

УДК 159.9:373.1

Теоретические предпосылки диалогического подхода к организации школьного обучения

Вениамин Фроимович Литовский

КАНДИДАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК
СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК

ЛАБОРАТОРИИ МЕТОДОЛОГИИ И ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИИ
ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ ИМ. Г.С. КОСТЮКА НАПН УКРАИНЫ
e-mail: litovskiyvf@mail.ru

Создание теоретических предпосылок диалогического подхода к организации школьного обучения обуславливает обращение специалистов, работающих в этой сфере образования, к сопоставлению представлений об историко-психологической универсалии, именуемой в европейской культурной традиции диалогом. Это касается идей тех учёных, которые заложили теоретические подходы к данной проблеме в 20-х годах XX века, а также идей тех исследователей, которые во второй половине XX века и в начале XXI века разрабатывают эти представления в теории и практике школьного строительства.

Ключевые слова: диалог, речевые жанры, ученик и учитель, построение диалогических отношений, организация школьного обучения.

Постановка проблемы. Диалогический подход к организации школьного обучения во второй половине XX века и в начале XXI века развернулся, прежде всего, спонтанным соавторским творчеством школьников и их учителей. Теоретическое обобщение этого творчества современниками не всегда учитывало многоплановость его осуществления и неоднозначность его достижений.

На рубеже XX и XXI века те, кто осуществлял этот подход в теории и практике школьного строительства, выявили ряд продуктивных трудностей в его развитии. Уяснение как сущности этих трудностей, так и путей их разрешения требует обращения к представлениям о диалоге тех мыслителей, которые в 20-е годы прошлого века с различных мировоззренческих позиций пришли к пониманию диалога как историко-психологической и историко-культурной универсалии в становлении человека и человечества.

Цель статьи — во-первых, рассмотреть понимание роли диалога в развитии человека теми исследователями данной проблемы, которые в

XX веке разработали пути её постановки и решения, ставшие классическими; во-вторых, раскрыть влияние разработанных ими представлений о диалоге на формирование диалогического подхода к организации школьного обучения в XX веке и в начале XXI века.

Диалог: Человек и Другой, Человек и его Собеседник, Человек и его Двойник. Диалог человека и другого человека лежит в основании становления и развития школы как особой социокультурной институции в истории человеческого общества. В развитии исторически исходных начал организации школьного обучения и в появлении различных по своим мировоззренческим и психолого-педагогическим реалиям типов школы нечто в школе остается неизменным. Школа осуществляется в диалоге человека-учителя и человека-ученика, человека-взрослого и человека-ребёнка, человека повзрослевшего и человека взрослеющего.

В общественном развитии и в школьном строительстве как средоточии этого развития кардинально изменяются цели и способы осуществления разговора каждым из участвующих в разговоре. Изменяются цели и способы его участия в разговоре: цели и способы вовлечения им в разговор другого человека, цели и способы вовлечения его в разговор другим человеком [1, 2, 4]. Изменяется состав участников разговора — люди, говорящие друг с другом, включают в разговор воображаемых ими собеседников. Они делают участниками разговора своих внутренних собеседников — воплощения своего иного Я, которое для них оказывается и неким не-Я.

Все эти странные, парадоксальные изменения разговора человека и другого человека могут быть развёрнуты в школьном обучении на всех его возрастных и содержательных уровнях.

нях. Именно в этой своей странности и парадоксальности они зачастую становятся факторами организации школьного обучения [2, 4, 5, 6, 12–16, 19, 20]. Так строят диалогические отношения между собой учителя и ученики школ, философский замысел которых в своем психолого-педагогическом воплощении побуждает их удерживать и выдерживать в этих межличностных отношениях психологически и логически напряжённые отношения между знанием и познанием. Речь идёт об отношениях между знанием, формализующим человеческое познание, и человеческим познанием как регулятором границы между известным и неизвестным [3–6, 19, 21].

В таком осуществлении диалога участвующий в нём человек обнаруживает себя в состоянии постижения им того, что для него является (являет себя) сущностью бытия мира и своего со-бытия с миром. Такое постижение оказывается (оказывает себя) возможным только в сопряжении человеком себя с Другим, с его не-Я, с неким Ты, воплощающим в себе всё то, чем человек не является. В силу этого он не может воспринимать и понимать мир, других и себя в мире, мир в себе и других так, как воспринимает и понимает это Другой. Такое постижение в сопряжении человека с Другим разворачивается как потрясение человека, как изменение им себя в тех глубинах его Я, которые открываются ему в этом потрясении [3–6, 10–12, 16, 17, 19, 21].

Древнейшее в истории человечества понимание человеком диалога — это понимание как сакрального дара человеку Творца мира [6, 17, 19]. Дар этот — возможность обращения Творца к человеку и человека к Творцу. Дар этот — испытание человека на его готовность и способность принять дар и выдержать те состояния духа, которые дар этот открывает человеку. Человек, не принявший тот дар или не выдержавший испытание этим даром, утрачивает свою человечность, разрушается одиночеством. Для человека, потерявшего себя, потерявшего в себе человеческое, этот дар — возможность его возвращения к Творцу [6, 19].

