

Диалог культур: заметки на полях

С.В. Селеменев — учитель истории школы № 175 г. Новосибирска
А.А. Ткаченко — учитель литературы школы № 175 г. Новосибирска

Наша статья «На уроке — диалог культур» была напечатана в журнале «Народное образование» №5 за 1998 год. Мы благодарны редакции за представленную возможность изложить свою позицию по этой проблеме. Незаметно пролетели, как ни банально это звучит, ещё пять школьных лет. Незаметно, но не бесследно. Мы продолжали работать, сообразуя свою деятельность с концепцией, заявленной в указанной статье. Пройдены ступени Школы, которые мы для себя обозначили. Дети, начавшие с нами «диалог», её уже закончили. Можно подвести итоги, проанализировать то новое, что на ходу вносилось в процесс организации и осуществления культур.

Первые годы практической работы ушли на адаптацию идеи к условиям средней школы. Изначально мы стремились к тому, чтобы диалоговая работа:

- отображалась чётким понятийным аппаратом;
- укладывалась в структурно-организационные рамки учебного процесса;
- конкретизировалась как ряд ясных и доступных ученикам операций;
- подавалась как технология, т.е. как целенаправленный процесс, разделённый на несколько этапов, на каждом из которых решается конкретная задача с использованием точно обозначенных приёмов; для каждого из этапов намечается конкретный, быстро выявляемый результат.

На первых порах главным направлением было — создать эффективную технологию. Упор на деятельностную сторону диалогического образования был реакцией на материалы по этому вопросу, с которыми мы тогда были знакомы.

Суть диалога мы представляли следующим образом. Культуру можно трактовать как систему ценностей, постигаемых через смыслы. Так называемые вечные ценности — главная составляющая единого потока культуры. Развёртка смыслов, в которые время «упаковало» эти ценности, будет главным в диалоге. Он даёт возможность связать людей нашего поколения с представителями различных эпох, имеющих отличный от современного культурный горизонт, по логике «читатель — автор» и «читатель — герой». Ученику необходимо провести мысленный эксперимент, услышать слово Другого как знак смысловой позиции.

Герой аккумулирует ценности своей эпохи и представляет своё их понимание. Особенности такого понимания можно усилить, инсценируя наиболее выразительные части текста. Далее уточняются обстоятельства, в которых действует Герой, отрывки текста, рассказывающие о них, преобразуются в чёткие суждения. Обозначается судьбоносный поступок Героя, указывающий на актуальную для него ценность. За ней множество смыслов. Это уточняется опять же посредством главного действующего лица.

Желание разобраться с «не нашим» пониманием рождает вопрос. Успех диалога будет зависеть от того, насколько точно поставленный вопрос выводит в ту область поиска, где может быть найден ответ. Внешне это выглядит как постановка и разрешение проблемы. Ученик ищет, рассуждая, выстраивая цепочку с оглядкой на текст и реалии эпохи. Его реплики, ответы Другого могут быть пропущены, но суждения ученика должны «отзываться и реагировать на невидимого собеседника». Окончательное умозаключение не всегда будет строгим и выверенным. Цепочка суждений может запутываться, обрываться... Но тот, кто получит ответ на свой вопрос, может утверждать, что получил его с помощью Героя, разговаривая с ним.

Рис. 2

- I Ранние цивилизации
Античность
- II Западноевропейское Древняя Русь

	средневековье	
III	От средневековья к Новому времени	Московское государство
IV	Новое время: Эпоха Становления	Россия — империя. Первый век
V	Новое время: Новое общество	Российская империя. Золотой век
	Традиционное общество	

На основе этой схемы (рис. 1) выстраивается конкретная учебная деятельность, рассчитанная на несколько ступеней/лет (рис. 2).

Учебный процесс разделяется на иклы (соответственно числу произведений) с примерно одинаковым набором операций. Часть циклов заканчивается работой в режиме диалога. Чтобы диалог состоялся, необходим «большой урок», равный 3–4 обычным. Цикл занимает приблизительно две недели. За это время происходит узнавание эпохи с помощью системы наглядных конструкций, идёт работа с текстом-памятником и выполняются специальные задания. Весь необходимый материал концентрируется в пособии, по форме это рабочая тетрадь.

Пять последних лет диалоговой работы показали, что конструкция в целом жизнеспособна. Однако любая методика («Диалог культур в школе» — не исключение) имеет объективные пределы возможности, возникающие вследствие факторов как внешнего, так и внутреннего плана. Мы изменили некоторые подходы, уточнили отдельные позиции. Заметки об этом остались на полях тетрадей. Сведённые воедино и систематизированные, они предлагаются вашему вниманию.

