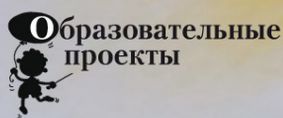


# Ребёнок и взрослый в учебном диалоге



Сергей Курганов

Школа для каждого – школа для всех

Сергей Курганов

**Ребёнок и взрослый в учебном  
диалоге. Книга для учителя**

«Образовательные проекты»

2019

УДК 37.02  
ББК 74.202.5

**Курганов С. Ю.**

Ребёнок и взрослый в учебном диалоге. Книга для учителя /  
С. Ю. Курганов — «Образовательные проекты», 2019 — (Школа  
для каждого — школа для всех)

ISBN 978-5-98368-136-1

Первое издание книги «Ребёнок и взрослый в учебном диалоге» в 1989 году было громким событием, повлиявшим и на теоретическую педагогику, и на всё отечественное педагогическое движение. С тех пор ссылки на книгу Сергея Курганова вошли в учебники, термин «учебный диалог» стал общеупотребительным, а педагогическое направление «Школы диалога культур» прожило бурную и плодотворную биографию. При всём том фундаментальное значение увлекательного повествования этой книги о непредсказуемом для учителя опыте уроков-диалогов только значительно упрочилось. В книге описан многолетний опыт работы по проведению уроков-диалогов с учениками третьего-седьмого классов по природоведению, математике, истории, литературе. Показаны методические средства организации и проведения учебных диалогов, в которых ученики не только приобретают определённые знания, но и развивают способность к самостоятельной постановке новых проблем, осмыслению обсуждаемого материала с различных позиций, находящих свои культурно-исторические аналоги. Книга адресована учителям-предметникам, психологам, студентам, но будет интересна всем, кому интересно разобраться в возможностях современной школы.

УДК 37.02  
ББК 74.202.5

ISBN 978-5-98368-136-1

© Курганов С. Ю., 2019

© Образовательные проекты, 2019

## Содержание

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| Предисловие от редактора ко второму изданию                               | 7  |
| Культурно-диалогическая педагогика личностных смыслов: введение в XXI век | 8  |
| Диалог как содержание мышления и обучения                                 | 11 |
| Глава 1                                                                   | 17 |
| Виден ли пар? или Полигон детских теорий                                  | 18 |
| Дразнящий собеседник                                                      | 21 |
| Конец ознакомительного фрагмента.                                         | 22 |

**Сергей Юрьевич Курганов**  
**Ребёнок и взрослый в учебном диалоге**  
***Книга для учителя***

*Посвящается моей первой учительнице Нине Михайловне Ломако*

## Предисловие от редактора ко второму изданию

Эта книга стала педагогическим бестселлером рубежа 1980-х – 1990-х годов.

Первое издание книги «Ребёнок и взрослый в учебном диалоге» в 1989 году было громким событием, повлиявшим и на теоретическую педагогику, и на всё отечественное педагогическое движение.

Прошло более четверти века. Ссылки на книгу Сергея Курганова вошли в учебники, термин «учебный диалог» стал общеупотребительным, а педагогическое направление «Школы диалога культур» прожило бурную и плодотворную биографию, внутри него и о нём написаны многие сотни статей.

Время перечитать первую книгу С. Ю. Курганова, уже ставшую классической.

Бросив взгляд на её название, можно ожидать, что внимание в книге обращено к особым формам ведения урока, будет рассматриваться мера их эффективности и т. п. Но читатель быстро обнаружит, что суть разговора обращена не к техникам учебной работы, а к новому пониманию целей, перспектив обучения – к тому, что следует признать содержанием образования.

Перед читателем раскроются возможности творческого мышления обычных школьников (и подростков, и ребят из младших классов); заметно будет, насколько эти возможности обусловлены равноправным и взаимозаинтересованным обсуждением учителем и детьми тех проблем, которые находят по ходу уроков всё более глубокие, но по-прежнему неоднозначные решения.

Обратим внимание на ещё одну жанровую сторону книги: реплики, размышления и работы детей на этом уроке – это отнюдь не примеры, призванные иллюстрировать мысль педагога и раскрывать его замысел. В книге С. Ю. Курганова, быть может, впервые в методической литературе школьный урок предстаёт не в пространстве дидактики, а как уникальное значимое произведение в пространстве культуры. И относительно такого произведения имя каждого из учеников выступает как имя равноправного соавтора.

За последующие после первого издания книги три десятилетия Сергеем Юрьевичем Кургановым пройден огромный педагогический путь, реализующий ключевые идеи Школы диалога культур<sup>1</sup>; им и его коллегами написано много обстоятельных работ о детях и взрослых в очень разных учебных диалогах. Ссылки на некоторые из работ указаны в библиографии в конце книги.

Во второе издание включена важная теоретическая глава «Речь про себя», написанная для первого издания, но сокращённая в 1989 г. редакцией ради экономии места. Тогда глава, вероятно, казалась редакторам слишком «учёной» для обычного учителя, но сегодня очевидна актуальность вопросов, рассматриваемых в ней. В остальном текст книги воспроизводится в своём первоначальном виде и дополнен библиографией, предисловиями и послесловием от автора.

*Андрей Русаков*

---

<sup>1</sup> Книга «Ребёнок и взрослый в учебном диалоге» написана по материалам харьковских уроков начала 1980-х годов. Пока книга готовилась к печати, С. Ю. Курганов уже несколько лет преподавал в красноярской 106-й школе «Универс», где, взяв класс первоклассников, провёл его до восьмого включительно. На опыте этого класса (1-8-го «Д») – насколько это было возможно – Курганов стремился последовательно проверить тот замысел «Школы диалога культур», который предложил философ Владимир Соломонович Библер. К 2000-м годам он вернулся в Харьков и с тех пор работает в знаменитой в городе гимназии «Очаг», чей коллектив привержен педагогическим ценностям, во многом близких замыслу Школы диалога культур.

## Культурно-диалогическая педагогика личностных смыслов: введение в XXI век

*«Вторая свежесть – вот что вздор. Свежесть бывает только одна – первая, она и последняя».*

*Михаил Булгаков «Мастер и Маргарита»*

Когда я открыл книгу Сергея Курганова «Ребёнок и взрослый в учебном диалоге», то меня охватило амбивалентное чувство – радости и грусти: чувство радости, которое сродни озарению, сопутствующему поражающему воображение открытию произведения Мастера в булгаковском смысле слова; чувство грусти – оттого что во времена «педагогической весны» конца 1980-х гг., когда мною разрабатывалась идеология вариативного смыслового образования, я каким-то образом прошёл мимо исследований Сергея Курганова, опирающихся на замыслы Школы диалога культур.

Почему я так говорю? Потому что исследования Школы диалога культур открывают для образования поразительные ценностные горизонты. Перед нами произведения мастера, которому удалось породнить меж собою ранее мало совместимые концепции диалогического сознания Михаила Бахтина, концепцию диалога культур Владимира Библера, школу культурно-исторической психологии Льва Выготского и культурно-деятельностный подход Алексея Леонтьева. Всё это близкие для меня имена, точки опоры, к которым я непрестанно обращаюсь, отыскивая смыслы своих поступков и действий.

Меня всегда мучили несколько вопросов, которые, так или иначе, пестрели на страницах многих текстов, посвящённых Л. С. Выготскому:

– Почему Выготский практически не упоминает в своих исследованиях ни Бахтина, ни Шпета?

– А почему Шпет или Бахтин оказываются словно немymi по отношению к тому, что делал Выготский?

– Каковы были линии пересечений и расхождений между Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым?

– Почему линии мысли, идущие в психологии от Л. С. Выготского к Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову, нередко воспринимаются отдельно от линий, связанных со школой А. Н. Леонтьева?

Эти вопросы до сих пор открыты для полемики, обсуждения, а иногда для игр критиков, увлечённых поиском «жареных фактов» и желанием обличить, кто в чём не прав. Мне по большому счёту мало интересны как критика ради критики, так и попытки через биографический анализ объяснить «слепоту» разных исследователей к подходам друг друга. Меня всегда интересовало другое – то, что отразилось в точной формуле, которая была предложена Джеромом Брунером в его статье о Выготском и Пиаже<sup>2</sup>: торжество разнообразия. Именно торжество разнообразия при всём различии подходов Выготского и Бахтина позволяет показать, насколько ценны разные точки зрения, насколько они позволяют преодолевать (воспользуемся термином Пиаже) *познавательный эгоцентризм* – но уже не в сфере развития ребёнка, а в сфере развития науки.

---

<sup>2</sup> См.: Брунер Дж. С. Торжество разнообразия: Пиаже и Выготский // Вопросы психологии. 2001, № 4.

Чтение книги Сергея Курганова позволяет преодолеть *познавательный эгоцентризм*, и – что ещё более важно – *ценностный эгоцентризм* в понимании проблем развития ребёнка в мире разных научных школ XX века.

Исследование Сергея Курганова, опираясь на идеи В. С. Библера и М. М. Бахтина, преодолевает границы между разными научными школами; оно показывает, как могут проживаться разные культурно-исторические слои сознания в диалоге учителя и ученика, – и без этого не сможет состояться образование в нашем веке. Сергей Курганов – специалист по безграничности и специалист по переменам. Поэтому к его работе, издаваемой во второй раз, в буквальном смысле приложимы слова М. А. Булгакова, что «свежесть бывает только одна: первая – она же и последняя»; это второе издание – книга первой свежести, необходимая для дальнейших поисков в образовании XXI века.

В заголовке этого предисловия я прибегаю к своего рода мутации, подчеркнув выявленную в книге Сергея Курганова связь культурно-исторической психологии Выготского, диалогических концепций Бахтина и Библера и теории личностных смыслов моего учителя А. Н. Леонтьева. Примечательно то, как бережно Сергей Курганов показывает взаимную дополнительную различных стилей мышления. В своей книге Сергей Курганов предлагает совершенно неожиданные неологизмы, рождает поразительные пары определений: «монологическая линия Гегеля-Давыдова», «диалогическая линия Бахтина-Библера». От современных методологов он мог бы услышать: что это за странные гибриды? Быть может, это словесная игра, оксюморон?

С моей точки зрения, здесь точно переданы «фокусы» разных интеллектуальных стилей; в том числе как того пути, которым шли Э. В. Ильенков и В. В. Давыдов, чья концепция развивающего обучения более чем ценна для понимания педагогики XXI века, так и пути, по которым шла пристрастная концепция Школы диалога культур.

Но что делает Сергей Курганов? Он показывает, что логика Школы диалога культур помогает нам в одном пространстве, за одним столом посадить вместе Выготского и Бахтина, Леонтьева и Библера; позволяет им вместе работать на понимание того чуда, которое предстаёт перед нами как генерирование возможностей развития ребёнка при общении с *Дразнящим собеседником*.

Ещё раз подчеркну: Сергей Курганов сделал практически невозможное: он помог нам увидеть, как вместе работают Л. С. Выготский и М. М. Бахтин. Для меня это невероятно значимо.

Когда я читал книгу Сергея Курганова, я невольно вспоминал типологию, звучавшую некогда в высказываниях Осипа Манделыштама. Манделыштам подразделял личности на две категории: «значенцы» и «смысловики». «Значенцы» – те, кто передаёт строгую логику, ищут доказательства и опровержения в стиле канонов науки, отвечающей идеалу рациональности. Они рациональны, когнитивны и вместе с тем умеют не заморозиться от холода «значений», «знаний», которые они транслируют через науки и образование. Их путь важен.

Иной путь «смысловиков» – путь трансляции мотивов, личностных смыслов, уникальности, трансляции пристрастного личностного знания, которая порождается только через исполняющее понимание. Сергей Курганов показывает, что в своём развитии ребёнок задаёт им самим рождённые вопросы и как бы проживает, *пере-живает* (как сказал бы Ф. Е. Василюк) *разные исторические слои сознания, творя самого себя как современника*. А нырнуть в смыслы сознания разных веков позволяет ребёнку та педагогика личностных смыслов, которая разрабатывается Школой диалога культур. Путь Школы диалога культур и теории личностных смыслов – это путь смысловиков, способствующий превращению ребёнка в современника, в человека, несущего в себе разные пласты исторического сознания и предвидящего будущее.

Именно благодаря Школе диалога культур Библера и Курганова мы можем преодолеть одну из опасностей сознания, которую можно охарактеризовать как «эволюционный снобизм». Речь идёт об убеждённости в том, что люди прошлых эпох были проще и примитивнее, чем мы. Нет; у них были иные, а не более простые логики мышления. И эти иные логики помогают обогатить наше сознание. И только проживая в диалоге слои сознания разных эпох (подобно тому, как замечательный антрополог М.М. Герасимов восстанавливал портреты давно ушедших людей), переживая картины мира Эллады, Византии, Возрождения, Реформации, ты становишься человеком XXI века. В этом ценность Школы диалога культур как школы *вопрошающего сознания*, открытого к голосам разных времён и культур.

В заключение ещё раз хочу сказать, что произведение Сергея Курганова «Ребёнок и взрослый в учебном диалоге» – это *книга о торжестве разнообразия*, а не мономыслия или безмыслия. Именно поэтому я называю её теми же словами, что называл одну из своих книг Владимир Библер – *введением в XXI век*. Прочитую Сергея Курганова: «Провиденциальность, неопределённость и вместе с тем насущность Собеседника из будущего очень важны».

Эти слова относятся к такому Дразнящему собеседнику, как Сергей Курганов, вступая в диалог с которым, учителя, психологи, методологи науки, надеюсь, сумеют открыть для себя не только новые знания, но и новые личностные смыслы образования XXI века.

*Александр Асмолов*

## Диалог как содержание мышления и обучения

### Вместо введения

*Они спорили о чём-то очень сложном и важном, причём ни один из них не мог победить другого. Они ни в чём не сходились друг с другом, и от этого их спор был особенно интересен и нескончаем.*

**Михаил Булгаков**



Обычно существует временной промежуток между зарождением педагогической идеи как актуального ответа на вопрос времени и общественным признанием этой идеи, включением её в образ мышления и поведения каждого педагога-практика. Одна из таких «сверхновых звёзд» вспыхнула в педагогике лет двадцать назад, а свет её с экранов наших телевизоров хлынул только сейчас.

В 60-х годах прозвучало знаменитое «**Школа** должна учить мыслить!»<sup>3</sup>. Предстояло перейти от обучения тех, кто хотел и стремился учиться, к обучению всех. Для этого казалось необходимым разработать средства *управления* познанием учащихся. Научные понятия, произведения искусства, умственные умения и навыки – всё это собиралось в единую систему, выстраивалось в виде небывалой лестницы, по которой предстояло *восходить* каждому ребёнку.

Ребёнок мыслился как точка, движущаяся в заданном этим «восхождением» направлении. Идеалом педагогики 60-х годов был «**Человек образованный**», способный быстро *присвоить* весь мир научного знания и приступить к практическому воплощению усвоенного.

Наука и культура представлялись как совокупность отстоявшихся достижений цивилизации, предельно ясных, прозрачных, несомненных образцов, эталонов, присвоение которых и делает ребёнка Человеком. В роли носителя орудий и эталонов «Человека образованного» выступал Учитель, который должен был уверенно вести ребёнка за руку по спиралевидно развивающемуся и уходящему вверх, в бесконечность, в беспредельность пути познания. Образ такого Учителя был создан ещё Яном Амосом Коменским:

«Учитель. Подойди, мальчик! Научись уму-разуму.

Мальчик. Что это значит – уму-разуму?

Учитель. Всё, что необходимо, правильно понимать, правильно делать, правильно высказывать.

Мальчик. Кто меня этому научит?

<sup>3</sup> См. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить // Народное образование. 1964. № 1. Приложение.

Учитель. Я...

Мальчик. Каким образом?

Учитель. Я поведу тебя повсюду, покажу тебе всё, назову тебе всё.

Мальчик. Вот я! Веди меня...»<sup>4</sup>

«Педагогика восхождения», разные варианты которой были созданы в 60-х годах, была радикально *монологичной*.

Монологичным было само знание, подлежащее «присвоению» в школе. Реально-исторический диалог античности, средневековья, нового времени, XX века —

- о природе числа,
- о бесконечности,
- о понимании слова и речи,
- о движении,
- о литературной форме

— диалог, в котором Николай Кузанский опровергает Платона, а Галилей спорит с Аристотелем, формируя основания математики и физики, астрономии и инженерного дела, сплюсчивается в обучении. Из этого спора о началах берутся только практически ценные результаты; образуется единая, общая для всех веков и народов теория. Именно её будут усваивать дети.

Спор на равных Евклида и Парменида, Галилея и Зенона, Бора и Эйнштейна представляется как некое единое, развивающееся понятие, как результат «родовой предметной деятельности» человечества. Образуется монологически плотный *учебный предмет*, в котором голоса различных культур, реально создававшие научные и художественные произведения, берутся как «снятые» и переходящие этапы манифестации *одной* теории, одной формы разума.

Монологичными мыслились и формы общения учителя и ученика. На уроке дети овладевают общими для всех знаниями, умениями, навыками. Ими первоначально владеет учитель, который и передаёт их детям. Как бы ни были внешне активны дети, задают ли они вопросы, выполняют ли предметные действия, ставят химические опыты или составляют программу для компьютера, вся эта активность заранее учтена учителем, *запрограммирована* им. В репликах детей нет и не может быть ничего нового для учителя, ничего такого, что могло бы изменить его кругозор, перевернуть его взгляды, удивить *по-настоящему*. *Учитель одинок на уроке*. Как бы он ни стремился к равенству и диалогу с детьми, как бы он ни хотел проникнуть в мир детской мысли и детского слова — на уроке это невозможно. Мир урока — это мир «ничьих слов». Разговаривая с детьми, учитель слышит, как дети воспроизводят эти «ничьи слова», т. е. ведёт беседу с самим собой.

В этой книге описана попытка построения такого урока, на котором усвоение знаний было бы не магнитофонным «воспроизведением» понятий, приёмов, способов мышления, а формой развития *личностного*, индивидуально-неповторимого мышления каждого учащегося. Мы стремились к тому, чтобы, обучаясь математике или истории, ребёнок осуществлял не только движение «извне — внутрь» (то, что психологи называли интериоризацией), а и «изнутри — вовне», создавая самих себя как равноправных учителю собеседников.

Но возможно ли это?

Ведь учебный предмет (математика, физика, история) имеет свою, *единую* для всех учащихся логику развития. И пафос образования в том и состоит, чтобы научить ребёнка легко и свободно отказываться от капризной, «дурной» индивидуальности в пользу приобретения опыта «выдерживания противоречий» всеобщего мышления, как писал об этом Гегель...

Как преодолеть эту трудность? Как подступиться к задаче формирования личности творческой, инициативной, способной порождать новое «всеобщее» мышление в условиях школы,

---

<sup>4</sup> Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках // История зарубежной дошкольной педагогики. М. 1986. С. 67.

учебного предмета, урока, где ученик по необходимости воспроизводит (изучает, усваивает), а не производит всеобщее?

Ясно, что ответ здесь не может быть дан просто в виде какого-то «педагогического приёма» или эмпирически найденного метода проведения урока. Первоначально ответ должен быть дан в форме анализа многих историко-культурных тенденций, «глухих ритмов эпохи», объективно и независимо от практики того или иного педагога формирующих иной по сравнению с монологическим типом человеческих отношений, властно требующий радикальных изменений содержания и форм обучения в школе.

В 80-е годы XX века мы являемся свидетелями чрезвычайно глубоких преобразований всего бытия и мышления человека. Мучительно, в трудных экономических, политических, философских борениях рождается новое мышление. Выдающиеся политики и гениальные учёные, борцы за мир и деятели искусства разных стран, по-разному определяя это новое мышление, сходятся в одном: основа бытия и мышления человека конца XX века – диалог. В связи с этим становится понятной необходимость проникновения диалога в самую сердцевину школьного обучения. «Диалог, а не монолог – вот что является необходимым элементом действительно творческого процесса образования и воспитания молодёжи»<sup>5</sup>.

В конце XX века<sup>6</sup> наука и культура уже не мыслятся в виде некоторой системы, в основе которой покоятся некие незыблемые основания, «клеточки». Выявлена множественность культур (европейская, азиатская, африканская...) в их несводимости друг к другу. Европейская культура также обнаруживает свою разнообразность и выступает как общение разных культур (античность, средневековье, новое время, XX век) по самым главным, «вечным» вопросам человеческой жизни, общение, в котором каждая исторически существующая культура «по своему права» и обнаруживает бесконечные резервы развития в споре с другими культурами.

Человек должен научиться жить в условиях этой множественности культур. И дело здесь не просто в умении уважать другие «точки зрения». Сформировать свою «точку зрения» невозможно, не воспроизводя в ней иные способы понимания. «Точка зрения» становится уже не точкой, а непрерывной *линией, границей* спорящих культурных миров.

Современная математика выстраивается **на границе** нескольких спорящих друг с другом видений числа, множества, бесконечности<sup>7</sup>. Математическое доказательство перестаёт быть просто цепочкой формально-логических рассуждений, становясь борением разных логик<sup>8</sup>. В физике элементарные частицы могут изучаться лишь в диалоге двух взаимодополнительных определений: волнового и корпускулярного. Физическое событие как бы помещается в промежуток между различными логическими и историко-культурными его пониманиями<sup>9</sup>. Аналогичные переопределения предмета науки происходят в химии, биологии, психологии и т. д.

Итак, научное знание выступает в деятельности современного человека не только со своей завершённой и итоговой стороны, но и в своих трудных, парадоксальных, нерешённых *проблемах*.

Выясняется, что наука не просто раз и навсегда решает свои проблемы, приступая затем к постановке и решению новых. Наука в первую очередь углубляет и переформулирует, заостряет и проблематизирует исходные вопросы и трудности человеческого бытия.

<sup>5</sup> Горбачёв М. С. Речь на всесоюзном совещании заведующих кафедрами общественных наук // Правда. 1986. 2 октября.

<sup>6</sup> Описываемые нами особенности культурологической ситуации 70-80-х годов XX столетия (рождения диалогического мышления как массового, характеристического феномена) подробно анализируются в работах советского философа В. С. Библера. См. в частности: Библер В. С. Мышление как творчество. М., 1975, и др.

<sup>7</sup> См. Клайн М. Математика: утрата определённости. М., 1984.

<sup>8</sup> См. Лакатос И. Доказательство и опровержение М., 1967.

<sup>9</sup> См. Ахутин А. В. История принципов физического эксперимента (от античности до XVII века) М., 1976; см. также: Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М., 1986.

Гуманитарное мышление после работ М. М. Бахтина выступило, во-первых, как *большой диалог* образов культуры (Эдип, Гамлет, Дон Кихот, Иван Карамазов...) по «последним» вопросам бытия, как равноправное общение разных культур, воплощённое в уникальных художественных произведениях (античная трагедия, средневековая исповедь, роман нового времени и т. д.), и, во-вторых, как *форма общения* людей, в которой голос каждого человека, выражающего свои представления о мире, является незаглушимым и важным для всех.

М. М. Бахтин писал: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения»<sup>10</sup>. Чрезвычайно существенными для понимания диалога как содержания и формы гуманитарного мышления являются, на наш взгляд, работы советского историка Л. Л. Челидзе, убедительно показавшего на целом ряде исторических событий принципиальную вариативность исторического мышления, необходимость рассмотрения истории и как совершившегося, осуществлённого диалога, и как диалога возможного, но не осуществившегося<sup>11</sup>. Как пишут Е. Г. Плимак и В. Г. Хорос, «истории всегда внутренне присуща альтернативность. Поэтому историк обязан учитывать не только совершившиеся события, но и их возможные варианты...»<sup>12</sup>.

«Присвоение» такого естественнонаучного и гуманитарного знания отдельным человеком приводит к столкновению *различных* способов понимания мира, различных типов мышления в *одном* сознании. А это значит, что, по выражению В. С. Библера, человек теряет комфортное положение материальной точки на некоторой единственной восходящей траектории. В диалогической ситуации множественности культур каждый осмысленный ответственный *поступок* требует от каждого человека *самостоятельной* мыслительной активности.

В связи с этим центральной проблемой культуры становится возможность для каждого человека творчески относиться к науке и культуре, выражать своё индивидуально-неповторимое отношение к жизни в слове, т. е. процесс «совершения мысли в слове»<sup>13</sup>. Культура XX века напряжённо стремится понять, как возможно удержание неповторимого бытия каждого человека как голоса в диалоге голосов.

Наконец, актуализируется и развивается уходящее в толщу веков представление о ребёнке как о равноправном собеседнике взрослого, как об особом субъекте мышления. Овладевая знаниями, ребёнок формулирует свои вопросы, представления, гипотезы. Удержание в обучении проблем, которые волнуют *самого ребёнка*, – центральная трудность педагогики. Как отмечают эксперты стран ЮНЕСКО по проблемам развития способностей к обучению и познавательным возможностям школьников, «обучение продолжает оставаться монологичным, в результате чего ребёнок в учебном процессе решает задачи учителя, а его личные мотивы и цели учения остаются за пределами педагогического общения... Нестандартные, оригинальные подходы к учебным задачам, самостоятельная постановка проблем – что, как правило, проявляется не столько в ответах, сколько в вопросах учащихся – остаются как бы за рамками учебной работы...»<sup>14</sup>

Первый существенный шаг по приближению обучения в школе к особенностям современного диалогического мышления в науке и культуре был сделан проблемным обучением. Центральным звеном усвоения знаний стала постановка перед учащимися проблем, организации особых проблемных ситуаций, для решения которых у учащихся не было готовых средств.

<sup>10</sup> Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М. 1979. С. 126.

<sup>11</sup> См. Челидзе Л. Л. Что такое история? Тбилиси, 1978.

<sup>12</sup> Плимак Е. Г., Хорос В. Г. Проблемы декабристского движения/ Вопросы философии. 1985, № 12. С. 107.

<sup>13</sup> См. Выготский Л. С. Собр. соч в 6 т. М., 1982. Т. 2. С. 295–301.

<sup>14</sup> Цит. по: Кузьмичева И. А. Проблемы развития познавательных способностей учащихся // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 186.

Это потребовало от учащихся не простого воспроизведения эталонных способов мышления, а поисковых действий по решению проблем.

На наш взгляд, при всей важности подобной «проблематизации» учения, главной ограничительной чертой, гранью, за которую не смогла шагнуть теория проблемного обучения, было то, что в качестве модели проблемных ситуаций в обучении, как правило, брались ситуации, в которых проблемы имели однозначное, окончательное и заранее известное учителю решение.

А что если сделать предметом обучения проблемы, *не имеющие* столь однозначного решения?

В последние годы такие уроки начали проводить учителя-новаторы, выступившие с идеей «педагогики сотрудничества». Симон Соловейчик отмечает, что на уроках литературы «должны раздаваться вопросы, на которые не знает ответа ни автор, ни учитель, никто...»<sup>15</sup>. Далее, говоря об одном из учителей-новаторов, С. Соловейчик ещё более обостряет свой тезис: «Этот учитель задаёт детям лишь те вопросы, на которые он сам не знает ответа»<sup>16</sup>.

Но такие вопросы могут возникать не только на уроках литературы. Очень многие узловые темы математики, физики, химии, языкознания, биологии объективно выводят на исходные трудности, парадоксы, нерешённые проблемы науки XX века. Возникает необходимость в осмыслении урока-диалога, содержанием которого являлись бы такие проблемы. Вне такого осмысления гуманистические интенции «педагогики сотрудничества», ориентированные на диалог учителя с учеником, могут легко раствориться в традиционно-монологическом содержании обучения.

Понятие «диалог» применительно к обучению (т. е. как урок-диалог) будет использоваться в этой книге в трёх смыслах.

**Первое.** Каждое научное понятие (точки и круга, исторического события и бесконечности и т. д.) рассматривается на наших уроках как *диалог различных исторически существовавших логик, культур, способов понимания* (античной, средневековой, нововременной, современной). Эти логики не навязываются извне, а «*всплывают*» в репликах учащихся и учителя, ведущих учебный диалог. Рассмотрение научных понятий в «промежутке» разных логик и способов понимания (античное эйдетическое умное видение, средневековое причащение к предмету как к «продолжению моей руки и моего слова», нововременное познавательное экспериментирование и т. д.) обеспечивает выход учебного диалога на «вечные проблемы человеческого бытия», сообщает ему продуктивную неразрешимость, неполноту и в то же время глубинность. В этом смысле мы будем говорить о *диалоге логик*.

**Второе.** В ходе учебного диалога возникает особое общение между учащимися и учителем, в котором участники не просто «проявляют» те или иные грани античного, средневекового, современного и т. д. мышления, но прежде всего нащупывают свой собственный взгляд на мир. Особенно остро это проявляется на уроках гуманитарного цикла, хотя может быть выявлено и на уроках математики. В таких случаях мы будем говорить о *диалоге голосов*.

**Третье.** Учебный диалог адекватен современному диалогическому мышлению лишь тогда, когда столкновение логических и культурных блоков, спор и согласие, разведение и слияние голосов постоянно сопрягается с *внутренним диалогом* мыслителя с самим собой. Этот микродиалог с внутренними Собеседниками (культурами, голосами) протекает в форме особой *внутренней* речи, не тождественной речи внешней. Внутренний диалог, диалог в форме

---

<sup>15</sup> Учительская газета. 1986. 23 сентября.

<sup>16</sup> Там же.

внутренней речи представляет собой предмет психологического исследования учебных диалогов.

Большинство учебных диалогов, представленных в этой книге, проведено автором во II–VII классах школ № 4 и № 142 г. Харькова, а также в рамках эксперимента «Эврика», проведённого «Учительской газетой» в двух школах Москвы. Уроки по природоведению провёл В. А. Ямпольский. В. Ф. Литовский провёл урок-диалог «Победоносное восстание Спартака»<sup>17</sup> в средней школе № 144 и «Разговор с Зевсом» в школе № 4 г. Харькова.

Анализ диалогов, возникших на уроках, опирается на совместное осмысление диалогического мышления, ведущееся автором, В. Ф. Литовским, И. М. Соломадиным и В. А. Ямпольским. Автор глубоко благодарен В. Ф. Литовскому за конструктивную критику рукописи этой книги. Идеи В. Ф. Литовского о высказывании-вопросе ученика, лежащем в основе любого урока-диалога, его размышления о словесном творчестве ученика и учителя значительно продвинули понимание урока-диалога. Психолог и педагог И. М. Соломадин, подключившись к анализу текстов уроков, предложил ряд важных методических средств анализа внутренней речи ребёнка на уроке<sup>18</sup>.

Наше исследование учебного диалога проводилось под руководством одного из создателей современной концепции диалогического мышления В. С. Библера. Многие методические «ходы» уроков, целый ряд идей, осмысляющих эти уроки, были предложены В. С. Библером или возникали под влиянием обсуждения с ним наших уроков и теоретических положений. Без этих суждений, возможно, не было бы и этой книги.