В современном обществе такое понимание диалога наиболее ярко представлено в творчестве М. Бубера, в его наследии, воплотившем в себе и опыт отчуждения человека от человеческого в нём в перипетиях XX века, и опыт преодоления человеком этого отчуждения. В этом плане чрезвычайно важен для нас анализ М. Бубера тех общепринятых в Европе рубежа XIX — XX веков философских, психологических, логических, лингвистических оснований обуче-

ния ребёнка в школе осуществлению им своего бытия в речи.

М. Бубер показал, что ребёнка в школе взрослые учат строить его речь о мире и о себе в мире — своё бытие в речи — на основании овладения грамматикой, приведённой в соответствие с логикой Аристотеля. По М. Буберу, так формируется чёткость и однозначность тех суждений о мире и человеке, тех определений мира и человека, которые обосновываются исключительно самой грамматической корректностью речи говорящего или пишущего выпускника средней школы. Предполагается, что эффективность такого формирования человеческого мышления в соответствии с логикой Аристотеля позволяет европейским философам, теологам, но прежде всего учёным-естественникам адекватно раскрывать связи причин и следствий в бытии природы и социума.

Но жизненный опыт М. Бубера свидетельствует, что именно так было сформировано школьным обучением поколение европейцев рубежа XIX — XX веков. Они не желали Мировой войны и сотворили безумие этой войны со всеми её последствиями. Велика роль в трагедии войны построения этим поколением научно обоснованных моделей развития мира, которые, по М. Буберу, всегда являются грамматическими конструкциями, по своей сущности ведущими человека к потере им самого себя в его со-бытии с миром. Поэтому так важно для М. Бубера увидеть и понять детство в проживании, переживании и осмыслении ребёнком своего со-бытия с миром вне школьного обучения его взрослыми [6].

Но для М. Бубера проблема разрушения школьным обучением диалога как сакрального дара — только одна из ряда равно важных для него проблем. Для Т.А. Флоренской эта проблема ключевая, на её решении общество на рубеже XX — XXI века должно сосредоточить свои усилия [6, 19].

Рассмотрение теоретических оснований диалогического подхода к организации школьного обучения, как мы полагаем, требует соотнесения представления о диалоге как о сакральном даре с тем пониманием осуществления и сущности диалога, в основании которого лежат идеи Л. Фейербаха. Для Л. Фейербаха тем Другим, в диалоге с которым человек получает новые творческие возможности к постижению им мира и своего со-бытия с миром, является (являет себя) Другой Человек. Таким Другим может явить себя себе и сам человек, открывающий, создающий себя как другого человека по отношению к самому себе [18].

Наиболее последовательно и бескомпромиссно очерченные идеи развивает В.С. Библер, особое внимание уделяя проекции этих идей в их развитии в сферу школьного обучения [3, 4, 5, 18]. В этом контексте В.С. Библер обратил особое внимание на спонтанно возникающие отношения человека с обнаруживаемыми (создаваемыми) им Внутренними Собеседниками, Собеседниками Воображаемыми. Собеседники эти возникают для человека как голоса, звучащие в его сознании. Такой внутренний диалог требует от человека предельного напряжения в его отношении к своей речи — к превращениям его речи в не его речь и не в речь вовсе. Эти превращения замыкаются на оборачивании не-речи речью, на оборачивании чужой речи его собственной речью, что вновь выводит человека на его отношения со спонтанно возникающими его Внутренними Собеседниками [3 — 6, 11].

Для мыслителей, принимающих сущность и существование диалога как сакрального дара, эти переживаемые ими состояния превращения собственной их речи в общение с Другим — тайна, обусловленная божественной сущностью дара. Проблема состоит для них не в том, чтобы понять то, что пониманию человека и не подлежит. Проблема в том, насколько человек, прежде всего, способен устремиться к принятию им этого дара, а затем и выдержать состояние его принятия. Человек также может быть охвачен высоким порывом передать пережитый им духовный опыт общения с Другим людям, что требует от него преодоления им несовершенства его речи [2 — 4, 6, 8, 13, 17 — 19].

Мыслители, которые вслед за Л. Фейербахом не полагают диалог даром Творца, не могут принять и сакральной тайны, касающейся всего, что связано с сущностью и осуществлением диалога. Они стремятся прийти к пониманию психологических процессов, лежащих на интра- и интрапсихологическом уровнях осуществления диалога. В этом плане актуальна предложенная и обоснованная В.С. Библером логика парадокса, опирающаяся на раскрытые Л.С. Выготским отношения между внутренней и внешней речью человека [4, 5].

Чрезвычайно важным в школьном строительстве выступает и уяснение учителями и учениками, строящими диалогические отношения между собой, того, зачем каждый из них вступает в разговор с другим человеком. Цель эта определяет и избираемые человеком средства ведения им разговора с другим человеком [1 — 6, 11, 15 — 17, 19, 21]. Т.А. Флоренская полагает, что школьное обучение должно строиться в со-

ответствии с пониманием диалога М.М. Бахтиным и А.А. Ухтомским. По Т.А. Флоренской, эти мыслители раскрыли сущность диалога как сакрального дара в единстве речи, мышления и поступка тех рядовых граждан общества, которые в повседневности своего существования и удерживают человечность общества [2, 17, 19].

Отношения между людьми в диалоге, понимаемом М.М. Бахтиным как нериторический речевой жанр, определяются стремлением, готовностью и умением каждого из участников этих отношений отнести к любому из них как к существу, обладающему, по М.М. Бахтину, «незаместимостью во Вселенной». Восприятие и понимание этим другим существом мира в его бытии и своего со-бытия с миром не являются тождественными его собственным восприятию и пониманию мира в его бытии и своего со-бытия с миром. В этом своём качестве они и важны для человека как условие постижения им мира, других и себя в мире как в мире незавершённом и познаваемом людьми в этой его незавершённости [1, 2, 4, 19].

