

Об экспериментальной проверке основных положений замысла Школы диалога культур

Л.А. Месеняшина



Задача данной статьи – представить Школу диалога культур (ШДК), показать её отличительные черты и особенности практической реализации на примере экспериментальной площадки, созданной на базе челябинской муниципальной школы № 69. ШДК принадлежит к тому немногочисленному ряду передовых отечественных направлений психолого-педагогического поиска, которые ставят своей задачей «не научить мыслям, а научить мыслить», к тем школьным моделям, что нацелены на обучение не репродуцированию, а созданию смыслов и интерпретации их.

Авторы концепции ШДК (В.С. Библер, И.Е. Берлянд, С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовский и др.) полагают, что новая школа – это прежде всего новая философия диалога. Она связана с именами таких мыслителей, как М. Бубер, Ф. Розенцвейг и М.М. Бахтин, и предоставляет реальные возможности для преобразования исторически исходного замысла школы.

Задачи школы, выстроенной на философских основаниях диалогичности [1], принципиально не совпадают с теми, что школа решала на протяжении последних трёх тысячелетий. Они не могут исчерпываться не только задачами сохранения письменной традиции [9], но и задачами *образования* в современном понимании этого термина, т.е. задачами усвоения в течение относительно непродолжительного периода (7–12 лет) основ знаний (в них включены связанные с ними умения и навыки), выработанных человечеством к соответствующему периоду времени. В терминах вычислительной техники этот принцип формулируется следующим образом: каждое следующее поколение

реализует в виде «электронной схемы» то, что раньше входило в «программное обеспечение» [4].

ШДК, напротив, выстраивает принципиально **новый тип отношений между школой и обществом**. Для него характерны не свёртывание, а развертывание информации: выведение схемы в алгоритм, алгоритма – в задачу, задачи – в загадку. Деавтоматизация автоматизированного. Вместе с тем это не «руссоизм», не «опрошение», не «возврат к природе», а раскрытие пути, которым человечество удалялось от природы. Учебная деятельность в ШДК ставит перед собой следующие задачи:

- 1) закрепление (а не преодоление) прошлого опыта учащегося;
- 2) укоренение (а не снятие) возрастных и культурных типов сознания учащегося (детского, отроческого, юношеского) в форме спора с другими участниками внутреннего процесса мышления;
- 3) воспроизведение диалога разных культурных типов учебной деятельности;
- 4) формирование «учёного незнания», т.е. современного представления о знании как о системе вопросов;
- 5) формирование осознания различий между пониманием предмета, характерным для той или иной эпохи, и реальным предметом, лишь частично ассимилируемым познающим субъектом;
- 6) осознание специфики понимания, присущей разным культурам. При этом навыки, приобретаемые учащимися в ШДК, выступают в качестве следов и «представителей» тех или иных культур.

Задачи ШДК не могут совпадать с задачами Школы развивающего обу-

чения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, поскольку последняя базируется на философской основе марксистско-гегелевской диалектики, для задач новейшего времени явно недостаточной. Концептуальная новизна ШДК по сравнению со Школой развивающего обучения (в несколько огрублённом виде) определяется следующими позициями:

1) человеческая деятельность носит самоотражённый характер, т.е. человек познает себя через орудия и продукты своего труда;

2) цель человеческой деятельности определяется и формируется не будущим, а настоящим;

3) деятельность субъекта не тождественна самому субъекту, т.е. человек не исчерпывается своей деятельностью;

4) познающий человек стремится преобразовать действительность для её понимания, а не понимает действительность для её преобразования. Смысл подобной деятельности – в актуализации бесконечных возможностей понимания при осознании того, что удаётся актуализировать лишь некоторую часть этих возможностей.

Пути реализации концепции ШДК достаточно подробно изложены в работах В.С. Библера, С.Ю. Курганова, И.Е. Берлянд и др. и состоят в развитии у школьника 4 способностей: 1) способности понимания, 2) способности непонимания, 3) способности остановиться перед началом деятельности, 4) способности изменить свою деятельность.

Время ученичества для ШДК есть время культурологического эксперимента, время, когда школьник не столько осваивает различные «завоевания культуры», сколько творит собственные культурные ценности, соотнося их с уже имеющимися и близкими ему по возрасту и психологии [2]. Это позволяет детям самим выработать наиболее характерные достижения для каждой из этих культур (вычисление площади геометрических фигур, разработка разных систем письма, предположение о возможности множественности логик и т.п.).