Рис. 2



I

Концептуальная основа. Традиционная методика, в которой каждая мелочь «на своей полочке», не вызывает потребности осознать её идейную основу. Когда работа идёт по-новому, вопрос «верна ли общая направленность?» возникает сразу. Возможность диалога доказана давно. Речь о другом. Диалоговое образование предполагает, что ученик погружается в единый сплошной поток культуры. Для этого надо объединить (как минимум) усилия учителей литературы и истории. Каждый предмет имеет свою внутреннюю логику. К тому же ученик, находившийся у истоков в 5-м классе, через несколько лет оказывается вынесенным в море современности. Должен ли он всегда плыть одним и тем же курсом или на разных участках следует изменять направление движения?

Мы сразу отбросили тезис о том, что взросление человека связано с этапами развития человеческого общества. Нагромождение допущений и условностей лишало процесс преподавания ясной логики и ритма. Мы нашли другое решение. Учителю истории не нужно наступать на горло собственной песне, привязывая весь набор фактов к одной персоне, если он возьмёт эту персону как носителя ценностей, характерных прежде всего для группы

(общности), к которой она принадлежит. Корпоративность — признак традиционного общества. Следовательно, интеграция возможна при изучении всех времён — от античности до середины XIX в. Литератор рассматривает произведение какой-либо эпохи как текст-памятник, его герой интересен и литератору, и историку.

Концентрическая система. Старая, линейная структура школьного образования позволяла без особых издержек не только интегрировать гуманитарные предметы на уровне отдельных уроков, но и синхронизировать курсы. Переход к концентрам серьёзно усложнил эту задачу. Сегодня содержание школьной истории можно представить в виде двух витков спирали, а литературы — семи. По ныне существующим стандартам школьная литература подаётся как набор отдельных произведений/авторов, тогда как в интегрированный курс она может органично вписаться только как целостный процесс, прошедший в своём развитии несколько этапов (заметим, что такая программа, авторы Есин и Лодыгин, существует для гимназий). Ещё одно препятствие — в 10-м классе история начинается от «Адама и Рюрика». Пропасть между историей и литературой становится глубже. С сожалением констатируем: вместо того чтобы наводить мосты, мы их старательно сжигаем. Приходится ходить по натянутому канату, корректируя учебные планы и программы, но здесь «влево, вправо наклон и его не спасти...». Может быть, с переходом на 12-летнее обучение ситуация изменится...

Диалоговая работа в старших классах сохраняет свои очертания, но у неё возникает новое качество, так как:

- невозможно полномасштабно скоординировать усилия учителей;
- у учеников уже сформированы необходимые навыки;
- появляется «новый герой» — современник или человек, отделённый от нас значительным промежутком времени, но имеющий такой же культурный горизонт.

Человек нашего времени индивидуален и одинок. Учителя лишаются прежней консолидирующей идеи, появляются и чисто организационные трудности. Ценности теряют былую однозначность, вобрав в себя отзвуки тех смыслов, которыми они «пропитывались» эпоха за эпохой. Это приводит к тому, что работа в 10-м классе приобретает очаговый характер, сводится к нескольким «большим урокам». В 11-м классе ситуация выравнивается, возвращая диалог в привычное русло, однако каждый диалог имеет иной рисунок. Меняется характер разговора с Героем. Задача понимания остаётся, но улавливается не сам смысл (по большому счёту он ясен), а его оттенки. Молодым людям понятен смысл раскольниковского «тварь ли я дрожащая, или право имею?», особенно в нынешнем непростом социальном контексте. Недоумение вызывает то, почему надо утверждать себя через убийство, кровь первобытному. На первое место выходит Поступок. Диалог с современником — это участие в его действии. Быть рядом с ним или не быть? Уговаривать Роланда взять рог, трубить пораньше, до начала известного боя, произошедшего более тысячи лет назад, бессмысленно. Отговаривать Родиона, чтобы тот не брался за топор, не рубил голову старухе, в попытке найти свой ответ необходимо. Для учеников это имеет личностный смысл. Взрослея, они пытаются, поняв Другого, разобраться в своём Я. Диалог приобретает особую специфику, но это тема для отдельного разговора. Герои современной литературы одиночки, но сама она — диалогична. Старшеклассники получают уникальную возможность исследовать природу диалога.

