

Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы

В. С. Библер,
кандидат философских наук

1. Исходные принципы и узлы предлагаемой программы.

Кризис современной школы — общее место современной педагогической публицистики. Не только у нас, но и во всем мире становится ясно, что не все ладно в государстве педагогическом. Не буду повторять общие места обвинений и успокаивающих поглаживаний в адрес школы. Хочу сказать о другом. Я предполагаю, что кризис этот таится не в недостатках того или другого метода обучения, той или другой организации школьной жизни («провозгласи сотрудничество, установи любовь и дружбу — и все пойдет на лад»). Дело в том, что сейчас заканчивается определенный тип образования, в муках и смутах рождается совсем иное представление о школе, больше того, иное представление о школьном отрезке жизни современного человека от 7 до 17 лет.

Рождается иная педагогическая установка, важно понять, какой разум (да, в первую голову разум...) должен быть присущ молодому человеку конца XX-начала XXI в.?!

Так, в переходе от средневековья к Новому времени коренным образом изменился смысл образования — от тривиума и квадриума классических средних веков к идеалу «человека образованного», впитавшего в себя «последнее слово» «науки и техники» и с ходу способного включиться в эстафету восхождения — вперед и выше.

Так и сейчас меняется (пока страшно замедленно, но необходимо) строй разума, — от «человека образованного» к «человеку культуры», соединяющему в своем мышлении и деятельности различные, несводимые друг к другу культуры, формы деятельности, ценностные, смысловые спектры. Должно быть преобразовано само содержание образования.

Необходим почин. В течение восьми лет группой философов, историков культуры, психологов, педагогов разрабатывается педагогически-психологическая концепция и осуществляется педагогический эксперимент программы «Школа диалога культур»¹.

Сейчас наша работа продвинулась достаточно, чтобы попытаться в кратких тезисах сформулировать смысл, принципы и основные узлы такой программы:

¹ Основные участники группы: С.Ю.Курганов (создатель экспериментальной школы диалога культур), психологи И.Е.Берлянд, Р.Р.Кондратов, Н.Г.Малахова, ученые и педагоги г. Харькова — В.Ф.Литовский, И.М.Соломадин, Г.В. Згурский, И.Г. Манко, педагоги-диалогисты Кемерова, Новосибирска, Ярославля, Иванова и других городов. По сути, все они — авторы этой программы.

I. Исходное предположение: современное школьное обучение и современная психология освоения знаний должны исходить из коренных особенностей существующего (XX в.) мышления и насущных (к началу XXI в.) форм деятельности.

1. В своих предельных понятиях и точках роста современное мышление и в естественнонаучном, и гуманитарном знании — обращается к собственным началам (критика исходных для Нового времени понятий «множество», «число», «элементарность», «время», «пространство», оснований культуры и т. д.), обнаруживает насущность переформулировки своих изначальных понятий. Старое знание включается в знание новое не в процедуре гегелевского «снятия», но в структурах диалогического сопряжения старых и новых идеализаций (принцип соответствия, соотношение дополнительности и т. д.) В высочайших точках своего развития современное мышление и сознание есть столь же определение знания, сколь и теоретически осознанное определение незнания, т. е. определение тех проблем и трудностей принципиального характера, в которых можно точно определить, чего не знает современный ум, каковы методы и возможности осознания и переформулировки всех этих трудностей.

Такое строение современного мышления как бы сближает (в логическом и психологическом планах) понятия высшего эшелона современной науки и исходные вопросы, и изначальные понятия детского разума, первоначального формирования школьного удивления.

2. Вообще, современное мышление строится по схематизму культуры, когда «высшие» достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (античности, средних веков, Нового времени). Аналогичное положение извечно угадывалось в сфере искусства, той формы культуры, что всегда строится не в процедуре «снятия», но в ситуации встречи (и трагического сопряжения) уникальных и неповторимых личностных феноменов. В XX в. даже ценностные и духовные спектры разных форм культуры стягиваются в одном культурном пространстве, в одном сознании и мышлении, требуют от человека не однозначного выбора, а постоянного духовного сопряжения, взаимоперехода, глубинного спора в средоточии неких непреходящих точек удивления и «вечных вопросов бытия». В диалоге разных культурных смыслов бытия — суть современного понятия, современной логики мышления.

3. Современная научно-техническая революция (автоматизация, компьютеризация и т. д.) означает, что основная форма человеческой деятельности — даже в сфере непосредственного производства — должна протекать как деятельность самоустремления, деятельность свободного времени, в малых динамических группах сосредоточенная, — с выключением работника (как это и предвидел Карл Маркс) из полуфабрикатных форм разделения труда — внутри завода или фабрики. В XX в. основную нагрузку разделения и соединения (кооперации) труда берут на себя сами машины — автоматы и полуавтоматы; делом человека оказывается коренное культурное изменение самих изначальных форм деятельности и мышления.