Автор выражает благодарность учителям начальных классов Л. В. Ямпольской, Я. А. Лагуновой, А. Г. Панченко за предоставленную возможность работать с учащимися II–III классов на ряде уроков и кружковых занятиях.

Наши уроки могут быть интересны учителям, которые в той или иной форме уже проводят уроки-диалоги, в особенности учителям начальных классов, литературы, истории, физики, математики, географии, природоведения. Формы уроков, предложенные нами, могут с успехом использоваться в факультативной и кружковой работе. Мы адресуем нашу книгу также и родителям школьников, которые захотят повторить наши диалоги со своими детьми.

А теперь приглашаем читателей на урок-диалог.

---

<sup>17</sup> См. Курганов С. Ю. Литовский В. Ф. Учебный диалог как форма обучения // Психология. Киев, 1983. Вып. 22.

<sup>18</sup> Курганов С. Ю. Соломадин И. М. Учебный диалог и психологическое исследование мышления // Методологические проблемы оснований науки. Киев. 1986.

## Глава 1

### Учитель – грек, или Любовь к природе

*Не будем, однако, слишком обольщаться нашими победами над природой. За каждую такую победу она нам мстит.*  
**Фридрих Энгельс**



## Виден ли пар? или Полигон детских теорий

*Уже Руссо любил повторять, что ребёнок вовсе не маленький  
взрослый человек, а что у него есть свои нужды и свой склад ума,  
приноровленный к этим нуждам.*

*Жан Пиаже*

Шёл урок природоведения в III классе.

Женя Ковалёв чётко, без запинки рассказал о круговороте воды в природе. Дети задали Жене несколько вопросов. Женя на них ответил. И тут учитель задал не совсем обычный вопрос:

– Дети! Видели ли вы пар?

– Да! В кастрюле! – ответили дети.

– Кто видел пар, поднимите руки.

Все дети поднимают руки.

– А я вот никогда не видел пара.

Шум, замешательство. Поднимается «забияка» Игорь Турок.

– Когда мама ставит на огонь кастрюлю с водой, из нее идёт пар. Неужели вы этого не видели? Неужели у вас нет кастрюли?

Любитель животных и большой знаток природы Вадик Липчанский перебивает:

– На крышке кастрюли виден пот.

Дети приводят с десятков примеров, когда пар отлично виден.

*Учитель:* Я продолжаю утверждать, что никогда не видел пара.

*Женя Ковалёв:* Я понимаю, вы потому не видели пара, что пар из реки (от солнца) и пар от кастрюли (человек поставил) – это разный пар. Мы имели в виду один пар, а вы – другой.

*Глеб Кутепов:* Если бы из кастрюли пар шёл медленно, его не было бы видно. В одно и то же время если пара меньше выходит, то его хуже видно. Поэтому пар с реки и не виден.

*Учитель:* То есть ты хочешь сказать, что тот пар, который видно, это «много пара», а который не видно – это более разреженный пар?

*Глеб:* Я думаю, что пар происходит от соприкосновения горячего и холодного. Один и другой пар – это один и тот же пар, так как он происходит из одного и того же источника.

*Учитель:* Поставим опыт. Посмотрим на кипящий чайник. Там, где пара больше всего (у носика), он как раз и невидим, а видимым становится только на некотором расстоянии от носика, где пара явно меньше. Почему?

*Вадик Бабырев:* В промежутке между водой и воздухом пара просто нет!

*Марина Чериковская:* Есть! Если закрыть рукой носик, то пар ударит в руку. Значит, он есть, хотя и невидим.

*Вадик Липчанский:* В носике чайника есть пот. Чайнику жарко, и внутри, на поверхности носика, выступает пот...

*Инна Меламед:* Чайник потеет...

*Павлик Бондаренко:* Этот невидимый пар странный. Его и нет, но его можно увидеть. Если посмотреть сквозь этот пар, то его не видно, а за ним предметы расплываются.

*Учитель:* Смотрите, что получается. Есть видимый пар № 1. Есть между ним и носиком невидимый пар № 2. А что на границе? Пар № 3?

*Вадик Липчанский:* Возле носика есть пар № 1 и пар № 2, но ещё там есть что-то, что заслоняет пар № 1 и делает его невидимым.

*Руслан Дергун:* Пар № 2 быстрее вылетает, и он сжатый. Пар № 2 так быстро летит, что мы его не успеваем заметить! Пар № 1 – медленный и расплывчатый, а пар № 2 – сжатый и быстрый. Поэтому мы его и не видим.

*Павлик Бондаренко:* Пар № 2 – это как плотная трубка. В нём, наверное, есть отверстие, а через него вылетает пар № 1.

*Учитель, ученики:?!*

*Павлик:* ...Пар № 2 образует поле. Сквозь это поле выходит пар № 1. Причем пар № 2 такой, что делает невидимым проходящий через него пар № 1.

Паша рисует на доске своего «слона в удаве» (рис. 1).

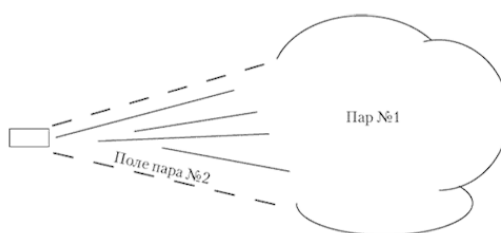


Рис. 1. Механическая модель парообразования по Павлику Бондаренко

*Учитель:* Что же такое пар № 1? Что мы видим?