А.А. Ухтомский показал, что человек не должен относиться к другому человеку как к существу, предназначенному лишь для того, чтобы быть неким условием осуществления его представлений о мире. Поэтому он должен принять этого другого человека как своего Собеседника. Видение, понимание мира и людей таким его Собеседником, его отношения с миром и людьми должны стать для человека более важным обстоятельством его жизни, чем его собственные отношения с миром, другими, самим собой. Иные отношения между человеком и человеком оборачиваются отношениями между ними как между Двойниками, каждый из которых утратил свою человеческую неповторимость [17, 19].

Л.П. Якубинский утверждал, что подлинно диалогическими являются только те отношения между людьми, в которых люди одержимы поиском истины, одержимы поиском понимания каждым из них того, что он стремится понять, не считаясь с тем, насколько это достигнутое им понимание изменит его отношения с миром, другими, самим собой. По Л.П. Якубинскому, диалог может быть понят только в сопоставлении его с теми отношениями между людьми, которые он определяет как «лжедиалог». В «лжедиалоге» люди избегают поиска нового, стремятся найти решение своих проблем в установленных правилах их решения [21].

Диалог: человек в быту и в со-бытии с миром. Диалог как нериторический речевой жанр выявляет зыбкость той грани, которая отделяет

разговор человека и другого человека в бытовой его ограниченности от бытийной его незавершённости. Пересечение участниками разговора этой грани представляет собою не просто переход человека из сферы быта в сферу бытия. Оно предстаёт внезапным «выламыванием» человека из его существования в быту, определённого и завершённого повседневностью и привычностью этого существования. Человек оказывается в своём со-бытии с миром, всегда незавершённом в своём определении, всегда драматически напряжённом этим измерением своего со-бытия с миром.

В этот диалог человек может быть включён, втянут, вброшен обращённой к нему речью другого человека. Но в этот диалог он может быть включён, втянут, вброшен и своей речью, обращённой им к этому другому человеку. В таком диалоге, в таком говорении с другим человеком человек оказывается — оказывает себя — в состоянии речевого, словесного творчества. В создании человеком своей речи эта создаваемая им речь становится иной речью — речью иного человека. Она становится речью человека, «оказывающего себя» в иных, незнакомых ему, странных для него отношениях с миром. Прежде всего, такими становятся его отношения с миром, привычным человеку. Речь его становится иной речью и обнаруживается им как такая иная речь — речь, создаваемая им и создающая его, речь своя и чужая одновременно. Речь становится речью, осуществляемой и существующей иначе, чем та человеческая речь, которая служила ему до этого странного её превращения. Речь становится речью не говорящего, но другого человека. Странного для него, незнакомого ему, незнаемого им...

Становится ли она речью человека? Речью ли? В этой речи становится невозможным завершённое и общепонятное — представляемое и удерживаемое человеком как завершённое и общепонятное. По каким законам осуществляется и существует эта речь? Речь эта удерживает человека в его существовании, в его быту, в его повседневности, в его отношениях с другими людьми, с самим собой как одним из этих других людей. Но она же выносит человека в бытие мира — в его со-бытие с миром [2, 4, 6, 17–20].

Для М. Бубера явление это воплощает божественную сущность речи, творящей бытие. Диалог воплощает речь, являющую себя бытием, и бытие, являющее себя речью. Как сущее речь-бытие являет себя и во времена, предшествующие Античности, и во времена, последующие за ней [6]. Но, по М. Буберу, в эллини-

стическом мире и в европейском мире, принявшем и развивающем ценности эллинизма, роковую роль для человека играет доверие его к человеческой речи как средству означивания им своего со-бытия с миром и бытия мира вне со-бытия его с человеком. Доверие это померно возросло в том изощённом умении означивать речь в графике её начертания, которого достигли эллины. Умение это, ставшее искусством, выступало для них делом рук и разума человека. В то же время установленные ими правила этого искусства воспринимались и утверждались ими как воплощение законов бытия мира.

Для М. Бубера величие и человечность Сократа в том, что он следовал за своей речью в её сакральные глубины бытия. В этих глубинах — состояниях — речь переставала быть только его речью. Но его речь перестаёт быть не только его речью, но и речью как таковой. В этом таинственном превращении речи в Иное, в не имеющее именованья, Сократ открывает Другого не как другого человека, но как истинно Другого [6].

Дикари же и дети в дописьменном своём существовании не тчатся означить речью переживаемое каждым из них своё со-бытие с миром. Оно переживается дикарями и детьми как невоплощённое и невоплощаемое в речи со-бытие человека с миром, как со-бытие с Другим. Вне речи, в невозможности быть в речи, быть речью со-бытие это воплощено в его целостности, в потрясении, переживаемом человеком в невыразимом, потаённом, сущем только для него [6, 19, 20].

