться его определять или воспроизводить из исходной клеточки (чему учит школа В. Давыдова). Сформировать понятие можно, лишь включаясь в диалог античности, средневековья, Нового времени, XX века, немыслимый без личного, ответственного творчества ученика и учителя,

без трудного бытия в промежутке разных культур понимания.

В 1985 году В. Библер, обобщая исследования учебного диалога, выдвинул авторскую версию образования, которую назвал Школой диалога культур.

Гипотезу В. Библера надо было экспериментально проверить. С. Курганов переехал из Харькова в Красноярск, где в 1987 — 1997 гг. выстроил авторский вариант Школы диалога культур.

Исследования педагогов Красноярска (С. Курганова, А. Юшкова, Е. Ушаковой, С. Ермакова и др.), выполненные в Школе-комплексе «Универс» (директор И. Фрумин), показали, что предметом учебной деятельности ребёнка может стать формирование собственного видения объекта (числа, слова, явления природы).

К середине первого класса ребёнок оказывается способным не только выстроить своё понимание числа или слова в виде понятной для других конструкции, но и понять образы и теории других детей, задаться вопросом: почему они не совпадают? Эту ситуацию В. Библер назвал «точкой удивления».

Красноярские исследователи учебного диалога исходили из существования трёх видов понятийного обучения в начальной школе: эмпирического, теоретического и диалогического.

Диалогические понятия строятся в «точках удивления». Обсуждая «вечные проблемы бытия», дети и учитель высказывают различные идеи, взаи-

модополнение которых и есть жизнь диалогического понятия.

Построить диалогическое понятие — значит выстроить логически различные версии этого понятия, удивиться их несовпадению и продолжить строить учебное общение, углубляя свою, индивидуально-неповторимую версию понимания в ответ на критику и согласие других участников диалога.

В этом отличие Школы диалога культур от развивающего обучения, в котором теоретическое обобщение строится по образу и подобию диалектического понятийного мышления, принятого в науке Нового времени. В этой концепции мышление предполагает отказ от собственного, индивидуально-неповторимого видения предмета, преодоление этого видения как неполного, одностороннего, эмпирического и присвоение общего для всех понимания.

Важным результатом культивирования диалогического мышления в начальной школе является формирование (уже ко второму классу) особого «лицейского братства» — социума понимания со своими культурологическими понятийными ампула.

В самых различных понятийных ситуациях один и тот же ребёнок оказывается склонным к античным, а другой — к нововременным способам и формам размышления. Спор и согласие между ними могут быть продуктивными, ибо ведут не к усвоению одной, общей для всех истины, а позволяют услышать во всё более углубляю-

щемся понятии различные голоса и правды.

Учащиеся, оканчивающие начальную Школу диалога культур умеют:

1) выражать своё отношение к предмету в слове, рисунке или схеме;

2) оформлять свой взгляд на предмет усвоения в учебных произведениях;

3) понимать учебные произведения своих товарищей и учителя, удерживать в устной и письменной речи, в учебном рисунке различия своей и чужой точек зрения;

4) работать с произведениями иной культуры, с пониманием относиться к иному образу мира и изучаемого предмета;

5) воспроизводить в учебных произведениях инокультурный взгляд на вещи, осознавая его отличие от собственного;

6) работать с научно-популярной литературой и воспроизводить почерпнутые в ней идеи и образы на своём языке, избегая сухости и наукообразия;

7) задавать учебные вопросы, проявлять интерес к «вечным проблемам бытия», не имеющим однозначного решения. В обычных классах эта способность угасает к концу начального обучения, а в Школе диалога культур укрепляется и углубляется.

Основным достижением красноярского этапа построения Школы диалога культур является последовательное проведение идей формирования письменной речи в учебных произведениях, которые к выпускному классу выходят за

пределы учебных предметов и перерастают в авторские художественные, математические, педагогические тексты.

В учебном произведении ребёнок живёт двойной жизнью. Во-первых, он — участник диалога в классной комнате, «герой понятия», высказывающий свои суждения. Во-вторых, — летописец, «человек из хора», наблюдающий за ходом его образования.