*Марина Чериковская:* Мы видим пар № 1 – остывшие капельки воды.

*Вадик Липчанский:* Я думаю, что пара № 1 не существует. Пар № 1 – это облако. А пар № 2 – это настоящий пар. Пар № 1 – это застывший, остывший пар.

*Аня Венгерова:* Что же такое получается? Значит, пара не видно?

*Учитель:* Да. Пара не видно. Поэтому я с самого начала урока сказал, что я пара никогда не видел.

Чем отличается этот урок от традиционного? Прежде всего – появлением детских гипотез, вопросов, моделей.

На первых порах эти варианты объяснения, эти гипотезы детей весьма неуклюжи и плохо понятны даже самому их создателю. Зачастую они не выдерживают критики по сравнению с нормативными объяснениями.

Однако эти детские модели удерживают неповторимую позицию ребёнка, его точку зрения, его «избыток видения» в конкретном образе. Этот образ-вопрос, образ-вариант, родившись, ещё не имеет права на существование, рискует быть подвергнутым осмеянию, как гадкий утёнок.

Можно выделить две основные функции детских образов.

**Орудийная функция.** В этой функции детские гипотезы, детские образы рождены лишь для того, чтобы умереть. Они действительно помогают овладеть своим поведением на уроке-диалоге. Модели Павлика и Руслана расшатывают привычные образы и понятия, вскрывают их неоднозначность. Это – наглядные образы противоречия, парадокса, трудности, начала мышления. Это – психологические «леса», которые далее как будто не понадобятся.

**Эстетическая функция.** Дети действительно создают «свой» чайник и «свой» пар. В своей эстетической функции детские образы развивают продуктивное воображение. Образы детей в этом отношении уникальны, неповторимы. К ним можно вернуться через несколько лет, они образуют «вехи» индивидуальной памяти как способа общения с собственным про-

шлым. Именно в эстетической функции детских образов и гипотез и состоит возможность реального равенства ребёнка и взрослого на уроке. В детском образе парообразования просвечивает человек.

Вопрос учителя – «Что же мы видим?» – несколько монологизирует диалог. У ребят были другие вопросы, они ставили и пытались решать другие проблемы. Мы привели всех ребят к одним и тем же проблемам. Поэтому перспективный, хотя и неуклюжий диалог свёлся к обсуждению механизмов превращения пара в воду, т. е. учитель не смог до конца выдержать напряжения урока-диалога, напряжения детской многоголосицы и многопроблемности урока.

Попытка Вадика Липчанского объяснить парообразование с помощью образа «живого чайника», идеи о механическом происхождении парообразования Павлика и Руслана, «теория стихий» Глеба Кутепова и другие ребячьи идеи как бы выпали из разговора, «умерли».

Важно, что урок-диалог больше, шире, интереснее позиции учителя в нём. Требуется огромное мастерство ведения диалога, позволяющее не допустить его монологизации.

## Дразнящий собеседник

*Когда бы грек увидел наши игры...*

*Осип Мандельштам*

Как начать урок-диалог?

Мы выделяем два способа начала учебного диалога.

Урок-диалог может быть начат репликой ученика, его вопросом, его несогласием с позицией учителя, его попыткой утвердить своё видение учебного предмета.

Но такие вопросы-сюрпризы бывают на уроке довольно редко. Поэтому диалоги очень часто начинает учитель, ставя перед детьми задачу, проблему, вопрос. При этом учитель всегда готов к тому, что дети могут переопределить первоначально поставленную проблему. Для того чтобы учебная задача, поставленная учителем, могла породить учебный диалог, она должна предстать перед детьми в образе учителя-Собеседника, выступить как его точка зрения, как его «голос», выношенная личная позиция, взрывающая привычный образ размышления ученика, стимулирующая детей к творчеству.

На уроке «Парообразование» таким агрессивно-провокационным утверждением учителя, породившим возражения детей, была реплика «Я никогда не видел пара». Именно эта странная, дразнящая обыденное сознание реплика сразу вызывает желание немедленно возразить, выстроить своё понимание парообразования, отличное от задаваемого учителем.

Приведём ещё один пример.

Учитель спрашивает третьеклассников: «Какую форму имеет Земля?»

*Дети:* Земля – шар.

*Учитель:* Но люди не всегда думали так. К вам на урок пришёл учёный из Древней Греции. Хотите послушать, что он думает о форме Земли?

Учитель перевоплощается в «Древнего Грека». Он красочно и подробно рассказывает детям о плоской Земле, о твёрдом куполе – небе, о солнечной колеснице... Учитель вводит учебную задачу (выяснение формы Земли) в контекст иной культуры. В этой культуре – иные логические основания, а потому – иные ответы на исходные вопросы человеческой жизни. Дети стремятся защитить свой, привычный взгляд на вещи.

*Грек:* Всё, о чём я сейчас рассказал, подтверждается нашими наблюдениями. Вы же говорите: «Земля – шар». Почему? Посмотрите в окно! Какую Землю вы видите? Конечно, плоскую!

Весь рассказ Грека прерывался смехом детей. Дети смеялись, слушая о драконах, пожирающих тех, кто сваливался с края Земли... Несерьёзность и ошибочность взглядов Грека очевидна всем.

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.