Феномены восприятия мира ребёнком вне речи, обнаруживаемые М. Бубером в письменной речи взрослого человека, рассматриваются им как утрачиваемое человеком в его взрослении вместе с детством подлинное его со-бытие с Другим. Для М. Бубера верующие и неверующие европейцы ищут в начертанной человеком речи сокрытые, по их мнению, в этой речи высшие — божественные — смыслы бытия. В этом они следуют духовным исканиям иудея Савла, ставшего христианином Павлом, и католического теолога М. Лютера, создавшего некатоллическую теологию. В основании этого поиска — психологические процессы чтения человеком начертанной другим человеком речи, его размышление над прочитанным... и воплощение этого размышления — осуществление этого размышления — в начертании им собственной речи на границе речи другого человека, породившей его размышления [2–6, 10–12, 17, 19, 20].

Но в этой культурной традиции сакральна

именно человеческая речь. Сакральна речь человека, обращённая им к другому человеку, к другим людям. В этой традиции Другой — это именно другой человек. И человек, принимая другого человека, принимает Другого. Идя к другому человеку, идёт к Другому. Стремясь понять другого человека, стремится понять Другого. Нет у человека пути к самому себе, к пониманию самого себя, к принятию самого себя — помимо пути к другому человеку [1 — 4, 10 — 14, 16 — 19]. Именно поэтому, по Т.А. Флоренской, диалогические отношения между взрослыми и детьми и в проекции школьного обучения, и в проекции воспитания не могут не быть христианскими. Для неё они настолько являются христианскими, насколько являются диалогическими [19].

Учителя школы, школьники и учёные в построении диалогических отношений между ними. Школьное строительство XX века знает ряд ставших классикой мировой культуры опытов построения взрослыми и детьми, учениками и учителями школы диалогических отношений между собой как основания организации школьного обучения. Опорой для построения этих отношений изначально становились те представления о диалоге, которые сложились у детей и взрослых в их опыте общественной и приватной жизни, формализованном в пределах определённого диалога и монолога в школьной грамматике [1, 14, 15, 16, 19].

Такое отношение к диалогу оказалось достаточным для того, чтобы учителя и ученики поняли, что разрушение диалога как разговора человека с человеком в школьном обучении ведёт к разрушению человеческих отношений между ними. Интерес человека к другому человеку, доверие к нему подменяется отчуждением от него, а затем и отчуждением от самого себя. Учителя и ученики школы осознали, что уже их стремление к диалогу друг с другом выступает фактором, препятствующим отчуждению между ними. Так проблема диалога оказалась в центре внимания и К. Роджерса, и В.А. Сухомлинского. Так оказалась она и в центре внимания создателей и школы проблемного обучения, и школы восхождения от абстрактного к конкретному — школы развивающего обучения [1, 5, 9, 11, 12, 14, 15, 16].

Поисковые психолого-педагогические эксперименты, сыгравшие важную роль в создании школы диалога культур, прежде всего опирались на эти стихийно формирующиеся диалогические умонастроения учителей и учеников школы второй половины XX века. Но школа диалога культур сформировалась в пересечении стихий-

ных диалогических умонастроений и теоретического исследования В.С. Библером философских, логических, психологических, лингвистических аспектов диалога [3, 4, 5, 10, 12, 14, 20].

Подчеркнём, что психолого-педагогические средства восстановления (создания) учителями диалогических отношений с учениками в устной речи по своему «техническому исполнению» оказались чрезвычайно простыми, но эффективными. В опоре на ряд исходных приёмов работы учителя с учениками они развивались и формализовались [10, 11, 12, 14, 15, 16, 20]. Столь же простыми по своему осуществлению оказались и психологические средства построения диалогических отношений учениками с учителями и одноклассниками в процессе школьного обучения. Но средства эти отличала совершенно бахтинская их карнавальность. Осмеяние учителя как наиболее значимого для ученического сообщества и наиболее почитаемого им человека зачастую служило поводом к предельно открытому диалогу с ним [2, 10, 12, 16].

Эти действия как учителей, так и учеников связаны с неопределённостью, оборачиваемостью, амбивалентностью отношений между бытовым и бытийным в жизни человека и в речи человека в этой его жизни и об этой его жизни. Осознание этих реалий учениками и учителями школы оказывается необходимым им тогда, когда неожиданными и парадоксальными оказываются отношения между соавторским сообществом детей и взрослых, участвующих в создании инновационной педагогической системы, и общества, в котором дети и взрослые соавторствуют в педагогическом творчестве. Инновационное строительство начинается этим сообществом взрослых и детей в соответствии с представлениями его участников о целях, ценностях, путях развития общества и в искреннем стремлении сообщества следовать этим целям, ценностям, путям развития. Но в ходе такого строительства и по его завершении зачастую обнаруживается, что общество на самом деле имеет иные цели, ценности, пути развития, и что инновационное сообщество создало свои цели, ценности, пути развития, которые оно предлагает принять обществу.

Такое сообщество всегда оказывается игровым сообществом детей и взрослых, а каждый из участников сообщества в ходе его соавторской деятельности с другими участниками сообщества по-новому строит отношения с самим собой. Все эти отношения отличаются особой динамичностью, амбивалентностью, парадоксальностью. В творческом соавторстве детей и взрослых его диалогичность задаёт им эти отно-

шения как «драму идей» и как «драму характеров» [1, 10, 12, 14, 15, 16, 19, 20].