Двойственность ситуации мышления состоит в том, что в устном диалоге ребёнок удерживает свою позицию или героическое амплуа, а в письменном учебном произведении преодолевает его, рассматривая как один из возможных голосов внутри целостного понятия-произведения.

В начальной школе дети изучают такие учебные предметы, как «Загадки числа», «Загадки слова», «Загадки явления природы», «Загадки орудий» и т.д. В младшем подростковом возрасте в диалог о числе и слове, явлении природы и орудии включаются античные собеседники: Пифагор и Фалес, Платон и Эсхил. Предметом учебной деятельности в подростковых классах Школы диалога культур становится умонастроенность иной культуры, воплощённая в произведениях античных математиков, историков, ремесленников, натурфилософов.

Опыт показал, что подростки могут полноценно осваивать основы античной культуры как особой грани культуры XX века, вступать в диалог с античными авторами, сохраняя вне-

находимость современного человека.

По мере освоения античной умонастроенности, включающей понимание таких тем, как «рок и характер», «идея и вещь», «герой и хор», и таких жанров, как диалог, греческая трагедия, лирика Древнего Рима и др., учащиеся возвращаются к построению диалогических понятий числа, слова, исторического события и др. Работа осуществляется по схеме: что такое число в понимании Коли, Тани, Данилы, Юли, Платона, Пифагора, Евклида?

Чем более глубоко мы включаемся в понимание числа античными авторами, тем более проблемным становится предмет понимания (число).

Подключение в старшем подростковом возрасте к пониманию числа, слова, явления природы средневековых собеседников (Христа, Матфея, Иоанна, Августина, авторов «Песни о Роланде» и «Слова о полку Игореве», Николая Кузанского и др.), освоение жанров исповеди и проповеди, понимание храма и иконы приводит к тому, что предметом учебной деятельности становится ситуация несовпадения предмета понимания (числа, слова, жизни и смерти, Бога) с различными культурами понимания (современной, античной, средневековой). Диалог углубляется.

Важной проблемой построения Школы диалога культур является определение детских возрастов, адекватных изучению той или иной культуры как голоса внутри построения со-

временных диалогических понятий. В. Библер предлагает такую последовательность: первый-второй классы — современная культура в точках удивления; третий-четвёртый классы — античность; пятый-шестой классы — средневековье; седьмой-восьмой классы — культура Нового времени; девятый-десятый классы — культура XX века; одиннадцатый, выпускной класс — педагогический колледж, в котором юноши и девушки помогают учителям выстраивать Школу диалога культур и тем самым осознают собственный учебный путь.

Учителя харьковской гимназии «Очаг» (И. Соломадин, В. Осетинский, Е. Донская, Н. Перская, И. Литовская и др.) настаивают на включении в диалогическое гуманитарное образование класса, в котором изучается архаическая культура, после чего дети приступают к освоению античности, средневековья, Нового времени и культуры XX века.

Для традиционных педагогических систем характерно деление школьного обучения на три ступени: младшую, среднюю, старшую, наличие ритуально организованных переходов с одной ступени на другую, селекции детей и учителей, осуществляемой в ходе этих переходов, разрушения «лицейского братства» учеников и учителей на переходе от средней школы к старшей. Только 30–40 % учащихся инновационных школ, пришедших в первый класс, обучаются в десятом и одиннадцатом классах этих школ.

В Школе диалога культур стремятся сохранить постоянный состав участников мыслительной работы, углубить детское разномыслие и разноречие. Новые участники диалога (Сократ, учитель, ученик) появляются на сцене, следуя театральному принципу «Те же и...», учитель начальных классов в Школе диалога культур движется вместе с «лицейским братством». Потеря одного ученика или учителя обедняет диалог.

В средних классах происходит своеобразная бифуркация диалогического обучения. При изучении культуры Нового времени (7–8-й классы) возникают математические, химические, литературоведческие учебные группы. Обучение в них концентрируется вокруг чтения и обсуждения ключевых произведений Нового времени (диалогов Галилея, работ Дарвина, романов Достоевского) с последующим созданием школьниками и учителями собственных учебных произведений.