II

Принципиальная схема диалогового образования включает работу над текстом, создание образа Героя, конкретизацию обстоятельств и указание судьбоносного поступка, определение ценности и, наконец, уяснение её смысла непосредственно в ходе диалога.

Текст-памятник — основа всей диалоговой работы. Это подиум для героя. Он доносит атмосферу эпохи. Его «обстановка» должна быть до мельчайших деталей знакома ученику. Поэтому

- а) тексты для диалога должны тщательно отбираться (не более 8–10 на весь учебный

год);

б) текст (отрывок) необходимо соответствующим образом форматировать и обрабатывать (например: «Пётр и Февронья» набирается кириллицей, отдельные слова даются разрядкой, важные места выделены **жирным шрифтом** и т.п. В тексте оставлены два белых прямоугольника, в них позже появятся словесные/графические портреты Героев. В начале и конце есть место для двух виньеток, первая в виде змея, вторая — сплетённые ветви. Это мгновенно создаёт для древнерусского произведения широкий контекст — от библейского сюжета до куртуазного романа. Чем меньше опыт диалоговой работы у учеников, тем большей обработке подвергается текст);

в) текст сопровождается наглядными конструкциями и специальными заданиями. Такие пакеты материалов, обязательно выдаваемые ученикам на руки, составят ученические рабочие тетради.

Герой — персонифицированный человек прошлого, который становится нашим собеседником потому, что совершает поступок. Увы, мы не можем усадить его в кабинете истории и задать ему интересующие нас вопросы. Его, отделённого толщей времени, ещё надо разглядеть: поймать взгляд, обратить внимание на жесты, увидеть выражение лица, «встретить по одежке». Начиная говорить, человек раскрывает свой внутренний мир, давая возможность постичь мысли, оценить душу, узнать характер. Образ выстраивается как совокупность внешних и внутренних признаков. Работа по его формированию в основном ведётся на уроках подготовительного цикла. К моменту диалога ученики уже готовы рассказывать о своём Герое.

Занимаясь воссозданием образа, следует:

а) **разнообразить подходы с учётом возрастных особенностей** (например, в пятом классе, когда важно осязать и видеть своими глазами, большое место отводится:

- работе с аппликацией (вырезанный из бумаги белый силуэт Медеи необходимо одеть, прорисовать на нём лицо, причёску, аксессуары. Медея — «чужая»: замечательно будет, если найдутся детали, точно передающие облик дочери колхидского царя);

- работе со скульптурными изображениями (трудно не оценить выразительность бюста Цицерона: именно такой человек мог произнести «Первую речь против Катилины»).

б) **увязать внутренние качества с внешними** (первоначальная логика: прекрасная душа — прекрасное тело, и наоборот — должна постоянно усложняться). Это умение оказывается очень полезным, когда нет явного описания внешности — как известно, литературный портрет появляется в XVII в.;

в) **«оживлять» образ** через инсценирование текста в различных формах (акцент делается не на игре, требуется, чтобы звучало слово, была услышана ключевая фраза).

Обстоятельства — это действия, совершаемые Героем или направленные на него.

Знания только внутреннего мира недостаточно, чтобы оценить поступок, необходимо вспомнить также обстоятельства, в которых ярко проявляются качества характера. Для этого требуется:

а) **обозначить** предельно отчётливо и лаконично событийный ряд;

б) **доказать**, что тот или иной поступок является судьбоносным;

в) **передать** наглядно суть поступка, имитируя действие или связывая поступок с каким-либо атрибутом (последнее слово, жест, предмет, на который брошен последний взгляд...).

Ценность — явление действительности, особенно важное для общества и имеющее личностный смысл для Героя. Набор таких явлений и степень их значимости в разные эпохи неодинаковы. Ценность, становящаяся предметом диалога,

- **тесно связана с поступком** (это как раз то, во имя чего Герой действует);

- **из ряда «вечных»** (В. Высоцкий. «Баллада о времени»:

Время эти понятия не стёрло.

Нужно только поднять верхний пласт —

И дымящейся кровью из горла

Чувства вечные хлынут из нас.
Ныне, присно, во веки веков, старина,
И цена есть цена, и вина есть вина,
И всегда хорошо, если честь спасена,
Если другом надёжно прикрыта спина.
Чистоту, простоту мы у древних берём,
Саги, сказки из прошлого тащим,
Потому что добро остаётся добром
В прошлом, будущем и настоящем);

• **исполнена особого, характерного для того времени смысла**, который и предстоит понять, разгадать (как надо любить, по-разному понимали Тристан, Отелло, Сен-Пре...).