Педагогические инновации такого масштаба и направленности оказываются возможными и необходимыми в переживаемом обществом распаде человеческих отношений — в разрушении в нём доверия человека к человеку, интереса человека к человеку, разрушения у человека доверия и интереса к самому себе. Разворачиваются такие инновации либо в непосредственно распадающемся обществе, развитие которого обернулось его катастрофой, гибелью, самоуничтожением; либо в обществе, сохраняющем видимость устойчивого развития и даже процветания, но уже распадающемся на глубинном, базовом уровне — построения человеком отношения с другим человеком и самим собой как другим по отношению к самому себе человеку [1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 13–16, 19, 20].

В.С. Библер в докладе, подготовленном и прочитанном им в 1976 году в НИИ методов обучения АПН СССР, построил модель гипотетически возможного и необходимого развёртывания в европейском образовательном пространстве представлений М.М. Бахтина о диалоге как философского замысла школы. Согласно В.С. Библеру, замысел этот должен быть развёрнут — и уже разворачивается — наряду с замыслами школы философов Просвещения, Г. Гегеля, К. Маркса [3]. В этом докладе В.С. Библер в плане философско-педагогической импровизации экстраполировал свои философские идеи в пространство школы. Так впервые была предложена модель школьного обучения, организуемого в контексте логики и динамики диалога культур в понимании В.С. Библера. Между тем его идеи как философа, логика, психолога, историка науки и культуролога уже «были в работе» у его современников-учителей. Эти идеи были изложены и обоснованы В.С. Библером в книге «Мышление как творчество», изданной за два года до вышеуказанного доклада [3, 4, 12].

Интересы выдающегося социального психолога Л.А. Петровской, казалось бы, были далеки от теории и практики современного ей школьного строительства. Но именно как социальный психолог она осознаёт, насколько кризис школьного обучения задаётся кризисом общества по обе стороны «железного занавеса». В 1982 году Л.А. Петровская в книге «Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга» соотносит и обобщает опыт выявления, осознания и преодоления кризиса школьного обучения К. Роджерсом и В.А. Сухомлинским как кризиса в отношениях

между взрослыми и детьми в современном обществе. Диалог между участниками процесса школьного обучения в педагогическом творчестве К. Роджерса и В.А. Сухомлинского она полагает важнейшим средством одновременно и выявления, и преодоления кризиса и общества, и школы, и личностного развития педагогов и учеников в школе и обществе. Достижения этих великих учителей Л.А. Петровской представляются выдающимися и в масштабе истории человечества. Она пишет о том, что в истории человечества сформировалась принципиально новая парадигма школьного обучения, психологическим основанием которого выступает осознанное и целенаправленное построение и учителями, и учениками школы диалогических отношений между ними [13].

Безусловно, предположения Л.А. Петровской и В.С. Библера о завершении формирования указанной парадигмы в 80–90-х годах XX века могут рассматриваться нашими современниками как излишне оптимистичные. Но эти исследователи объективно оценивали сложность научной и научно-практической работы по осуществлению диалогической парадигмы в практике школьного обучения. В указанном выше докладе В.С. Библер раскрыл взаимообусловленность формирования философских замыслов развития общества и создания концепций школьного обучения в развивающемся обществе. Он подчёркивал, что средоточием и философских моделей развития общества, и одновременно самого этого развития выступает школьное строительство, разрушающее в жизни общества то, что представляется «само собой разумеющимся» [4, 5].

В вышеупомянутой работе Л.А. Петровская указала на обеспокоенность В.А. Сухомлинского тем, что школьное обучение не требует от учителей и их учеников понимания ими значимости создания каждым из них отношений с другим человеком. В.А. Сухомлинский полагал, что преодоления этого скрытого общественного кризиса можно добиться, осуществляя в школьной жизни детей и взрослых их взаимовоспитание [14, 15]. Отношение же В.С. Библера к воспитанию в условиях школьного обучения, созданного философским пафосом Нового и Новейшего времени, было преисполнено иронии. Он полагал невозможными самостоятельность и ответственность в отношениях учителей и учеников, равно включённых в процесс достижения обществом целей техногенной цивилизации и равно лишённых возможности самоопределения в культуре.

По В.С. Библеру, психологически и логиче-

ски, а следовательно, и педагогически продуктивно осуществлённый диалог в школьном обучении ведёт учителей и учеников не к усвоению отобранных для них организаторами обучения знаний. Он ведёт их к постижению отношений знания и познания в историческом опыте человечества. Опыт же этот буквально противоречив. В силу этого он и побуждает человека к размышлению, к спору с другими людьми, наконец к спору с самим собой как одним из таких других по отношению к самому себе людей.

Размышления школьника (ребёнка, подростка, юноши), втянутого в спор с человечеством, по-настоящему значимы для него только тогда, когда спор этот оборачивается спором о его, школьника, «здесь и теперь». Только в этом повороте он соотносится им с опытом человечества — опытом деяний человечества и осмысления человечеством им совершённого. Учение, воспитание, игра фокусируются школьником в его стремлении понять речь, деяние, поступок Других и себя самого и в необратимости их совершения, и в ответственности за них [3–5, 10–12, 14–16, 20].

Опыт рассмотренных выше диалогических инноваций актуализировал для школьного строительства понимание М.М. Бахтиным того, что монолог как речевой жанр является превращённым в монолог диалогом. Превращён он стремлением одного из участников разговора взять на себя ответственность за представление в осуществляемой им речи всей полноты и сложности того, о чём идёт речь. За этим следуют как его стремление, так и его готовность отвечать за то, что надлежит предпринять его собеседникам, ставшим его слушателями [2].