Работая над ними, подросток ведёт себя предельно самостоятельно, не осознаёт взаимосвязь учебно-продуктивной работы с духом обсуждений, принятыми в учебном сообществе ценностями. И только к концу основной школы подросток начинает осознавать свою принадлежность к определённому стилю обсуждения произведений, который в течение ряда лет задавался педагогом и воспринимался как естественный.

В девятом классе «лицейское братство» перерастает в сообщество, которое можно на-

звать «учебно-литературным направлением».

Построение Школы диалога культур в подростковых классах может опираться на опыт и научные исследования нескольких поколений отечественных педагогов. Преподаватели Царскосельского лицея (Энгельгардт, Куницын, Галич) проявляли острый интерес к оригинальным устным и письменным высказываниям лицеистов, участвовали в бурных обсуждениях пока ещё несовершеннолетних эпиграмм, лирических миниатюр, пародий, поэм, помогали воспитанникам обрести и сохранить свою речь. Выпускали вместе с ними литературные журналы. Вели обширную переписку с лицеистами, не прервавшуюся и после выпуска.

Огромное значение имело участие в этой взросло-детской жизни больших литераторов (Карамзина, Жуковского), видевших в молодёжи своих первых читателей и соавторов.

Вместе с тем литературно-педагогические опыты XIX века имели одно ограничение. Юный литератор — «победивший ученик» — не рассматривался зрелым поэтом как носитель особой детской речи. Мэтры шумно приветствовали первые стихи Пушкина, но считали их детскими, ждали, когда юноша повзрослеет, возмужает, войдёт в их круг.

В XX веке ситуация меняется. Жан Пиаже открывает особый мир детской речи, близкой по фонетике и семантике поэтической речи. Однако срок её существования недолог.

Сталкиваясь с непониманием взрослых, ребёнок научается говорить и писать, как взрослый.

В XX веке взрослый начинает понимать ценность детских идей и образов для обогащения мира культуры. Педагоги и психологи организуют встречи ребёнка — автора оригинальной теории со взрослыми. Жан Пиаже знакомил Альберта Эйнштейна с новейшими данными о детском восприятии пространства и времени, а ученик Эйнштейна Абеле использовал ряд детских идей при построении своего варианта теории относительности.

В начале XX века взрослый выступает посредником между миром детской речи и миром взрослой культуры, впитывающей в себя мир ребёнка. Художники-примитивисты стремятся рисовать так, как рисуют дети. Поэты-авангардисты активно используют детскую речь.

Но что получает автор-ребёнок? Чаще всего — ничего. Исследователь и пользователь детской речи живёт рядом с ребёнком и ничего не может сделать для её сохранения, детская речь вытесняется речью взрослых и умирает.

В шестидесятые годы XX века во взаимоотношениях ребёнка и педагога происходит существенный поворот. Культура начинает мыслиться как диалог равноправных сознаний.

Дети и взрослые открывали для себя поэзию XX века. Имена Мандельштама, Цветаевой, Гумилёва были новыми и для учеников, и для учителей. Их

чтение казалось совместным погружением в тайну, неким литературным заговором. Все сразу стали писателями. Литературные студии были разновозрастными. Каждое поколение обретало свою речь. Десятилетние писали не так, как взрослые, а взрослые не спешили причёсывать детские стихи. Скорее, прислушивались к юным, крепнущим голосам. Приходили к детям со своими незаконченными произведениями, спорили, советовали, учились.

Опираясь на опыт педагогов-шестидесятников, мы сформулировали принципы работы учебно-литературного направления как ведущей формы гуманитарного образования в девятом-десятом классах Школы диалога культур.

1. Смыслом гуманитарного диалогического образования в юношеском возрасте является формирование читателя, способного удерживать собственное неповторимое понимание текста в слове. Поэтому грамотный читатель — обязательно талантливый критик, эссеист, субъект просвещённого вкуса.

2. Чтение — это включение человека в диалог с автором произведения с неизменным сохранением собственного видения текста.

3. Предметом учебной деятельности участника учебно-литературного направления является поиск индивидуальной читательской интонации и речевых жанров её оформления. Особенности чтения и понимания учащимися текста анализируются, иллюстриру-

ются и пародируются в учебной группе.

4. Учащиеся работают над собраниями собственных учебных произведений и время от времени обращаются к ним, осознают, что читают и понимают одни и те же литературные тексты в младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте по-разному.

5. В учебно-литературном направлении постепенно вырабатываются определённые вкусовые оценки, язык и стиль речевого поведения.

6. Профессиональные литераторы появляются в группе только тогда, когда все её участники становятся грамотными читателями, способными услышать уникальный писательский голос.

7. Успешная работа учебно-литературного направления в старших классах Школы диалога культур возможна при условии тесного сотрудничества с творческими группами математиков, физиков, историков, созданных учащимися.

Реализация этих принципов позволила выпускникам красноярской школы «Универс» не только успешно усвоить курс средней школы и показать хорошие результаты на выпускных экзаменах, но и выйти на уровень индивидуального творчества в поэзии, драматургии, эссеистике, прозе, живописи, журналистике, архитектуре, педагогике, математике, литературоведении, психологии литературного творчества, искусствознании, музыке. Некоторые из работ ребят опубликованы.

Уже в первом-втором классах, в точках удивления, ученик Школы диалога культур попадает в промежуток разных типов понимания числа и слова, явления природы и исторического события.

Для традиционной школы число — объект счёта. Для системы Давыдова — орудие измерения величин. Для ученика Школы диалога культур — тайна, промежуток различных пониманий.

Это «бытие на грани», не сводимое ни к одной умонастроенности, жизнь человека на границе разных пониманий мира М. Бахтин и В. Библер назвали культурой.

Традиционная школа и развивающее обучение знакомят ученика с устоявшимися достижениями цивилизации, единственным пониманием числа. Школа диалога культур позволяет сформулировать своё.

Обоснование бытия в культуре младшего школьника, подростка, юноши требует построения новой педагогической психологии. С нашей точки зрения, в основе этой психологии могут лежать идеи Л. Выготского о внутренней речи.

В книге «Мышление и речь» учёный заметил, что усвоение человеком научных понятий не является прямым копированием форм присваиваемой культуры. «Ребёнок, усваивая понятие, перерабатывает его... выражая в понятии специфические особенности собственной мысли».

Соглашаясь с тезисом Жана Пиаже о том, что детское размышление возникает после того, как в детском коллективе зарождается спор, Л. Выготский предположил, что этот спор, погружаясь внутрь одного сознания, порождает спор ребёнка с самим собой.

В этом внутреннем общении слова приобретают особый характер, сокращаются, сгущаются, возникают слова-монстры, слова-идиомы, понятные только их создателю.

Во внутренней речи Л. Выготский находит инстанцию, в которой личностное начало в обучении кристаллизуется, конденсируется, переходит во внешнюю речь.

Мысль ученика на уроке-диалоге первоначально носит характер внутренней речи открытым текстом. Уже в первой

реплике ребёнок аккумулирует своё личное, пристрастное видение проблемы, создает «своё число», «свою Землю», «своего Достоевского». Вынесенное во вне внутреннее слово опутано сомнениями. Первое слово ребёнка в диалоге всегда загадка для говорящего. Учитель легко может принять такую реплику за глупость или дерзость. Вопросительная по существу, она может быть агрессивно-утвердительной по форме. Созерцать свой образ видения мира как предмет изучения, опровержения и развития ребёнку трудно. Он нуждается в помощи учителя.

Овладевая диалогическим мышлением, учащиеся конструируют психологические орудия, внутренние слова, образы, гипотезы, вопросы для удержания в слове предмета диалога. К концу первого класса они оказываются способными воспроизводить внутриречевую орудийную ситуацию в письменной речи, детских учебных произведениях, психологический анализ которых может стать основой понимания диалогического мышления школьников.