Диалог ученика с Героем возможен на уроке при твёрдом знании и выполнении определённых процедур. Важно, чтобы ребёнок сосредоточился на содержательной, а не на формальной стороне процесса. Решать параллельно обе задачи ему трудно. Точно установленный порядок действий школьника по ходу диалога, обозначение его этапов, не регламентирует саму мыслительную деятельность и тем более не навязывает какую-либо определённую точку зрения. Выходя на «большой урок», мы знаем только о предмете диалога — ценности. Как сложится дальше разговор, зависит от ученика. Наша задача — координировать действия.

Самые важные моменты диалога:

а) **осознание проблемы**, начинающееся с узнавания и недоумения. Наше понимание ценности (любви, долга, веры, верности) и то, Другое, не совпадают, «зазор» может быть больше или меньше, но он есть.

• Чтобы ситуация «выдавала» вопрос, её необходимо сжать буквально до двух слов (мы считаем, необходимо создать некую осознанную базу, опираясь на которую можно будет выстраивать своё понимание). Ученик фиксирует словом/сочетанием найденный смысл, который Другой вкладывает в ценность, и рядом ставит своё слово/сочетание. Часто эта пара — антонимы. Таким образом ситуация **обозначается**.

• Далее необходимо **раскрыть** это противопоставление. Оно разворачивается в два суждения, где найденные слова выступают в качестве субъектов (с них начинаются предложения).

• Завершается эта часть работы **оформлением**. Суждения связываются союзом *но(а)*, полученное условие проверяется на соответствие тексту, изложенным в нём обстоятельствам;

б) **формулирование вопроса и гипотеза**. Каков вопрос — таков и ответ. Спрашивая, мы уже определяем для себя направление и область поиска ответа. Главное, чтобы она захватывала смысл ценности. Очень часто «мы всё ставим каверзный ответ и не находим нужного вопроса». Как спросить о том, о чём нужно?

• Для этого ученику предлагаются **основы проблемных вопросов**, имеющие определённую область поиска. Если он считает, что, затрагивая этот аспект, можно уяснить смысл ценности, он берёт именно эту конструкцию, расширяет её, дополняя конкретной информацией, и получает вопрос.

• Формулировку можно уточнять, редактировать, во время озвучивания учениками различных версий вопроса. Часто некоторым школьникам не хватает одного-двух слов, чтобы «переплавить» ситуацию в проблему.

• Задав вопрос, обращённый к Герою (уже достаточно знакомому), они получают ответ, пока предварительный, ещё «плохо слышимый»;

в) **понимание смысла**, умение объяснить его, выстроив логическую цепочку, связывающую вопрос с гипотезой, — важнейшее условие диалога. Аналогия из повседневности — каждый нормальный человек способен объяснить окружающим, что заставило его поступить так, а не иначе. Логическая цепочка и есть обратная связь с Героем.