Здесь важны два аспекта. С одной стороны, монологические основания школьного обучения формируются стремлением его организаторов избавить каждого из учеников от ответственности за своё со-бытие с миром, за воплощение им в речи этого со-бытия. Избавить его от ответственности, лишить его этой ответственности, отнять у него эту ответственность. С другой стороны, именно в контексте формирования и развития диалогических оснований школьного обучения важно обеспечить каждому школьнику возможность овладеть речевым жанром монолога [14–16, 19–21].

Не менее актуальными для вышеуказанных диалогических инноваций оказались отношения между людьми в диалоге, фактически понимаемом В.В.Виноградовым как риторический речевой жанр. Отношения эти определяются стремлением, готовностью, умением того или другого участника разговора представить иным его

участникам некое восприятие и понимание мира, человека в мире, мира в человеке как наиболее адекватные миру и человеку их восприятие и понимание. В таком качестве участник диалога предлагает собеседникам либо своё восприятие и понимание со-бытия человека и мира, либо принятые им восприятие и понимание этих сущностей другими людьми. Диалог в таком его осуществлении может представлять бытие мира, со-бытие человека и мира равным образом как бесспорным в его завершённости, так и спорным в его незавершённости.

Восприятие и понимание мира каждым из участников диалога удерживаются тем, кто управляет диалогом, осуществляет диалог в подлинности и неповторимости их речи. Но продуманное им соотношение в развитии диалога речи его участников даёт ему возможность подчинять диалог именно в его развитии своим целям, стремлениям, задачам. Такая организация диалогического общения превращает диалог в чрезвычайно эффективное средство риторики. Особые возможности в этом плане открывает перед людьми письменная речь [1, 8].

Диалог и письменная речь школьника. Формирование диалогической парадигмы школьного обучения началось в европейской культуре на рубеже XVIII–XIX веков. Важнейшую роль в этом процессе сыграли размышления И.Г. Песталоцци об опыте построения его младшим коллегой Г. Крузи отношений с начинающими учёбу в школе детьми на основании «сократической методы». И.Г. Песталоцци анализирует те неразрешимые, по его мнению, психологические трудности как учителя, так и его учеников, которые были раскрыты педагогическими устремлениями замечательного педагога [13].

Но обратимся к пониманию в этом вопросе И.Г. Песталоцци выдающимся лингвистом и педагогом Ф.И. Буслаевым. Невозможно переоценить роль, которая в становлении отечественной методологии организации школьного обучения принадлежит академику Ф.И. Буслаеву. Разработанные им принципы организации школы остаются базовыми и для школьного строительства в современном обществе. По Ф.И. Буслаеву, организующим фактором создания школы является обучение ребёнка родному для него языку. Но такое обучение в школе должно вестись исключительно на том уровне грамматики родного для ребёнка языка, который соответствует научному уровню разработки таковой грамматики [7].

Научный уровень грамматики, на который ориентируется Ф.И. Буслаев, — это теоретические воззрения В. фон Гумбольдта. М.М. Бах-

тин показал, что идеи Гумбольдта при всей их конструктивной мощи замыкаются на представлении о предложении в его существовании вне речи человека, обращённой им к другому человеку. Структура предложения в его построении определяется и строится человеком не в ожидании и организации им ответа другого человека, но в соответствии с логически и психологически самодостаточными правилами грамматического конструирования логически и психологически завершённого целого. В таком понимании процесса его создания грамматически корректное предложение трактуется как построение, адекватное формированию мысли человека [2, 7].

Ф.И. Буслаев готов опереться в создании отечественной системы школьного обучения на все выдающиеся педагогические завоевания конца XVIII века и первой половины XIX века. Неприемлемы для Буслаева только приписываемые им И.Г. Песталоцци идеи о школьном обучении детей с опорой на «сократическую методу». Выдающийся учёный справедливо указывает, что «сократическая метода» создавалась для обучения «зрелых мужей и юношества» и опиралась на безусловное наличие у каждого из них жизненного опыта. По Буслаеву, собственного жизненного опыта у ребёнка даже школьного возраста нет. Опыт ребёнка — опыт взрослых людей, становящийся опытом ребёнка в той или иной педагогической системе ценностей и средств воздействия взрослого на ребёнка [7].

Но, возможно, Ф.И. Буслаев, при всём своём скепсисе в отношении к творчеству Песталоцци, выявил для себя и своих читателей глубинные идеи Песталоцци, погружённого в стихию разговора учителя и его учеников и в осмысление путей превращения «хаоса» этого разговора в его «космос» [7, 13]. Ф.И. Буслаев указывал также и на то, что «в России не говорят, а пишут», и потому «сократическая метода» в отечественном школьном строительстве невозможна [7]. В этом споре о возможном и невозможном в организации оснований школы своеобразной репликой явилось педагогическое творчество Л.Н. Толстого.

Основанием построения отношений между учителем словесности Л.Н. Толстым и его учениками явилось наличие у них и жизненного опыта, и стремление воплотить этот опыт в создаваемые ими сложно организованные письменные тексты. Тексты эти на родном для них языке создавались учениками Толстого не с опорой на изучение ими грамматики этого языка, организующей их речь и мышление, но в их стремлении к писательству. Писательство — отношения человека с собой и миром, смысл

которых объединяет и одного из величайших писателей человечества, и полуграмотного ребёнка, обнаружившего необходимость для себя этого странного занятия [2, 4, 6, 10, 12, 17, 20]. О стремлении человека к писательству как к средству преодоления человеком своего одиночества и утверждения в этом преодолении своей человечности писал А.А. Ухтомский [17].

Л.С. Выготский показал, что школьное обучение в том его аспекте, который опирается на обучение ребёнка умению писать и читать, разрушается тем, что умение писать совершенно не нужно ребёнку ни в канун школьного обучения, ни в его начале [9, 12]. Отметим, что в этой же ситуации обучения ребёнка в школе умение читать, формируемое у ребёнка школой, оказывается ему совершенно необходимым. Но именно чтение уводит школьника «за страницы учебника», создает те его неоднозначные отношения со школой, в которых чтение заново формирует игру школьника — подростка и юноши. Игра же эта граничит с писательством в понимании А.А. Ухтомского [2, 5, 10, 12, 17, 20].

Л.С. Выготский показывает, что школьнику оказывается нужной «выращиваемая» им при поддержке взрослого из игры и рисования письменная речь [9]. При этом для дошкольника, становящегося школьником, чрезвычайно важным становится овладение им этой «выращиваемой» совместно со взрослым письменной речью как сложной культурной деятельностью [4, 9, 10, 12, 17, 20]. По Выготскому, такое «выращивание» может и должно создать предпосылки для того, чтобы школьное обучение было развёрнуто как «общение опытами — культурным опытом ребёнка и культурно-историческим опытом человечества» [9].

В ходе нашего участия в проектировании и осуществлении концепции школы диалога культур мы показали, что некоторые продуктивные проблемы, сдерживающие развитие диалогического подхода к организации школьного обучения, могут быть разрешены в контексте соотношения идей М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, В.С. Библера, А.А. Ухтомского [2, 4, 9, 12, 17]. Так, пересекаются подходы Л.С. Выготского и В.С. Библера к постановке и решению ключевых философских, психологических, логических, культурологических, дидактических проблем формирования диалогической парадигмы школьного обучения [3, 4, 5, 9, 12].

Л.С. Выготский раскрыл, как в ходе вышеуказанного «выращивания» ребёнок создаёт и трансформирует средства означивания им своего со-бытия с миром в построении им «мнимой ситуации» игры. Процесс этот идёт от обраще-

ния ребёнка к «языку жестов» к превращению им этого языка в «своеобразное предметное письмо». Указанное же письмо превращается им в «графическую речь», обладающую, как показывает Л.С. Выготский, и формальным, и содержательным своеобразием письменной речи [9].

В проведённых нами экспериментах такое «выращивание» осуществляли вчерашние дошкольники, становящиеся школьниками в условиях учебного процесса массовой общеобразовательной школы. Ход и результаты этих экспериментов дают нам основания утверждать следующее. «Мнимая ситуация» игры изначально строится ребёнком как текст. В создании ребёнком игры как текста он осуществляет себя автором этого текста. Как автор игры-текста он создаёт и пространство-время, и действие игры, и персонажей игры. Но равным образом ребёнок создаёт себя и как персонаж игры-текста, осуществляющий себя в этом игровом пространстве-времени и игровом действии. Осуществление ребёнком себя автором и осуществление себя персонажем игры изначально происходит как психологически неразграничиваемые им состояния.

Указанная выше трансформация ребёнком средств означивания игры в её осуществлении задана овладением ребёнком позицией автора игры-текста и позицией персонажа (персонажей) игры при различении и противопоставлении им этих позиций [9, 12]. Ребёнок производит всё более сложные и продуктивные средства означивания такого разграничения. Это позволяет ребёнку в качестве автора игры-текста строить отношения с персонажем игры как изображаемым и воображаемым им своим Собеседником. Отношения эти возникают как отношения с самим собой — как с другим по отношению к самому себе человеком [2, 4, 5, 9, 12, 17].

Многоплановое овладение школьником производимым им означиванием собственной деятельности как автора текста создаёт для него оптимальные условия различения амбивалентных отношений между «своей речью» и «речью другого», а равно для формирования им внутренней и внешней речи в их взаимообусловленности [2—6, 9, 11, 12, 17, 20, 21]. Эффективность такой работы каждого из школьников усиливается тем, что работа ведётся им в творческом коллективе сверстников, ассоциированным членом которого является взрослый, поддерживающий каждого из них в его устремлении к овладению «письменной речью как сложной культурной деятельностью» (Л.С. Выготский) [4, 5, 9, 10, 12, 13, 20].

Важность поддержки взрослым каждого ребёнка, «выращивающего» письменную речь из игры и рисования», раскрыл Л.С. Выготский. В осуществлении ребёнком такого «выращивания» все его этапы, как подчёркивал Л.С. Выготский, протекают для ребёнка «скомканно, подпочвенно». Но взрослый может как бы остановить внимание ребёнка на исключительной важности спонтанно осуществляемых ребёнком изменений, превращений собственной его, ребёнка, деятельности в таковом «выращивании» [9]. Такое торможение творческих устремлений ребёнка взрослым, в свою очередь, «поддерживается» ребёнком, который открывает для себя возможность и «остранения» (В.Б. Шкловский), и «отстранения» (Б. Брехт) создаваемой им игры-текста. В превращении им игры-текста в текст-игру ребёнок осмысляет свою деятельность в овладении ею. Равным образом для ребёнка оказывается важным и то, как «отстраняют», «остраняют» и осмысляют его сверстники-соавторы создаваемую вместе с ним творческую ситуацию в её им развитии и трансформации [9, 12, 17, 20].

Осмысление продуктивных трудностей перехода от этапа к этапу, от уровня к уровню построения игры-текста в её означивании, как мы полагаем, имеет исключительно важное методологическое значение в плане сопоставления подходов Л.С. Выготского и В.С. Библера к диалогической организации школьного обучения. В таком осмыслении осуществляется «философское удивление» ребёнка миру «как миру впервые» (В.С. Библер). Оно задаётся ребёнку как кардинальное изменение ребёнком мира и себя в мире, которые им совершены в процессе творчества.

Этот осуществляемый и осмысляемый ребёнком творческий процесс «выращивания» им письменной речи и овладения им ею как сложной культурной деятельностью оборачивается превращением ребёнком своего жизненного опыта в его культурный опыт. Таким образом, создаются оптимальные психолого-педагогические условия для построения учебного процесса как задуманного Л.С. Выготским «общения опытами» [5, 9, 12].

Выводы. Диалогический подход к организации школьного обучения требует уяснения теоретиками и практиками школьного строительства сущности историко-психологической универсалии, именуемой в европейской культурной традиции диалогом. Эти понимания диалога продуктивны именно своим взаимоотрицанием, взаимовлиянием, взаимодополнением.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Балл Г. О. Категорія «діалог» та засади її поняттєвої конкретизації / Г. О. Балл // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2010. – С. 64–71.
2. Бахтин М. М. Проблема речевих жанрів // Собрание сочинений : в 7 т. / М. М. Бахтин. – М. : Русские словари, 1997. – Том 5. – С. 159–206.
3. Библер В. С. Ах, какой воспитанный, образованный, просвещённый, культурный человек! (Об историческом, личностном и педагогическом споре этих определений) // Замыслы : в 2 кн. / В. С. Библер. – М. : РГГУ, 2002. – Кн. 1. – С. 391–447.
4. Библер В. С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.
5. Библер В. С. Школа диалога культур. Основы программы / В. С. Библер. – Кемерово : АЛЕФ. – 92 с.
6. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : АСТ, 1999. – 592 с.
7. Буслаев Ф. И. Об обучении отечественному языку / Ф. И. Буслаев. – М. : Педагогика, 1991. – 530 с.
8. Виноградов В. В. О языке художественной прозы // Избранные труды / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1980. – Т. 5. – 330 с.
9. Выготский Л. С. Предыстория письменной речи / Л. С. Выготский // Ляудис В. Я., Негурэ И. П. Психологические основания формирования письменной речи у младших школьников. – М., 1994. – С. 115–135.
10. Корчак Я. Как любить ребёнка : Книга о воспитании / Я. Корчак ; [пер. с польск.]. – М. : Политиздат, 1990. – 493 с.
11. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. – Минск : Университетское издательство, 1988. – 360 с.
12. Литовский В. Ф. Проблемы формирования письменной речи / В. Ф. Литовский, Л. А. Месеняшина, Р. С. Панонова. – Челябинск, 2000. – 201 с.
13. Песталоцци И. Г. Как Гертруда учит своих детей // Избранные педагогические произведения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т.1. – С. 96–101.
14. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1982. – 168 с.
15. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейнденберг. – М. : ЭКСМО, 2002. – 966 с.
16. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1988. – 272 с.
17. Ухтомский А. А. Письма / А. А. Ухтомский // Пути в незнане. – М., 1973. – Сб. 10. – С. 371–435.
18. Фейербах Л. О сущности религии // Избранные философские произведения : в 2 т. / Л. Фейербах. – М. : Политическая литература, 1955. – Т.2. – С. 421–489.
19. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии : Наука о душе / Т. А. Флоренская. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
20. Шкловский В. Б. Лев Толстой / В. Б. Шкловский. – М. : Молодая гвардия, 1967. – 656 с.
21. Якубинский Л. П. О диалогической речи // Избранные работы : Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский. – М. : Наука, 1986. – С. 17–58.

Литовський В. Ф. Теоретичні передумови діалогічного підходу до організації шкільного навчання.

Створення теоретичних передумов діалогічного підходу до організації шкільного навчання обумовлює звернення фахівців, що працюють у цій сфері освіти, до зіставлення уявлень про історико-психологічну універсалію, яку іменують в європейській культурній традиції діалогом. Це стосується ідей тих учених, які започаткували теоретичні підходи до даної проблеми у 20-х роках ХХ століття, а також тих дослідників, які в другій половині ХХ століття та на початку ХХІ століття розробляють ці уявлення в теорії та практиці шкільного будівництва.

Ключові слова: діалог, мовні жанри, вчитель та учень, розбудова діалогічних відносин, організація шкільного навчання.

Lytovskiy V. Theoretical Preconditions for Dialogical Approach in Organization of School Teaching.

Creating of theoretical preconditions for dialogical approach to school teaching actualizes reference by specialists, working in this sphere of education, to juxtaposition of concepts of historical and psychological phenomenon, referred to in European cultural tradition as dialogue. It is related to ideas of those scientists, who established theoretical approaches to this problem in 20-ies of the XX century, and concepts of those researchers, who develop these concepts in theory and practice of school building.

Keywords: dialog, speech genres, teacher and pupil, development of dialogical relations, organization of school teaching.