T. Yu. Anpilogova

FACTORS OF THE IMPLEMENTATION OF THE HISTORICAL AND LOCAL STUDIES OF THE SOVIET STUDENTS IN THE 1930s – MID-1950s (ON THE EXAMPLE OF THE VOROSHILOVGRAD REGION OF THE UKRAINIAN SSR)

The article analyzes the factors that influenced the definition of the substantive characteristics of the historical and local history activities of the Soviet students in the 1930s – mid-1950s. Characterizing the changes that occurred during this period in the system of universities using the example of the Voroshilovgrad region of the Ukrainian SSR, the author comes to the conclusion that the content of students' historical and local history practices was formed under the influence of a set of complex and contradictory processes of the ideological, economic, socio-cultural policy of the Soviet state, as well as foreign policy factors.

Key words: *student youth, historical and local history activities, political education, Voroshilovgrad region, civic education system.*

УДК 37.013.46

Л. И. Богомолова

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ КОНЦА XX ВЕКА: ОТ ЯВЛЕНИЯ К ТЕХНОЛОГИИ

В статье рассматривается процесс развития технологии диалогового обучения в отечественной педагогике конца XX века. Показана гуманистическая сущность рассматриваемой технологии, выражающаяся в совокупности положений, обеспечивающих ее личностную ориентацию. Выявлены и описаны основные составляющие концепции Школы диалога культур, позволившие создать систему технологических приемов, характеризующих своеобразие технологии диалогового обучения.

Ключевые слова: *диалог, гуманизация, технология диалогового обучения, концептуализация, субъектность, диалог культур, Школа диалога культур.*

В современной педагогической действительности существенно повышается потребность в средствах подлинной гуманизации образования. Такие средства начали активно разрабатываться в конце XX века. Это время можно назвать периодом активного развития гуманистических технологий. Мы обращаемся к технологии диалогового обучения как одному из наиболее ярких примеров таких

поисков. Изучение генезиса технологии диалогового обучения позволит не только более четко выявить ее современное толкование, но и расширит представления о сущности педагогических технологий в целом. Кроме того, для осуществления историко-педагогического анализа данного феномена в настоящее время имеется достаточно теоретического и практического материала.

Необходимо отметить, что до настоящего времени в педагогической литературе понятие «технология» трактуется неоднозначно. Под педагогической технологией мы будем понимать теоретически обоснованный способ достижения определенной образовательной цели. Данное понимание технологии было разработано и изложено в начале 90-х годов прошлого века в сборнике «История педагогической технологии». Способ достижения цели должен быть теоретически обоснован, в связи с чем технология может рассматриваться и как модель деятельности, соответствующей той или иной педагогической концепции или системе идей, фиксирующих особенности ее целевой установки. В соответствии с такими представлениями мы можем утверждать, что развитие технологии диалогового обучения стало возможно только тогда, когда В. С. Библером и его единомышленниками на основе соответствующей философской идеи была создана педагогическая концепция Школы диалога культур.

Конец XX века можно рассматривать и как особый этап концептуального развития идеи диалога в образовании. Это связано в первую очередь с возникновением педагогического феномена «Школа диалога культур». Диалог начинает рассматриваться как интегральное педагогическое понятие, отражающее сущность соответствующего явления, в то время как в предыдущие периоды речь скорее шла лишь об эмпирическом использовании в педагогической практике различных видов диалога. Важно подчеркнуть, что история педагогики предоставляет свидетельства того, что возможны различные

способы возникновения и актуализации одной и той же педагогической идеи. В данном случае речь идет об анализе теоретического, концептуального способа осмысления идеи диалога культур. Такой способ мы связываем с наличием философско-методологических оснований для выбора самой идеи (В. С. Библер) и ее теоретической психолого-педагогической разработки (И. Е. Берлянд, С. Ю. Курганов, С. Ю. Кондратов и др.), а также с наличием соответствующего идее педагогического опыта и его научно-педагогического анализа, позволяющего убедиться в актуальности идеи и возможностях ее практической реализации (С. Ю. Курганов, В. Ф. Литовский, И. М. Соломадин и др.). Созданную коллективом авторов в изучаемый период теорию и практику Школы диалога культур можно рассматривать и как педагогическую систему, под которой мы понимаем совокупность методологических оснований, педагогической концепции и практики ее реализации, обеспеченной соответствующими технологическими разработками. Все эти атрибуты присутствуют и изложены сторонниками данного подхода в значительном количестве философских, психологических и педагогических публикаций.

Обращение к идее и Школе диалога культур может представлять особый интерес для решения проблемы модернизации современной школы, по крайней мере, с двух точек зрения:

– она отражает необходимость диалогизации современного образования как в содержательном, так и в процессуальном аспектах;

– в ней намечены оригинальные подходы к пересмотру содержания образования не с точки зрения предметно-научного подхода, а с точки зрения логики развития культуры как диалога культур, носителем и создателем которой является индивид.

Идея диалога культур, на которую опирались сторонники исследуемой концепции, выступает в качестве основополагающей для установления связи культуры и образования. По мнению В. С. Библера, не только образование тесно связано с культурой, но и логика мышления человека в каждую историческую эпоху определяется соответствующей культурой. Мышление современного человека в своем развитии не поглощало все предшествующие формы, оно не находится в процедуре «снятия», а в ситуации встречи, одновременного, равноправного сосуществования всех исторических форм мышления, которые находятся в диалогических отношениях друг с другом. Суть современной логики мышления состоит в диалоге культурных смыслов, и поэтому основой современного образования должна стать логика диалога культур. Культуру автор идеи также определял особым образом. Она понимается как «всеобщая форма одновременного общения и бытия людей различных – настоящих, прошлых и будущих – культур, каждая из которых есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей» [2, с. 289 – 290].

Мы видим, что в данной части определения культуры на первое место поставлен человек в процессе общения и жизни. Другой важный аспект культуры, который выделял В. С. Библиер,

связан с тем местом, которое в ней занимает человек, так как культура является и формой самодетерминации личности. Именно в логике культуры человек осуществляет свой свободный выбор, совершает поступки и действия, является субъектом определенной деятельности, создает произведения культуры в различных областях: искусстве, науке, философии, нравственности и т. д. В произведениях культуры человек проявляет себя как творческая личность, всякий раз открывает «мир впервые», создает принципиально новые образцы, когда из хаотически присутствующего в культуре материала рождается нечто целостное, будь то картина или музыкальное произведение, новая машина или поэма. Таким образом, по мнению автора, современная культура не является простым результатом постепенного эволюционного развития, «приращения» исторически сменяющих друг друга предшествующих культур, она представляет собой одновременное существование, диалог всех культур. Соответственно и в логике мышления современного человека обнаруживается насущная потребность в диалоге, обусловленная невозможностью ориентироваться на какое-либо единственное мнение или определенный набор ценностей, выработанных нашими предшественниками.

Сегодня человек вынужден обращаться к множеству культур, суждений, логик, прежде чем принять то или иное решение, совершить определенное действие. Образование и школа не могут не учитывать эти новые тенденции. Создатели изучаемой технологии считали, что содержание образования должно быть непосредственно связано

с историческими формами культуры не только потому, что принцип историзма является методологическим принципом при его отборе, но и потому, что эти формы равноправно сосуществуют в современной культуре, и образование не может не учитывать этот факт.

Психолого-педагогические основы данной системы изложены в многочисленных публикациях сотрудников соответствующей лаборатории и ряда экспериментальных школ, работавших по оригинальным образовательным программам, соответствующим идее диалога культур. Концепция Школы диалога культур отличается оригинальным пониманием не только феномена самой культуры, но и пониманием индивидуального и возрастного развития личности ребенка. Как указывает И. Е. Берлянд: «Каждый возраст, связанный со своеобразной организацией психики, сознания, мышления, не снимается (при нормальном взрослении интеллекта) в ходе последующего развития, не заменяется новой, более прогрессивной организацией, но остается на последующем этапе в неснятом виде, в виде некоторого самостоятельного голоса, который дополняется другими голосами, вступая с ними в диалог, и в этом диалоге не заменяется на нечто иное, не объединяется, не обобщается с другими голосами, позициями, но усиливается, обогащается, уплотняется, развивает *свои собственные потенции*, выстраивает новые аргументы – от ребенка, от подростка, от юноши» [9, с. 250]. Тем самым в сознании взрослого человека присутствуют как *равноправные диалогические голоса* и сознание дошкольника, и сознание

младшего школьника, и сознание подростка, и сознание юноши. Такое понимание генезиса развития личности ребенка аналогично пониманию современной культуры как одновременного «со-бытия» всех существовавших в ходе исторического развития культур. Подобная трактовка индивидуального развития принципиально отличается от традиционного, когда каждый последующий возраст рассматривается как более высокая ступень, снимающая предыдущие возрастные особенности. Задача обучения заключается в том, чтобы закрепить, развить соответствующие каждому возрасту особенности, а не изжить их, организовать диалог голосов, позиций, присущих каждому возрасту с иной культурой, иным голосом, представленным в виде текста или голоса собеседника (учителя или учеников). Только в диалоге с другими голосами возможно развитие собственного, а полноценное развитие сознания подростка невозможно без проживания всех особенностей, например, дошкольника.

Авторы рассматриваемой концепции часто отождествляют понятия голос и мышление, голос и культура, культура и субъект, культура и голос, что, с одной стороны, затрудняет педагогический анализ, а с другой – представляет собой попытку реализовать единый методологический принцип диалога, давая читателю возможность многократного осмысления сущности данной системы. Названные особенности побуждают читателя или исследователя к постоянному диалогу с авторами, и это можно рассматривать как специальный методологический ход.

Таким образом, технология такого обучения должна решать двоякую задачу: развития у ребенка позиции, соответствующей каждому возрасту, и организации диалога этой позиции, этого голоса с другой культурой. Это положение рассматриваемой концепции, по нашему мнению, является едва ли не самым существенным, так как содержит ориентиры, позволяющие учителю отбирать как учебный материал, так и приемы его изучения.

Определенное своеобразие подходу к организации «Школы диалога культур» придает и то, что ее создатели ставят проблему соотношения возрастных особенностей детей и соответствующих особенностей античной, средневековой, нововременной и современной культур, полагая, что можно обнаружить соответствие того, как относится к миру дошкольник, и того, как относился к окружающему миру античный человек. Сходные представления уже встречались в истории педагогики в виде так называемой биогенетической теории, сторонником которой на определенном этапе своей научной деятельности был, например, П. П. Блонский. Он предпринял попытку разработать некоторые подходы к отбору содержания образования в дошкольный и школьный периоды [3]. Однако в начале 20-х годов прошлого века эти идеи не нашли своего продолжения в силу определенных социально-политических условий. Идея соответствия возрастных этапов развития ребенка и исторических периодов развития человечества приобретает в Школе диалога культур не просто вторую жизнь, а является ее новой педагогической сущ-

ность через соответствие развития миропонимания ребенка и диалога исторически существовавших культур в содержании образования.

Попытки использования в массовой педагогической практике конца XX века опыта Школы диалога культур позволяют вслед за авторами убедиться в наличии существенного противоречия между идеей диалогичности, одновременности существования культур и исторически сложившимся принципом последовательности образования. Возникает необходимость разрешить данное противоречие как на уровне отбора содержания образования, так и на процессуальном уровне. Содержание образования по замыслу создателей должно строиться не в логике учебных предметов, опирающихся на соответствующую область научного знания, а на основе «точек удивления», в которых целенаправленно обостряется противоречие между, например, общепринятой точкой зрения и представлениями конкретного ученика или учеников.

Еще одно противоречие, которое выявляется при переходе от традиционной модели образования к гуманистической диалоговой технологии, – это противоречие между идеей равноправности участников учебного диалога и общепринятыми представлениями об иерархической структуре отношений учитель – ученик. Данное противоречие решается в рамках рассматриваемой системы посредством того, что каждый воспринимается как уникальный участник полифонического размышления, диалога голосов. Образ учителя, знающего правильные ответы на все вопросы, и образ ученика, стремящегося

узнать как можно больше таких «правильных» ответов, не соответствуют логике диалога. Когда речь идет о диалоге, тогда она идет о равноправных субъектах совместной познавательной деятельности и общения.

Не менее важным теоретико-методологическим положением для обоснования технологии диалогового обучения нам представляется и положение о том, что школа – это не вся жизнь человека, это только часть его жизни, хотя и значительная. Данное положение часто не берется во внимание при создании педагогических концепций, школа представляется единственным образовательным институтом. Создатели Школы диалога культур считают, что «не следует экспансией школы поглощать всю жизнь школьника». Они исходят из того, что школа по основной своей задаче вовсе не подготовка к жизни. Она позволяет овладеть особой формой жизнедеятельности, которая будет использоваться на протяжении всей жизни. «Весь смысл образования состоит в том, – пишет В. С. Библер, – чтобы эта сторона духовной жизни, этот голос *учащего себя человека* оставался потом и в 25-летнем, и в 70-летнем возрасте в качестве одного из необходимых голосов. Чтобы в нас всегда звучал голос ученика. Причем то, что происходит в этот период, развивает человека как раз предельно дисгармонично и именно *так* подготавливает его к реальной жизни, которая всегда ставит нас перед невероятно сложными жизненными проблемами, трудностями, мучениями» [9; 12]. Другими словами, труд ученика рассматривается как особая индивидуальная форма жизнедеятельности – канун, преддверие

дальнейшей жизни и профессиональной деятельности. В процессе организованной таким образом учебной деятельности осуществляется взаимодействие между учениками и между учителем и учениками, в ходе которого они приобретают опыт субъектности, становятся субъектами своей деятельности и общения. Так же как и в реальной жизни, общение со взрослыми носит одновременно и игровой, и иронический, но и авторитарный характер, то есть организуются все виды общения. И это, по нашему мнению, также соответствует технологии диалога всех возможных форм общения, существовавших и одновременно сосуществующих в современной педагогической культуре.

Реализация технологии диалогового обучения требует особой подготовки педагогов. Эта проблема осознается создателями Школы диалога культур, так как в такой школе важно не только знание концептуальных основ или тщательное изучение опыта уже работающих учителей, гораздо важнее принятие педагогом соответствующего подхода к отбору содержания образования, умение мыслить диалогически, видеть за учебными вопросами возрастные и индивидуальные особенности. Более того, сама идея диалога предполагает постоянное совершенствование, самообразование учителя, который в принципе не может воспользоваться наработанным другими учителями учебным материалом. Как отмечает В. С. Библер, изданные методологические, теоретические и практические материалы никак не могут стать стереотипной методикой работы учителя. [Там же, с. 188]. Материалы Школы диалога культур могут рассматриваться

только как импульсы, своеобразные провокации для работы новых учителей, стимулировать их самостоятельный поиск в заданном направлении в собственном неповторимом ученическом коллективе.

Предметные знания, которые традиционно изучаются в школе, являются только частью культуры. А в современном мире радикально пересматриваются многие фундаментальные понятия, аксиоматика которых начала формироваться еще в XVII веке и которые до настоящего времени составляют основу учебных предметов. На наш взгляд, одно из преимуществ этой школы заключается в том, что изучение исторического аспекта науки и культуры носит в концепции В. С. Библера не подчиненный, обслуживающий характер, а равноправный с теоретическим аспектом. Это позволяет реализовать идею перехода от познавательной сущности образования к его диалогической, парадоксальной сущности, когда ученик становится создателем собственного текста или произведения культуры. Учащиеся видят, как в истории той или иной науки возникали проблемы, как осуществлялся поиск их решения, а следовательно, находит подтверждение и тезис о том, что история науки – это и есть ее теория. Анализ теории и практики Школы диалога культур как педагогической технологии позволяет сделать вывод о том, что в конце XX века возникает не просто уникальный опыт гуманизации школьного образования, но и создается принципиально новая модель обеспечения технологичности в педагогике. Такая модель не предполагает заданной совокупности приемов, обеспечи-

вающих достижение поставленной задачи, учитель сам становится творцом таких приемов, подлинным субъектом педагогической деятельности.

Таким образом, изложенные концептуальные основы Школы диалога культур показывают, что технология диалогового обучения заключается в отсутствии технологии в традиционно понимаемом смысле как совокупности определенных приемов деятельности. В то же время реализация диалогового подхода в обучении и воспитании невозможна без принятия, присвоения, а не просто знания концептуальных его основ. Основная задача педагога заключается в умении находить актуальные для него самого и его учеников «точки удивления», видеть «загадки слова», «загадки числа» и т. д. При формировании учебных умений (чтение, письмо, счет и др.) одновременно формируются и представления об их вариативности. Учебный диалог, как и диалог вообще, начинается с вопроса, заданного учителем или учеником. Мастерство учителя-диалогиста проявляется в том, чтобы обнаружить и зафиксировать вопрос ученика. Как пишет В. Ф. Литовский: «Требуется тонкий педагогический слух, чтобы расслышать такой вопрос, и педагогическая зоркость, чтобы в споре семиклассника со Спартаком увидеть “сфинкса” внутренней речи» [9, с. 340]. Ученик переживает свой вопрос как личное происшествие, но и учитель не просто делает вид, а действительно не знает ответа на вопрос, адресованный и ему, и античной или средневековой культуре одновременно. Оба не просто ищут ответ на вопрос, но испытывают потребность в

собеседнике, стремятся к диалогу. Такое равенство учителя и ученика в учебном диалоге достигается кропотливой педагогической работой.

Одной из важнейших проблем, решение которой позволит с большей определенностью охарактеризовать возможности технологии диалогового обучения, является проблема определения самого понятия «учебный диалог» и выявления его особенностей. Создатели концепции указывают на то, что можно выделить несколько вариантов такого определения. Первый из них может быть связан с повторяемостью в учебном процессе обсуждаемых в учебном диалоге проблем и созданием соответствующих тиражируемых пособий, в которых зафиксированы в виде соответствующих текстов возможные технологические варианты организации такого обучения. Теоретически такой подход должен гарантировать прогнозируемый результат, но, вероятно, практическая реализация такого подхода будет таить в себе опасность однозначности, монологичности, которая связана с заданностью диалогических ситуаций в рамках учебного материала. Другой подход связан с тем, что сам термин «диалог», каждый раз переопределяется в зависимости от контекста употребления.

Проведенный анализ показывает, что отличие подлинного диалога от других методов обучения заключается в том, что в диалоге ученики самостоятельно, без побуждения, помощи учителя пытаются перейти к развитию своих суждений, их обоснованию, аргументации, критическому осмыслению, а не только к их соотнесению с точкой зрения учителя. Равенство учителя и

ученика в таких диалогах не означает равенства в знаниях. Равноправие в диалоге означает равные права на ответственность за постановку и решение своего собственного вопроса каждым собеседником. «Это равные права на построение своего слова, себя в слове и для учителя, и для ученика. Это равенство риска такого построения» [9, с. 306]. Важно создать условия не для принятия учительского знания, его запоминания, а для проверки учительского понимания путем соотнесения с исходным историческим текстом, построение собственного высказывания, а в конечном итоге для саморазвития, самосознания.

Мы можем констатировать, что конец XX века может рассматриваться как концептуальный этап развития диалога как педагогической технологии. Своеобразие этого этапа заключается в том, что осмысление диалога целенаправленно осуществляется как на теоретическом, концептуальном уровне, так и на технологическом благодаря практической реализации идей диалога культур в опыте И. Е. Берлянд, С. Ю. Курганова, В. Ф. Литовского, И. М. Соломадина и др. В обозначенный период с педагогической точки зрения осмысливается не только само понятие «диалог», но и условия реализации его в педагогической практике посредством разработки соответствующих технологических элементов: специального содержания образования, приемов создания и поддержания диалогических ситуаций на уроках, учебных программ.

Самым важным результатом анализа опыта Школы диалога культур нам представляется неразрывная связь

концептуальных оснований и технологических составляющих, изначальная направленность на разработку не только особых требований к характеру взаимодействия учителя и ученика, но, прежде всего, создание оригинального содержания образования, учебных программ и учебных пособий, приемов обучения, отвечающих идее диалога в педагогическом ее понимании.

Литература

1. Андреев В. И. Книга о школе «Обучение в диалоге» для учеников и родителей. СПб. : Свое изд-во, 2020. 117 с.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век. М. : Политиздат, 1991. 412 с.
3. Блонский П. П. Трудовая школа. М. : Наркомпрос РСФСР, 1921. 98 с.
4. История педагогической технологии : сб. науч. тр. / отв. ред. М. Г. Плохова, Ф. А. Фрадкин. М. : НИИТиИП, 1992. 133 с.
5. Букарева Н. Ю., Лукьянчикова Н. В. Организация диалога в процессе обучения литературе в школе и вузе : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. 164 с.
6. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1989. 126 с.
7. Образовательные системы современной России : справочник / сост. Ю. Л. Троицкий. М. : Изд-во Рос. гос. гуманитар. ун-та, 2010. 491 с.
8. Андреев В. И. Обучение в диалоге. Учить учиться: семь метапредметных программ. СПб. : Свое изд-во, 2018. 102 с.
9. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под общ. ред. В. С. Библера. Кемерово : Алеф, 1993. 416 с.

References

1. Andreev V. I. Kniga o shkole «Obuchenie v dialoge» dlya uchenikov i roditelej. SPb. : Svoe izd-vo, 2020. 117 s.
2. Bibler V. S. Ot naukoucheniya – k logike kul'tury` : Dva filosofskix vvedeniya v dvadczat` pervy`j vek. M. : Politizdat, 1991. 412 s.
3. Blonskij P. P. Trudovaya shkola. M. : Narkompros RSFSR, 1921. 98 s.
4. Istoriya pedagogicheskoy texnologii : sb. nauch. tr. / otv. red. M. G. Ploхова, F. A. Fradkin. M. : NIITiIP, 1992. 133 s.
5. Bukareva N. Yu., Luk`yanchikova N. V. Organizaciya dialoga v processe obucheniya literature v shkole i vuze : monografiya. Yaroslavl` : RIO YaGPU, 2015. 164 s.
6. Kurganov S. Yu. Rebenok i vzrosly`j v uchebnom dialoge : kn. dlya uchitelya. M. : Prosveshhenie, 1989. 126 s.

7. Obrazovatel`ny`e sistemy` sovremennoj Rossii : spravochnik / sost. Yu. L. Troiczkiy. M. : Izd-vo Ros. gos. gumanitar. un-ta, 2010. 491 s.
8. Andreev V. I. Obuchenie v dialoge. Uchit` uchit`sya: sem` metapredmetny`x programm. SPb. : Svoe izd-vo, 2018. 102 s.
9. Shkola dialoga kul`tur: Idei. Opy`t. Problemy` / pod obshh. red. V. S. Biblera. Kemerovo : Alef, 1993. 416 s.

L. I. Bogomolova

DEVELOPMENT OF DIALOGUE TRAINING IN DOMESTIC PEDAGOGY OF THE LATE XX CENTURY: FROM PHENOMENON TO TECHNOLOGY

The article examines the process of development of the technology of dialogue teaching in domestic pedagogy at the end of the 20th century. The humanistic essence of the technology under consideration is shown, expressed in a set of provisions that ensure its personal orientation. The main components of the concept of the School of Dialogue of Cultures have been identified and described, which made possible to create a system of technological methods that characterize the originality of the technology of dialogue learning.

***Key words:** dialogue, humanization, dialogue learning technology, conceptualization, subjectivity, dialogue of cultures, School of dialogue of cultures.*