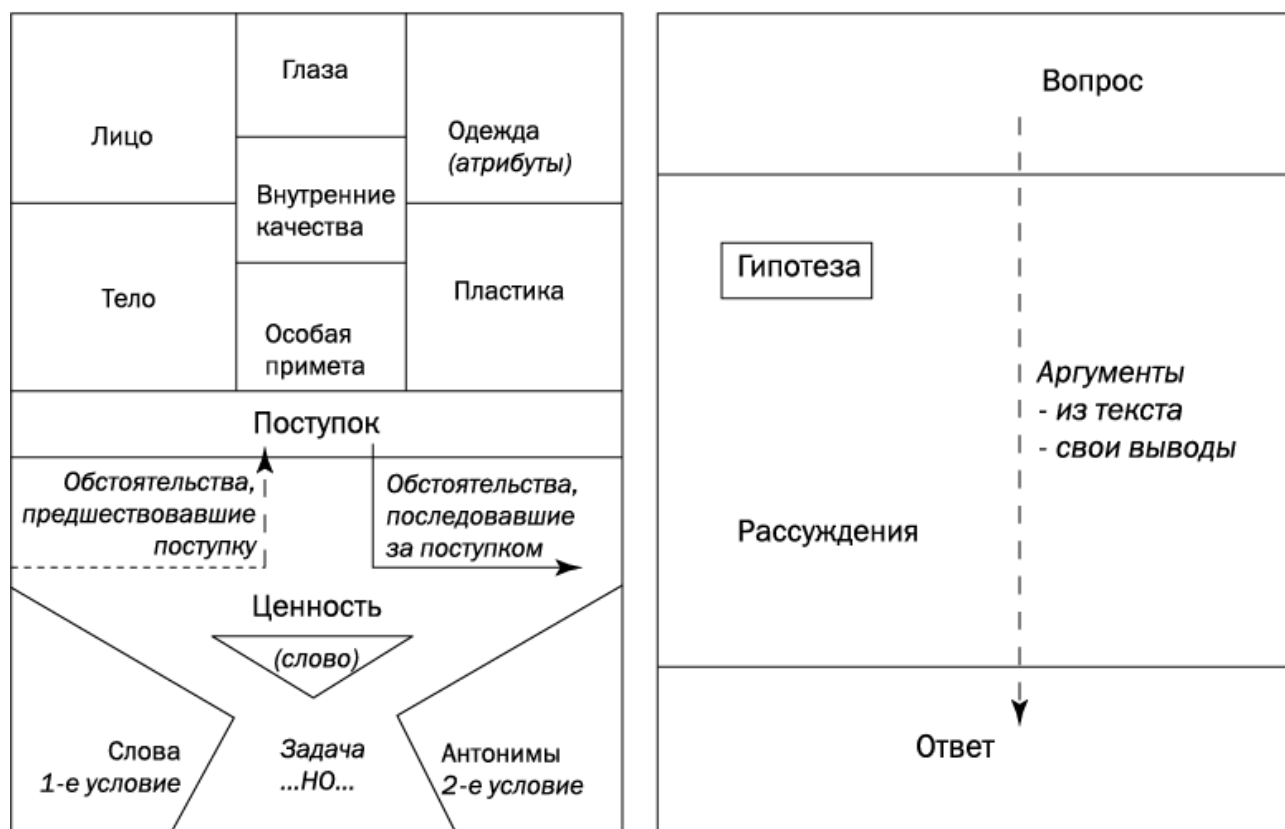
• По форме — это ряд суждений, связанных смыслово и грамматически.

• По содержанию цепочка опирается на знания конкретных деталей текста и реалий соответствующего времени. Она содержит от трёх до десяти суждений (зависит от возрастных особенностей: у младшеклассников недостаточно развит понятийный аппарат и они начинают свой мыслительный эксперимент с коротких связок). С возрастом и опытом мыслительные конструкции становятся всё более объёмными и глубокими.

Завершающее суждение — ответ. Те, кто смог прийти к нему и «услышал», оттачивают его, придают ему лаконизм или афористичность. Это должна быть ёмкая фраза, объясняющая смысл, который вкладывает Герой в ценность.

Если ученик не смог подвести цепочку к завершающему суждению, значит, ответ не получен. Общая оценка успешности диалога даётся после проверки рабочих листков (рис. 3), где каждый ученик оставляет свою версию.

Рис. 3



Итак, не отказываясь от предложенной ранее схемы, мы сочли необходимым:

- а) уточнить границы между отдельными этапами диалогового цикла;
- б) уделить больше внимания соответствию формы и содержания используемых операций;
- в) детальнее разработать заключительный акт диалоговой работы потому, что именно его незавершённость, неоформленность этой стадии диалогового образования и порождает чувство несамодостаточности ШДК.

Говоря о диалоге, мы не противопоставляем свою и другие трактовки (этого нельзя делать по определению). Речь идёт о конкретизации тех принципов и общих подходов, которые привычно озвучиваются при упоминании ШДК. В практической работе большую важность приобретают «частности»: программа, урок, расписание, класс, ученик... Самое существенное отличие нашей версии в том, что мы не предлагаем детям спорить друг с другом. У нас Собеседник — человек из иной исторической эпохи, с ним надо не спорить, но узнать его. Желание понять объединяет учеников вокруг Героя — человека, совершившего Поступок во имя определённой духовной Ценности, наполненной неким Смыслом.

Наше построение — результат постоянного диалога учителя истории с учителем литературы, в ходе которого постепенно складывался открытый гуманитарный курс. Возможность для интеграции, реальные точки взаимодействия были найдены только тогда, когда в понятии «культура» мы определили для себя самым значимым признаком ценностную составляющую (традиционно в ШКД акцент делался на диалог как на необходимость преодолеть неразрешимые противоречия, которыми полна современная жизнь). Мы не стали надевать на свой текст броню строгих научных терминов и как щитом прикрываться ссылками на авторитеты (исключение — В.С. Высоцкий, автор по-настоящему диалоговых песен).

Наша статья — не столько теоретическое изыскание, сколько отчёт о проделанной работе. Работа потребовала много усилий, была напряжённой. Но интересной и, смеем думать, плодотворной.