Индивиды осуществляют здесь (даже в сфере материального производства) свое общение не как «частицы-винтики» единого «совокупного» работника, но как отдельные одинокие люди, замкнутые на свой строй мышления, соединенные (через века и страны) одной творческой задачей, в схематизме: автор-читатель-автор... в контексте всеобщей-индивидуальной деятельности и информации. Это уже — по природе своей — «социум культуры», пусть непосредственно формируемый где-то в пределе процессов автоматизации и компьютеризации труда.

Вот эти и многие другие особенности современных — для конца XX в. — форм мышления и деятельности и должны (могут) стать основой всего процесса образования, образования «человека культуры». Такой подход требует коренных изменений и содержания, и методов, и самих форм организации учебного процесса, и изменения типа школы. К сожалению,

нию, современные педагогические новации, несмотря на весь их эвристический и методический интерес, ведут лишь к выработке более эффективных, ускоренных приемов освоения старого типа знаний, уходящего в прошлое и тормозящего нормальное развитие современного индивида-мыслителя и работника.

II. Итак, для предлагаемой и экспериментально разрабатываемой школы диалога культур диалог имеет всеобщий смысл:

1. Диалог - это не просто эвристический прием усвоения монологического знания и умения, но и определение самой сути и смысла усваиваемых и творчески формируемых понятий (понятие диалогично по своей логической природе и по своей психологической — для сознания — данности).

2. Диалог, имеющий реальный образовательный действенный смысл, — это диалог культур, общающихся между собой — в контексте современной культуры, — в средоточии основных вопросов бытия, основных точек удивления нашего разума.

3. Диалог, подразумеваемый школой диалога культур, — это постоянный диалог в сознании ученика (и учителя) голосов поэта (художника) и теоретика, выступающий основой реального развития творческого (гуманитарного) мышления.

Исходя из этих предположений и минуя некоторые промежуточные ходы и обоснования, перейду непосредственно к схематическому очерку разрабатываемой нами школы, развивающей мышление и деятельность человека культуры, человека, насущного в жизни конца XX - начала XXI в.

Замечу только, что мы не предполагаем, что школа предложенного типа должна быть единственной и всеобъемлющей школой будущего. Это лишь одна из возможных школ и, может быть, своего рода необходимая затравка и бродило иных, более «спокойных» и застывших форм образования.

III. Вот основные моменты предложенной схемы, опробованной в I—IV, VI и VII классах некоторых школ Красноярска, Харькова, Новосибирска (на уроках русского языка и математики, природоведения и истории):

I - II классы. *Начальная школа.* Это классы, в которых завязываются те «узелки» понимания, что станут основными предметами освоения, разноречия, диалогов в последующих классах.

Эти узлы, или «точки удивления»:

- загадка слова;
- загадка числа;
- загадка явлений природы;
- загадка момента истории;
- загадка сознания;
- загадка предметного орудия...

(Я назвал сейчас лишь образцы таких «загадок на понимание».)

Во-первых, в этих «точках удивления» (построенных по схеме народных загадок) развертывается первоначальный анализ (вопросание) тех проблем, что являются общими, едиными, с одной стороны, для основных современных понятий (математики, физики, биологии, лингвистики XX в.)² и, с другой стороны, для исходных детских удивлений, вопросов, обычно возникающих в психологическом переходе от доминанты мышления (дошкольный период) к доминанте сознания, завязанного на вопросы о том, как возможно парадоксальное — невозможное в плане здравого смысла — бытие числа, слова, жизни и т. д. Во-вторых, в таких узелках исходного удивления сосредоточиваются расходящиеся нити будущих разделных (но дополнительных) наук о жизни, времени, слове (поэтика, грамматика, этимоло-

² Здесь должна проводиться постоянная совместная работа с настоящими современными учеными, чтобы корректно выделить такие точки роста.

логия, элементарное учение о формах общения), числе (арифметика, геометрия, теория множеств, топология). В-третьих, такие исходные точки и узлы и будут, как я уже сказал, предметами последующих основных диалогов между различными культурами, классами, возрастами (средневековый, античный, нововременной ответы на вопрос, что есть число, слово и т. д.). В-четвертых, сам исходный процесс удивления и усвоения таких узловых понятий осуществляется в сложной динамичной «игре» внешнего языка и внутренней речи, с ее особым синтаксисом и семантикой. Челнок таких погружений грамматически расчлененного языка в точечный континуум внутренней речи (в творящее сознание ребенка) и выдача «на-гора» (снова в языковые структуры) преобразованных «сдвигов» внутренней речевой и мыслительной работы (в ученических текстах-сочинениях) исследуется нами систематически (см. работы Курганова, Литовского, Горюхиной) и закладывается в основу всего педагогического процесса в начальных (I—II) классах.

Так возникают дискретные — между ними пустота — «предэйдосы» (внутренние формы — ср. античность), существенные для формирования исходных понятий в «античных классах» нашей школы.

В заключение этого краткого обзора замечу, что в педагогической работе с первыми классами мы обращаем особое внимание на психологический зазор («лауну», несовпадение) между двумя психологическими установками младшего школьника: его *игровой* установкой (воображение, изображение собственных действий — см. работы И. Е. Берлянд) и его установкой на «авторитетность» («так сказал папа», «так усвоил из телевизора»...), на преждевременные ответы без собственных мучительных вопросов. Весь процесс завязывания «узелков удивления» строится нами, исходя из этого реального диалога двух «культур сознания» в голове и в руках дошкольника и первоклассника: культуры формирования замкнутого образа (как основы понятия), своего рода «эйдоса» (внутренней формы), и культуры Симпличио (авторитарный адепт Аристотеля в «диалогах» Галилея). Это и есть тот исходный диалог, в который будут включаться диалоги реальных последующих культур.

Я более детально остановился на первых классах школы диалога культур, поскольку от точной установки в ранних классах зависит успех всего дальнейшего обучения, а также потому, что этот цикл наиболее внимательно продуман нами психологически и наиболее полно проработан экспериментально (уроки и обобщения С. Ю. Курганова).

Последующие классы (III—XI) строятся в диалоге основных исторических культур, в основном европейской истории.

Причем все дальнейшее обучение, все формирование человека культуры осуществляется как бы в *двух образовательных сферах*, в двух основных слоях.

Первая (базисная) сфера: от I до XI класса — это стихия *родного языка*, точнее, родной речи, в единстве ее реального-возможного-поэтического-*нормативного* воплощений³. Ученик нашей школы должен разбудить в себе речевую чуткость и развить речевую интуицию, основанную на глубинном многоречии современной языковой культуры. Ведь только тогда, когда развита исходная речевая восприимчивость к иноязычию и инокультурности, только тогда культуры различных исторических периодов и диалог между ними (см. ниже) смогут быть действительно культурно освоены, осмыслены, творчески восприняты человеком, мыслящим на родном языке. Наш ученик должен почувствовать в родном языке не орудие прагматического использования (в предельном случае — словарь «Элочки-людоедки»), а некую живую магму, особенно напряженно кипящую и неоднородную в поэтической стихии XX в. Ведь наш ученик будет мыслить по-русски, понимать иные культуры на своем языке. Только тогда, когда этот язык все время поддерживается и углубляется в своем речевом смысле, в напряженном челноке между внутренней речью и речью поэтической (вос-

³ Более детальный анализ этого «четырёхгранника» речевой культуры будет развит в специальной разработке.

становливающей во внешнем тексте синтаксис и семантику внутренней речи), только тогда возможно усвоение диалога культур как диалога, значимого в собственном мышлении, в собственном бытии.

Здесь есть и еще один момент. Культура, о восприятии которой мы будем говорить, только тогда будет культурой, а не «культурностью», не внешним эстетизмом и псевдонаучной эрудицией, если она (культура) будет все время формироваться из хаоса творческих начал, будет пониматься и формироваться не только на грани культур (далее - детальнее), но на грани культуры и докультурного, предкультурного бытия, как начало культуры. Но такое пограничье возможно только за счет углубления в стихию собственной речи; это — исходное «бытие для бытия» (ср. Хайдеггер).

Только тогда будет сохранена та «сырцевая природа поэзии» и речевой культуры в целом, о котором Осип Мандельштам говорил как об основном противоядии против «дешевого культуropоклонства, захлестнувшего университетскую школьную Европу».

Поэтому в течение всех десяти или одиннадцати лет обучения в школе диалога культур будет существовать и углубляться единый, сквозно «предмет» — русская речь, или, в более широком плане, — русская культура. И на этой основе — развиваться диалог между собственной речевой культурой (1) и культурами Запада Востока (2), в их историческом движении и постоянном внутреннем общении.

Начиная с III класса «загадки слова», отщепляясь от единого курса перерастут в напряженное сквозное изучение современной русской (вообще родной) речи, особенно поэтической, как важнейшего естественного собеседника иных исторически культур. Такой подход тем более возможен, что русская речевая культура, так же, впрочем, как и иные культуры, всегда развивалась (как культура) во внутреннем двуречии (как минимум): двуречии русско-византийском, русско-старославянском, русско-татарском; в начал XIX в. - русско-французском, за тем русско-немецком (вторая чет верть XIX в.), русско-английско (XX в.). Причем начиная со средних веков русская речь (и культура в целом) была органичной гранью (голо сом) европейской культуры. С этого времени (соответственно V-VI классы) русская культура присутствует нашем курсе в двух формах. Во-первых, как спиральное углубление нашего сознания в стихию и космос той живой речи, в которой мыслит ученик, когда он воспринимает всеобщий диалог культур. Во-вторых, как отдельный голос единой европейски полифонии, участник ее диалога. Это — сопряжение средневековой западной и русской (православной) храмовой архитектуры и иконописи: «Слово...» и другие древние источники в контексте европейской культуры; литература и искусство России в целостном спектре искусства Европы XVIII – XIX - начала XX в. Такая «двойчатка» самосознания современного ученика (восприятие моей речи как моей особенной всеобщности, восприятие своей культуры как особого голоса европейской всеобщности...) крайне существенна во всем процессе обучения в школе диалога культур. Не менее существенна эта «двойчатка» в разработке психологических и педагогических предположений нашей школы. Детальная разработка речевой сферы школы диалога культур только еще началась (впрочем, исходный материал⁴ здесь накоплен самый большой), и в этой работе речь в основном пойдет о «второй сфере» нашей системы обучения — о последовательном (начиная с III класса) диалоге различных (пока в первую голову европейских) форм культуры. Но необходимо постоянно осмысливать и исходный диалог: между фразами и целостностями европейской культуры, с одной стороны, и русской речевой (и вообще творческой) культуры, с другой.

Теперь детальнее о построении учебного процесса «внутри» второй сферы, второй платформы школы диалога культур.

⁴ Этот исходный материал: теоретическая лингвистика, семиотика, прагматика глубоко и плодотворно развиты в различных научных школах XX в.

III—IV классы. **Античная культура** — вот, по сути дела, единственный предмет изучения в этих классах. Античная история, античная математика, античное искусство, античная мифология, античная механика образуют целостное неделимое представление об основных смыслах античной культуры. В учебном плане возможны два варианта: или будет один преподаватель, или несколько специалистов строят свои уроки межпредметно, в диалоге и совместной работе историка, литератора, математика и т. д. Предполагается, что и ремесло, и физическая культура, характерные для античности (всеобщая роль рычага; олимпийские соревнования и т. д.) также воспроизводятся в этом цикле.

Несколько поясняющих примечаний, частично относящихся только к античной культуре, частично ко всем диалогическим учебным циклам:

а. Античность III—IV классов — это современная античность, как она актуальна в культуре XX в., в своей способности раскрыть и развить свои (античные) смыслы в ответ на вопросы нашего времени. Это античный голос в обсуждении современных проблем, как бы ведущий, который руководит (в III—IV классах) современным диалогом. Ограничусь двумя примерами: спор атомистов и пифагорейцев, пронизывающий всю культуру античности (отнюдь не только философию), актуален сейчас в построении современных понятий квантовой механики (ср. анализ этой ситуации в трудах Гейзенберга). Детский ум, еще ненапорный в современной математической постановке этой проблемы, оказывается способным воспринять ту редакцию этих вопросов (во всей их изначальной наивности и изначальной глубине), что присуща эллинскому мышлению (ср. логическую близость «детских» апорий Зенона и основную трудность квантового дуализма). Это один пример. Вот второй: освоение античных форм труда и форм орудийности (см. анализ единства различных орудий античности в «Механике» Псевдо-Аристотеля) существенно для современных экспериментальных лабораторий (см. опыт японского экономического чуда);

б. Весь курс античной культуры осваивается в постоянном диалоге (как постоянный диалог) с культурой средневековой или нововременной, в «десантах» старших («средневековых» или «нововременных») классов и их преподавателей на уроки III—IV классов. Предполагаются, конечно, и встречные «десанты». Этот диалог различных возрастов, различных форм мышления, эта одновременность всех классов и возрастов школы диалог культур составляет коренной принцип построения нашей школы. Во всех классах осуществляется — в соответствии с возрастными особенностями того или другого школьника — диалог между различными формами «отгадки» тех исходных понятийных загадок, что были завязаны в I—II классах: идеи числа (античное-средневековое-нововременное понимание числа, в контексте современного парадокса), смысла слова (речи) и т. д. и т. п.