Таким образом, ШДК, продолжая решать задачи среднего образовательного учреждения, одновременно

выступает в качестве лаборатории экспериментальной культурологии, возвращая процессуальность тем культурным процессам, от которых на сегодняшний день остались лишь следы, да и те зачастую фрагментарные. В частности, поэтому ШДК способствует возвращению школе целей и задач научно-исследовательского учреждения, как это было, например, в Ликее Аристотеля.

Особенностью технологии ШДК является то, что в ней протоколируются все уроки и детские произведения: 1) изобразительные (графические и скульптурные), 2) музыкальные, 3) сценические, 4) речевые (как письменные, так и устные). Тексты уроков-диалогов фиксируются с помощью аудио- и видеозаписи и, как и другие произведения детей, являются предметом обсуждения с детьми.

Всё это даёт достаточно материала как для апробации теоретической модели ШДК в конкретных условиях среднего образовательного учреждения, так и для проведения исследований психологического и культурологического характера.

На Украине (родине практики ШДК) теоретические проблемы ШДК являются предметом научных исследований Института психологии и некоторых институтов Академии педагогических наук Украины. Экспериментальные площадки ШДК в этой стране довольно многочисленны и имеют почти 30-летнюю историю. В настоящее время они функционируют в Харькове, Запорожье, Ровно и некоторых других городах.

Говоря о попытках реализовать идеи ШДК на практике в России, следует, в первую очередь, назвать эксперимент С.Ю. Курганова (одного из авторов концепции ШДК) в школе № 106 г. Красноярска (директор – И.Д. Фрумин), а также эксперимент в г. Новосибирске, осуществляемый учёными Н.И. Кузнецовой и В.Г. Касаткиной под научным руководством С.Ю. Курганова, И.Е. Берлянд и других сотрудников Московской лаборатории «Диалог культур».

В Челябинске первые экспериментальные площадки ШДК появились в 1992 году. Одна из них была создана на базе челябинской муниципальной

школы № 69. Её уникальность в том, что здесь впервые в России работа в парадигме ШДК осуществлялась не одним-двумя одиночками-экспериментаторами, а целым педагогическим коллективом, сформировавшимся и объединившимся вокруг теории и практики ШДК. Это позволило перестроить практически всю программу начальной и средней школы в соответствии с теоретическими постулатами ШДК и впервые в России создать наилучшие условия для практической реализации этой теоретической модели.

Кроме того, удалось реализовать и апробировать модель организации учебного процесса в ШДК как самостоятельном целостном учебном заведении, сформировать и отработать алгоритмы организации, функционирования и управления школьным коллективом (включая как коллектив учащихся, так и педагогов).

Этот опыт пока ещё далек до полного осмысления, и отдельные попытки [5–8, 10, 11] не вполне складываются в единую, сколько-нибудь завершённую, целостную картину. Но мне хочется отметить **две позиции, по которым ШДК противостоит традиционной школе.** Первая заключается в пространственной отделенности школы от окружающего мира, противопоставлении сфер труда, науки, искусства, жизнеобеспечения области подготовки к этим видам деятельности. Вторая касается содержания процесса обучения.

Как и тысячи лет назад, школа начинается с побуждения и принуждения школьника к *воспроизведению* или знаков письма. Функциональная специализация пространства – неотъемлемая черта цивилизации. Другими словами, храм, школа, город представляют собой относительно замкнутые пространства, предназначенные для реализации в их пределах определённых функций. В этом отношении цивилизация противостоит творческому началу культуры, исток которого, по мнению ряда философов, кроется в игре.

Под **игрой** понимается какое-либо добровольное действие или занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добро-

вольно принятым, но абсолютно обязательным правилам. Цель подобного действия заключается в нём самом, оно сопровождается чувством напряжения и радости, а также осознанием «иного бытия», нежели «обыденная жизнь» [13]. Несомненно, ограничения, касающиеся места и времени, были позднее наложены на игру цивилизацией. Совершенно очевидно, что доцивилизационные типы культуры этого ограничения не знали [12], как не знает его и ребёнок сегодня.

Противопоставление цивилизации и культуры можно строить на разных основаниях, но самым целесообразным критерием, на наш взгляд, может стать отношение к знаку: культура характеризуется сотворением знака, цивилизация – его эксплуатацией. Тогда детство становится творением собственных знаков («Я теперь не Васька, я теперь автомобиль»), а школа – использованием готовых (чужих!) знаков.

Разумеется, цивилизация и школа неразделимы, но умная школа и в рамках цивилизации сумеет организовать своё пространство таким образом, чтобы для возможности преобразования его функций имелось как можно меньше ограничений. Потому и Сухомлинский, создавая свою «школу радости», стремился увести детей из четырёх стен. По той же причине античные гимнасии – это прежде всего места для физических упражнений на свежем воздухе, поэтому и «перипаты» – галереи для прогулок и бесед на воздухе – были не только в Академии Платона и Ликее Аристотеля, но и во многих других учебных заведениях Античности.