Ясно, что это замечание относится не только к античным классам, но ко всем циклам нашей школы, предполагающей взаимное межпредметное общение различных классов, возрастов, форм понимания.

в. Вместе с тем, весь круг античной культуры (III—IV классы) строится в том диалоге, что внутренне характерен для самой этой культуры, для ее «способа» смотреть на себя со стороны, быть, по словам М. М. Бахтина, «амбивалентной». Античная культура способна понимать и развивать себя во внутреннем диалоге с египетско-вавилонской культурой; в диалоге мифологического и собственно логического понимания (греческая трагедия, диалоги Платона, античная математика и т. д.); в диалоге двух мифологий и двух интенций Логоса — мифологии титанов (силы Хаоса) и мифологии Олимпа (силы Космоса). И, только включаясь в этот внутренний, органичный для античных понятий и образов, диалог, возможно органично, в соответствии с психологией школьника III—IV классов, вести диалог с иными культурами, иными формами разумения.

г. Основой античного понимания смысла бытия, античного самосознания, античного общения является идея эйдоса (т. е. внутренней эстетически значимой формы), образа. Но это особый образ, не тождественный чисто эмоциональному эффекту воображения, это об-

раз, составляющий основу понятия, образ предмета понимания, образ, позволяющий упорядочить хаос, обратить этот хаос в эстетически значимый космос.

Ограничимся одним примером: «фигурное число» древних греков, лежащее в основе всей античной математики, есть одно из воплощений все той же идеи эйдоса, как внутренней формы. Для математики античный эйдос не менее существен, чем для греческой трагедии. На этой основе С. Ю. Курганов построил все изучение математики в I классе экспериментальной Красноярской школы (в 1987 г.): сложение, вычитание, умножение были раскрыты школьникам в идее «фигурного числа» (понятия-образа).

Античное понимание мира и моего внутреннего Я (в идее эйдоса — смысл и сократовского «познай самого себя») органически связывает загадки младших классов с мышлением, необходимым для дальнейшего школьного образования. Именно античная культура реально и осознанно (что очень важно) осуществляет соединение образа и понятия, т. е. образует всеобщую форму понятия, коренящуюся уже в психологии внутренней речи. В этом особом — логическое и психологическое — место античных классов в движении дальнейшего школьного образования «человека культуры» и в этом ее возрастная обоснованность.

д. Основой проникновения в современный смысл античной культуры (так же как и других культурных циклов нашей школы) является особое внимание к тем логическим революциям, в которых данная культура осознает себя как единое целое, смотрит на себя со стороны (1), и в которых происходит коренная трансформация (взаимообоснование) исторических культур (2).

Соответственно:

е. Античная культура и все иные виды культуры понимаются как некие целостности, строящиеся не только хронологически, но в одновременности всех феноменов этой культурной формации в той форме, в какой она дана нашему восприятию и нашему общению с иной культурой. Таким средоточием для античной культуры, античных классов школы может быть, на наш взгляд, античная трагедия, позволяющая понять весь античный временной ареал как некий единый социум культуры. Сам диалог внутри этой культуры, диалог учеников и учителя и т. д., мыслится в схематизме (по форме) античных диалогов или, если сказать острее и точнее, именно в схематизме античной трагедии, как ее понимал Аристотель в «Поэтике».

И еще один общий момент.

В изучении античной культуры (и всех иных культур, понятий в их «амбивалентности» и диалоге) основой учебного материала и основой создания школьниками своих собственных «текстов-произведений» в нашей школе является не учебник, а антология наиболее представительных авторских текстов данной культуры (Еврипида и Софокла, Пифагора и Архимеда). Именно тексты культуры и их диалогическое сопряжение — вот что должно стать реальным предметом осмысления, спора, индивидуального творчества. Это следующий, крайне существенный принцип построения школы диалога культур. Повторю: текст (подлинный текст, голос) античной (или иной) культуры, а не учебник («выжимка», снятый результат) как основной посредник между этой культурой, с одной стороны, учителем и учеником — с другой. И на этой основе — текст, изобретаемый учеником (в контексте данной культуры и в контексте диалога с этой культурой) как основная форма, итог, результат учебного освоения исходного материала. Опыт, осуществляемый учителями-диалогистами, уже сейчас показывает всю эффективность и осмысленность такого текстологического принципа обучения (см. статьи С. Ю. Курганова).

Это об античной культуре, о работе III-IV классов школы диалога культур. С соответствующими изменениями большинство из сформулированных здесь замечаний характеризуют принципы построения всех других классов нашей школы.

Данная концепция в более полном объеме опубликована в книге: Школа диалога культур: Основы программы / Под общ. ред.: В. С. Библера. Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный Центр, 1992.