Поскольку одной из задач ШДК является не преодоление, а закрепление прошлого опыта учащегося, не снятие, а укоренение детского (подросткового, юношеского) типа сознания – в культурной форме спора с другими участниками внутреннего процесса мышления [3], – то при создании экспериментальной площадки в школе № 69 г. Челябинска одной из первоочередных задач стало **формирование особого типа пространства**, главное достоинство которого заключается в возможности трансформирования и его переосмысления [5, 10].

В отличие от других школьных типов, ШДК не воспроизводит знаки культуры, а *производит* их, помогает обнаружить их сходство (и различие) с уже имеющимися знаками культуры. Поэтому все диалогические курсы в начальных классах ШДК данной экспериментальной площадки объединены идеей знака, который поворачивается к детям разными сторонами. Знак можно рассматривать как некий признак, как симптом. А можно по набору отдельных знаков попытаться постичь скрытое целое («Мир как миф» – Е.Г. Чекунова). Знак может стать способом фиксации знания («Начала математики» – Р.М. Юдина), в этом случае слово проявляет себя как частный пример знака («Фольклор народов мира» – С.В. Меньшенина). В роли знака нередко выступают жест и пластика («Игра в сказку» – О.Г. Хохловская). В итоге всё преобразуется в саморефлексию знака (курс «Становление письменности» – Р.С. Панова).

«Знакоцентризм» такого рода был одобрен сотрудниками группы «Диалог культур», а многократная практическая проверка этого подхода подтвердила его эффективность.

Как отмечает В.Ф. Литовский, в итоге удалось создать условия для того, чтобы ребёнок мог (при поддержке взрослого) «вырастить» из игры и рисования свою собственную письменную речь. При этом сам процесс «выращивания» превратился в *предмет* рефлексии ребёнком собственной деятельности и поведения его реальных и воображаемых собеседников, стал *предметом* понимания и непонимания. А в силу этого – *учебным предметом* в начальной школе.

Кроме того, дети получили возможность реализовывать свой личный опыт, решая жизненные проблемы (задачи): создавая модели этих проблем (задач) и затем преобразуя их в качественно иные модели. При этом «*игровые средоточия*» детского опыта в пределе своего сосредоточения (охват точкой, по Н. Кузанскому) оказались в нашей психолого-педагогической практике и теории *одновременно средоточием формирования «челночных отношений»: речь-мышление и внутренняя-внешняя речь.*

Литература

1. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры / В.С. Библер. – М. : Издат. полит. литературы, 1991.
2. Библер, В.С. Школа диалога культур. Основы программы / В.С. Библер. – Кемерово : Алеф, 1992. – С. 26–38.
3. Библер, В.С. Самостоянье человека. «Предметная деятельность» в концепции Маркса и самодетерминация индивида / В.С. Библер. – Кемерово : Алеф, 1993.
4. Демьянков, В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретативного подхода / В.З. Демьянков // ВЯ. – 1994. – № 4. – С. 17–33.
5. Литовский, В.Ф. Становление младшего школьника как субъекта письменной речи (в условиях культурологического обучения). Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / В.Ф. Литовский. – Киев, 2003.
6. Литовский, В.Ф. Проблемы формирования письменной речи / В.Ф. Литовский, Л.А. Месеняшина, Р.А. Панова. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2000.
7. Меньшенина, С.В. Педагогические условия развития познавательной активности школьников младшего подросткового возраста при интеграции гуманитарных дисциплин. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С.В. Меньшенина. – Челябинск, 1999.
8. Панова, Р.С. Формирование письменной речи младших школьников на ранних этапах обучения в парадигме Школы диалога культур. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Р.С. Панова. – Челябинск, 2009.
9. Рождественский, Ю.В. Введение в общую филологию / Ю.В. Рождественский. – М. : Высшая школа, 1979.
10. Росийчук, Т.А. Образные компоненты в структуре становления письменной речи детей. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Т.А. Росийчук. – Киев, 2004.
11. Хохловская, О.Г. Преподавание родного языка в Школе диалога культур. Методические материалы / О.Г. Хохловская. – Челябинск, 2002.
12. Топоров, В.Н. Из наблюдений над загадкой. Исследования в области балто-славянской культуры. Загадка как текст. 1. / В.Н. Топоров. – М. : Индрик, 1994. – С. 10–117.
13. Хейзинга, Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. – М., 1992.

Людмила Александровна Месеняшина – канд. филол. наук, доктор пед. наук, профессор кафедры русского языка филологического факультета ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск.