Построение подростковой школы

С. Ю. Курганов Некоторые психолого-педагогические предположения.

В подростковом возрасте содержанием образования может стать совместный поиск адекватного времени (и месту) содержания образования, осуществляемый детским учебным сообществом и профессиональным сообществом взрослых. При построении подростковой школы важно учесть опыт, накопленный экспериментальными классами, авторскими школами и «школами- лабораториями». Напомним основные принципы работы таких творческих коллективов (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. А. Сухомлинский, Л. В. Занков, Е. Е. Шулешко, В. В. Репкин, Ф. Г. Боданский, Л. И. Айдарова, Ш. Амонашвили, В. С. Библер, И. Д. Фрумин, А. Н. Тубельский и др.)

Содержание образования детей данного возраста (школы-лаборатории 60-70 гг. работали по преимуществу, с детьми младшего школьного возраста) не дано, а лишь задано. Ставится проблема возрастных возможностей усвоения знаний.

Содержание образования детей данного возраста обретается в ходе реального учебного общения детского сообщества и взрослых.

Не только учитель, но и автор предметной разработки находится в состоянии поиска нового содержания образования. Вместе с автором учитель лишь намечает основные «вехи» возможного содержания образования. Затем автор становится очным или заочным участником учебной дискуссии детей и учителя на уроке. В ходе этих учебных дискуссий возможное содержание образования уточняется или радикально преобразуется. При этом дети данного возраста являются реальными участниками события построения новой возрастной нормы учебной жизни.

Важна принципиальная вариативность учебных программ. Содержание образования, которое затем может стать возрастной нормой, ищется в сопоставлении подходов, имеющих разное логическое и предметное содержание. Так, для построения программ по русскому языку в начальных классах существенен диалог исследовательских программ Л. И. Айдаровой, В. С. Библера, В. В. Репкина, Г. А. Цукерман, Е. Е. Шулешко, Д. Б. Эльконина. В основе этого спора (и согласия) лежит не только логическое и психологическое «разномыслие», но и объективное предметное несовпадение различных лингвистических школ (московской, ленинградской и пражской). При построении программ по математике важен спор «величинной» (В. В .Давыдов, Ф. Г. Боданский, Г. Г. Микулина) и «теоретико-множественной» (В. В. Давыдов, Хо Нгок Дай) программ. В основе этого диалога внутри различных возможностей понимания смысла математического образования - объективный диалогизм разных пониманий исходной клеточки курса - понятия числа (число как отношение величин, число как мощность множества). Совсем иное понимание натурального числа ( как загадки, «точки удивления») выстраивается в исследованиях И. Е. Берлянд, выполненном под руководством В. С. Библера ( И. Е. Берлянд. «Загадки числа», 1996). Вариативность программ позволяет детскому сообществу и взрослым гибко и тонко взаимодействовать, осуществляя различные пробы разнообразного учебного содержания и его форм.

**Построение возрастной нормы учебной деятельности младших школьников принципиально отличается от проектирования содержания и форм образования подростков.**

Ведущей формой обучения в начальных классах является классно-урочная система, пространственно-временные характеристики которой определяются в основном учителем. Сохраняется она в младшей школе до середины 3-го класса. Но со второй половины третьего года обучения и на протяжении всей подростковой школы классно-урочная система не должна являться ведущей формой учебного общения.

Если новое содержание образования для младших школьников в конечном счете обретается и укореняется в классе, то новое содержание образования подростков может быть найдено в иных хронотопах, требует особой пространственной и временной организации.

Возникает проблема построения такой «единицы» экспериментального взаимодействия подростков и педагогов, в ходе которого можно вместе с подростками «нащупывать», оформлять, апробировать и укоренять возрастную норму подросткового образования.

Наши наблюдения показывают, что во второй половине третьего года обучения учащиеся начинают выступать со специфическими учебными инициативами, изобретая и пробуя новое содержание своего ученичества.

Так, например, третьеклассница Женя предложила перейти от учебных дискуссий в группах - к сидению на «логическом стуле». «Логический стул», изобретенный Женей - это обычный стул, сидя на котором ты должен не спорить, а долго и логично говорить сам, строя научно выверенную речь. Опыт показал, что на этом стуле сидеть и говорить может только Женя. У остальных ребят «длинная и умная» речь пока не получается.

Третьеклассница Настя, выполняя домашнее задание по чтению, написала не «детское рассуждение», а «научную статью». Опыт показал, что написать «научную статью» другим детям пока не по силам.

Третьеклассник Сережа написал пьесу «Кошкин дом», которая очень понравилась другим детям. Пьесы писали все, но только Сережа написал настоящую «взрослую» пьесу, с какой-то особой «взрослой» речью. (Сережа интересно использовал ремарки, и пьеса получилась «как настоящая».)

Характерно, что другие дети, обсуждая «прорыв» отдельного ученика, характеризуют этот прорыв буквально как акт взросления («Как по-взрослому говорит Женя; Научная статья-это взрослая речь» и т.д.)

С другой стороны, акт индивидуального взросления выступает как учебная инициатива, т.е. как инициирование взросления всех, всего учебного сообщества («Давайте мы все научимся писать научные статьи»). Так, обсуждая «научную статью» Насти, третьеклассники выделили признаки научной статьи и записали их на доске. Это уже достояние всего класса. В терминах Е. Е. Шулешко, здесь образуется «мы, готовые рисковать вместе». Третьеклассник Андрей сообразил: - А знаете, что мы сейчас сделали? Мы все вместе написали научную статью о том, что такое научная статья!

Все эти учебные инициативы, выступая как акты индивидуального (а затем и группового) взросления, как акты возникновения «чувства взрослости» (Д. Б. Эльконин) могут быть поняты как инициирование встречи с новым типом речи, с новым культурным содержанием, с новыми Собеседниками (например с Платоном), в конечном счете, как инициирование встречи с людьми («книжными» или реальными), которые являются носителями иного, по сравнению с младшим школьным, содержания образования ( А.Н.Юшков). Это - прорыв к иным людям, желание встречи с иными культурными мирами.

В этом отношении хронотоп «встречи», в отличие, например, от хронотопа «квазиисследования» (В. В. Давыдов), характерен именно для подросткового возраста.

Возникает предположение, что встреча - это та пространственно-временная единица взросления, в форме которой может быть организована подростковая школа или, во всяком случае, опытно-лабораторная проба возможной подростковой школы. Одновременно встреча является и единицей учебной деятельности, опережающей то, что мы привычно называем «взрослением».

Наш предварительный опыт поиска учебного содержания подростковой школы (сопрягающих возможности Развивающего обучения и Школы диалога культур) позволяет наметить основные контуры работы сообщества детей и взрослых, в ходе которой в ответ на детскую учебную инициативу взрослые и дети разворачивают новую для детей форму их учебной жизни, т.е. начинают вместе строить подростковую школу.

Приведем характерный модельный пример.

В рамках Института образовательной политики «Эврика» (ректор А. И. Адамский) в г. Усть-Илимске работала мастерская проектирования содержания образования. Это была встреча педагогов разных городов России и Украины, участвующих в проектировании образования детей разных возрастов. По инициативе педагогов одной из школ в этой встрече приняли участие подростки 5 класса. Учителя других городов получили возможность провести модельные уроки в этом классе. В самом по себе проведении таких уроков нет ничего нового и необычного для «Эврики». Однако при осуществлении этого опыта обнаружились некоторые интересные тенденции.

Ребята познакомились с педагогом из другого города на «своем» уроке математике, который проводила учитель Л. М. Минкина, работающая по системе РО. Педагог другого города был приятно удивлен высоким уровнем развития учебно-коммуникативных способностей пятиклассников, их глубокой заинтересованностью в предметном материале. Решая сравнительно простую задачу на встречное движение, подростки по собственной инициативе искали разные варианты решения, сталкивали их в содержательной учебной дискуссии. У доски постоянно находились 5-6 человек, которые в ходе дискуссии моделировали разные варианты решения задачи. Дети у доски менялись, за урок у доски побывали многие ребята. Учительница математики Л. М. Минкина ни разу не вмешалась в дискуссию ребят: подростки сами организовывали свою учебную работу.

Педагог из другого города, включившись в эту учебную дискуссию, познакомился с ребятами, они ему очень понравились, и он предложил провести с ними свой урок.

В принципе и в этом не было ничего сверхнеобычного. В работах Г. А. Цукерман, А. Б. Воронцова, А. К. Дусавицкого описаны подобные возможности младших подростков. Однако на практике такой высокий уровень развития учебно-познавательной инициативности в этом возрасте встречается достаточно редко. Можно предположить, что образование в начальном звене и последующий переход к подростковому ученичеству были организованы в этом классе чрезвычайно успешно.

Удивило и другое. Дети согласились прийти на урок в выходной день. Этот урок - встреча с новым педагогом и новым содержанием учебной деятельности состоялся и продолжался в выходной день в течение часа. Это был урок философии, где подростки размышляли о началах мира и человеческого бытия. Ребята очень огорчились, узнав, что педагог уезжает в свой родной город, и предложили ему остаться в Усть-Илимске, чтобы по субботам и воскресеньям встречаться на подобных уроках.

Педагог воспринял это предложение всерьез и на летних каникулах провел в Усть-Илимске городской семинар учителей. При этом центром семинара была «летняя школа» для 5-го класса. Эту школу придумали сами дети. Подростки в летние каникулы по собственной инициативе, договариваясь друг с другом по телефону, приходили в школу, где с педагогами города планировали свой учебный день, а затем разворачивали продуктивные формы учебной деятельности, характерные для своего возраста.

Работая с подростками и моделируя возможную подростковую школу (в режиме игры в «летнюю школу»), взрослые предлагали пятиклассникам встречи с такими формами учебной речи и учебного поведения, которые третьеклассники воспринимали как акты взросления, как прорыв во взрослую жизнь (изобретательство, проектная деятельность на иностранном языке, знакомство с «взрослыми» поэтами, например с О. Мандельштамом, знакомство с Собеседниками античной культуры).

Найденные формы и содержание учебной деятельности подростков подробно анализировались на семинаре. Так складывалось городское сообщество взрослых и подростков, строящее модель подростковой школы.

Заметим, что прием построения летней школы был использован в 80-е годы красноярским педагогом И. Д. Фруминым для создания модели образования старших школьников. Эта модель была успешно применена при создании старшей школы «Универс» (директор И. Д. Фрумин).

Итак, принципы работы авторских школ, экспериментальных классов и «школ - лабораторий», занимавшихся, в основном, младшими школьниками, могут быть дополнены новыми предположениями, характеризующими поиск содержания образования для подростковой школы:

Если новое содержание образования для младших школьников в конечном счете обреталось в классе, то новое содержание образование подростков может быть найдено в иных хронотопах, т.к. требует особой пространственной и временной организации;

Во второй половине третьего года обучения учащиеся начинают выступать с учебными инициативами, изобретая и пробуя новые формы своего учебного общения. Эти «прорывы» отдельных учащихся к новым жанрам ученичества характеризуются детским сообществом как акты взросления;

Акт индивидуального взросления (обретения новых жанров «взрослой» речи и мысли) выступает как учебная инициатива, т.е. как инициирование взросления всего учебного сообщества;

Учебные инициативы, выступая как акты взросления, возникновения «чувства взрослости» (Д. Б. Эльконин) являются инициированием встречи с новым типом речи, с новым культурным содержанием, с новыми Собеседниками, в конечном счете, как инициирование встречи с людьми («книжными» или реальными), которые могут стать носителями иного содержания учебной жизни. Взросление детей в учебной деятельности несколько опережает обретение «чувства взрослости» в интимно-личностной (Д. Б. Эльконин) и общественно-организационной (Д.И.Фельдштейн) сферах жизни, являясь модельной, пробно-поисковой, «идеальной» формой прочувствования и промысливания взросления. В этом отношении можно предположить, что в переходном возрасте (вторая половина третьего - первая половина четвертого года обучения) у учебной деятельности появляется шанс оставаться ведущей (Г. Г. Кравцов);

Пространственно-временной единицей (в смысле Л. С. Выготского) содержания подросткового образования и, одновременно, единицей взросления, обретения «чувства взрослости» может быть встреча сообщества подростков с новым типом мышления и речи, выстраиваемая подростками и педагогами по инициативе подростков. В ходе этой встречи подростки, взрослея, ищут и обретают с помощью взрослых-педагогов новое содержание образования.

**Опыты и сказки.**

Интересно перейти от общих предположений о возможном строении подростковой школы, к конкретным фактам проявления учебных инициатив третьеклассников, вступающих в переходный возраст и начинающих строить ( вместе со взрослыми) новую, «подростковую» школу.

В 3-б классе гимназии “Универс” г. Красноярска учебный предмет “природоведение” преподавался в логике Школы диалога культур (В. С. Библер). В первом и втором классе, проводя уроки по программе «Загадки природы», учитель В. В. Башев большое внимание уделял проведению с детьми физических опытов - «фокусов» с последующей их свободной интерпретацией. Например, В. В. Башев приносил в класс пробирку с водой, укрепленную на тележке. На глазах ребят учитель нагревали воду в пробирке. Дети видят, как пробка вылетает из пробирки, а тележка начинает двигаться. Как это возможно? Почему это произошло? Обсуждая эти вопросы, которые возникают у самих детей, ребята выдвигают разнообразные предположения, которые фокусируются в виде рисунков на доске и становятся предметом целого цикла учебных диалогов. Затем ребята и учитель переходили к другой «точке удивления» (В. С. Библер). Учитель приносил в класс желтый осенний лист и задавал вопрос: «Почему осенью листья желтеют, а не опадают зелеными?». Работая с детской речью, В. В. Башев поощрял разные способы понимания желтения листа или движения тележки с пробиркой: научно - познавательные, мифологические, эйдетические и др. Столкновение разных типов понимания явления природы придавали разговорам детей и учителя известную глубину, так как предмет понимания не сводился ни к одному из способов понимания и в ходе учебной работы становился все более удивительным и загадочным.

В 1995 году, когда наши ребята перешли в третий класс, В. В. Башев стал директором подростковой школы «Универс» и уже больше не смог работать учителем природоведения. Его заменил С. Ю. Курганов, реализовавший в этом классе программу «Загадки природы», разрабатываемую совместно с А. Н. Юшковым. По замыслу этой программы, предметом начального обучения природоведению может стать общение младших школьников с живыми и неживыми существами природы (цветком, раковиной, камнем, каплей, горной породой, Землей, солнцем, водой, улиткой). В этом случае природоведение выступает как гуманитарная дисциплина. Конечно, для полноценного общения с «кусочком» природы, для того, чтобы явление природы ребенку состоялось, нужны знания. Это - знания особого, диалогического типа (В. С. Библер ). Общение с существами природы возможно на основе усвоения понятий - проблем, диалогических понятий. К обсуждению таких понятий и приступил новый учитель. Надо заметить, что поначалу ребята с большим трудом привыкали к новому педагогу. В. В. Башев был для ребят самым любимым учителем, и завоевать доверие третьеклассников, работая после него, было нелегко. Но учителю со временем это удалось.

Важно заметить, что уроки математики и русского языка в этом классе проводились по программе РО. Классным руководителем в этом классе был очень талантливая учительница Е. В. Башева. Она же вела математику, широко используя дискуссионные формы работы, сочетая приемы РО и ШДК, и во многом ориентируясь на идеи своего учителя, А. М. Аронова.

Работа на уроках по природоведению с сентября по декабрь 1995 года шла вполне “по программе учителя”. Но достаточно неожиданно для нас, в декабре в руки ребят попала книга, в которой были подробно описаны самые различные физические и химические опыты. Сначала небольшая группа ребят (5 человек) читала эту книгу, а затем предложила учителю не просто обсуждать “загадки природы”, но ставить опыты («как во втором классе, как с Вячеславом Владимировичем»), причём эти опыты будут готовить сами ребята.

Учитель рискнул и разрешил третьеклассникам учиться “по своей программе”. Эта работа проходила с середины декабря по февраль. Раз в неделю какая-то группа учащихся готовила опыт. Роль учителя была в том, чтобы освободить для демонстрации собственный стол, а затем - организовать обсуждение опыта. Учитель никогда не знал заранее, будет ли вообще готов опыт (на тот случай, если у детей ничего не получится, учитель готовил урок по собственной программе, правда, ребята не подвели ни разу!). Учитель не знал, какой опыт готовят ребята, и какая сфера теоретического знания понадобится для интерпретации результатов опыта. И ещё одно: опыты всегда были фокусами: рукотворным созданием “чудес”: извержения вулкана, висящей в воздухе иглы и пр. Так они задуманы автором книги, который хотел представить известные детям знания по физике и химии как удивительные, парадоксальные, порождающие “чудеса”, т.е. явления, которые противоречат “обыденным меркам жизни”. С точки зрения автора книги, с удивления пред этими “чудесами” начинается интерес ребёнка к физике, химии, астрономии. Впрочем, автор приводит не только описание опытов, но и их научно-теоретическое объяснение. Возможно, интерес к «чудесам» подогревался острым желанием ребят вернуться (правда, на новым этапе) к тем формам работы на уроках природоведения, которые в первом и втором классе инициировал их любимый учитель.

Каждый новый урок придумывался группой мальчиков (таких групп было три), а затем - и группой девочек (такая группа была только одна) в строгой тайне. Компания третьеклассников в ходе подготовки урока-эксперимента превращалось в “тайное общество” (К. Н. Поливанова) Целью такого “тайного общества” было создание на уроке чего-то безусловно небывалого, поразительного, чудесного. Никаких отметок от учителя детям было не нужно. Весь класс располагался “ярусами” вокруг учительского стола. За столом “колдовала” та группа, которая вела урок сегодня. Учитель часто даже не мог пробиться к столу и видел “фокус” издалека. Важно было поразить остальных, “непосвящённых”. Опыт должен был получиться (несколько раз было так, что опыт не получался долго - всегда есть риск неудачи: чудо может и не произойти!), и получиться ярким, красивым, поразительным, потрясающим. Это общее “ах!”, “как это возможно?”, “вот это да!” - особенно старались девочки - было очень существенно. Класс каждый раз делился на “героев” (группу риска) - тех кто в тайне готовил и затем ставил опыт, и “хор” - обсуждающих, ахающих, пытающихся выяснить причины явления - остальных. Учение на несколько месяцев превратилось в серию проектов, выполняемых группой детей при участии взрослого. Это участие было очень специфическим. Взрослый “ахал” не менее эмоционально, чем девочки-третьеклассницы, тщательно оставаясь только “голосом из хора”. Но - когда демонстрация опыта заканчивалась - урок начинал вести взрослый: он организовывал обсуждение, задавал домашние задания (”Напиши, пожалуйста, что ты увидел странного, удивительного в опыте “Красная плёнка” и в опыте “Борьба за место””; “Изобрази опыт “Висящая иголка””; “Ответь на три вопроса Кати Ткачёвой”; “Напиши, какой опыт - твой самый любимый?”; “Объясни опыт “Прилипающие конфетти”и пр.), помогал ребятам изображать опыты на доске и так далее.

Очень важными, на наш взгляд, являются задания учителя, направленные на переход от придумывания и проведения опытов - к созданию учебных произведений (сочинений). В учебных произведениях дети пытаются понять, что же происходило на этих странных и очень интересных занятиях, которые проводили группы мальчиков и девочек по собственной инициативе.

Учебное произведение - это форма общения с самим собой, учителем, ровесниками, каким-то возможным, но пока только подразумеваемым («провиденциальным», как писал Осип Мандельштам) Собеседником. В Школе диалога культур формирование письменной речи и оформление учебных диалогов, начинающихся на уроке, в учебные произведения, осуществляется, начиная с первого класса. Чрезвычайно любопытный опыт работы с учебными произведениями по математике, характерной именно для построения подростковой школы, накоплен О. В. Яковлевой и Ю. Г. Тороповой и их учениками (научный руководитель А. М. Аронов). Письменная речь на уроке математике на пятом году обучения возникла стихийно, как инициатива подростков, предложивших учителю обмениваться «записочками». Содержанием таких «записочек» были вопросы, интересующие детей, обсудить которые в рамках урока по разным причинам было невозможно: личные способы решения задач, предлагаемые решения переопределенных учебных задач (т.е. задач, понятых по-своему), вопросы, прямо не относящиеся к теме урока. Учитель активно поддержал учебную инициативу подростков и попытался превратить ее в новую для них форму учебной жизни, в новый элемент строящейся вместе с детьми «подростковой школы». К концу года новая форма общения подростков и учителя стала чрезвычайно популярной. Наметился путь от нерешенной на уроке личной проблемы учащегося, через общения письменными текстами с учителем к выполнению серьезной самостоятельной работы - созданию учебного математического произведения. (О. В. Яковлева, Ю. Г. Торопова. Педагогические условия выполнения учащимися 6 класса творческих работ по математике. - Педагогический ежегодник. Красноярск. 1996).

О. В. Яковлева и Ю. Г. Торопова отмечают, что многие подростки никогда не пробовали оформлять возникающие у них идеи в форме переписки с учителем. Поэтому такая работа понималась подростками как новая, «взрослая». Вместе с тем, для написания математических сочинений подростки в отдельных случаях использовали жанры письменной речи, освоенные в начальной школе. Так, Ира Вопилова, пытаясь оформить свое понимание странностей бесконечной периодической дроби, написала сказку: «Период - это очень странное явление, которое есть в жизни, науках, во временной цепочке. Период - это определенный промежуток чего - либо, в котором может что-то происходить. Период есть и в математике... Я думаю, можно сказать, что математика есть очень правильный и красивый мир, и его «жильцы» живут по очень строгим и четким правилам, соблюдая все законы этого мира. В каждом мире есть свои «страны, поселки и города». Период можно скорее всего сравнить с жителями - числами какого-либо города. Жители этого города имеют очень длинные, бесконечные «хвосты» - периоды. Свои хвосты они держат в сильно сжатых скобках. Если бы каждый или хотя бы один распустил свой «хвост», то даже он сам не поместился в этом городе...» (там же, с. 69).

Отметим, что все шестиклассники - авторы учебных произведений - Ира Вопилова, Жанна Кунцман, Дима Окладников, Саша Половьян, Ксюша Долгушина, Марина Знак, о которых пишут О. В. Яковлева и Ю. Г. Торопова, в четвертом классе ( завершающем классе начальной школы) активно участвовали в учебных диалогах по природоведению ( автор программы А. Н. Юшков, учитель С. Ю. Курганов) и не раз писали сказки от имени таких «кусочков природы», как горная порода, пар, лед т. д. В сказках по природоведению и по математике ребятам удается и удержать предмет обсуждения (мел или число) не только как то, о чем мыслишь, но и как то, с кем можешь общаться, кому можно задавать вопросы. Предмет мысли удерживается и как субъект общения, взаимоосознания, со-бытия. Существенно, что по отношению к существу математического (идеального) мира - числу можно отнестись «кинестетически», осознавая вполне отчетливые «мускульные усилия» («свои хвосты они держат в сильно сжатых скобках»).

Третьеклассники - будущие ученики О. Г. Яковлевой и Ю . В. Тороповой - пишут сочинения по природоведению, пытаясь выразить в слове то, что их более всего поразило в опытах мальчиков и девочек.

Вот примеры сочинений на тему: “Что я увидел странного, удивительного в первом опыте “Красная плёнка”.

Алёхин Роман. Мне очень понравилось, когда капля не хотела лезть с кисточки. А когда Паша вылил из бутылька чуть-чуть лака, то она упала и сначала не растворилась, а лежала. А через 10 секунд она начала вытягиваться наверх, и когда она вытянулась, то вдруг неожиданно раздулась как шарик. А больше всего мне понравилось, что этот шарик покрылся какой-то плёночкой. А когда её задели, то она превратилась в тряпку.

Глухих Павел. Я делал опыт. Мы взяли лак и стали выпускать каплю в воду. Она не падала. Капля то притягивалась, то отрывалась. Но это не остановило нас. Мы взяли и вылили лак в воду. Первая капля упала на дно и стала как камень, но зато вторая капля дала эффект. Она расплылась по воде и стала плёнкой. На ней были видны цвета радуги. Потом плёнку стали трогать, пока она не стала тряпкой.

Дуров Саша. В этом опыте было странным то, что лак не мог капнуть с кисточки... Когда ребята ставили опыт “Красная плёнка”, капля лака, которая должна была упасть в тарелку с водой, с кисточки не падала. Тогда взяли и капнули лак из баночки в тарелку с водой. Она опустилась на дно блюдца. Мелкие капли лака стали после медленно подниматься на поверхность воды. На поверхности воды вскоре образовалась радужная плёнка, напоминая твёрдую пластинку. При прикосновении к плёнке она прилипает к рукам и превращается в хрупкую ткань.

Каташева Ира. Как-то раз в 3 классе “б” на уроке природоведения мальчики проводили опыт с красным лаком. Когда мальчики макнули кисточку в бутылёк, то капля не стала поддаваться, как будто она не хотела падать в чашку с водой. Эта капля всё время то поднималась вверх, то возвращалась назад. Тогда мальчики взяли бутылёк, то полилась другая капля, и вместе с ней упала капля, которая была на кисточке. Она упала в воду и поплыла на дно. А вторая капля, которая выпала из бутылька очень, очень быстро расплылась. Когда она расплылась, она быстро затвердела. А из капли, которая была на дне, поднималась вверх как бы ниточка и оставалась такой же ниточкой на поверхности.

И вдруг по плёнке поплыли радужные цвета! А когда все столпились, радужные цвета исчезли... Все стали трогать эту плёнку, и она как бы превратилась в тряпку...

Куденкова Ирина. В этом опыте мне понравилось всё. Но три вещи мне запомнились больше всего: то, как не хотела плёнка опускаться в воду, то, как быстро расползался лак после того, как он упал на воду, и ещё понравилось, как быстро застыла плёнка.

Николаевская Диана. В этом опыте я увидела, когда налили в миску с водой лак, сначала лак не хотел вылезать из баночки. Он долго держался на маленькой висюльке, потом он, наконец, упал, а когда он, наконец, упал в воду, он сейчас же расплылся. А потом образовалась плёнка.

Поспелов Максим. Из-за болезни я не мог присутствовать на позапрошлом уроке. Поэтому дома я провёл этот опыт сам. Для опыта я взял банку с водой и лак для ногтей. Из бутылочки с лаком в банку я капнул 3 капли. 1-я капля упала на дно, всплыла и мгновенно расплылась. Я подождал несколько секунд, пока не образовалась плёнка. Затем я взял спичку, зацепил одну из трёх плёнок. Когда я начал вытаскивать её, то все три плёнки соединились в одну плёнку, и стали как тряпка.

Учитель прочитал эти сочинения в классе. После этого третьеклассница Катя Ткачёва задала всему классу три вопроса:

1. Почему капля лака так долго не падала? 2. Почему капля быстро расплылась? 3. Почему плёнка стала твёрдой?

Началась учебная дискуссия, которой руководил учитель.

У. Обсудим первый вопрос Кати.

Дети. Она липкая... Она слишком лёгкая... Андрей Поплавский и Саша Печенов. Она хочет собраться в кучу, и её что-то... тянет вверх. Она липкая... И её стягивает в кучу... Земля тянет вниз... Притяжение... Она как резиновая: туда-сюда... Она вытягивается и вновь становится каплей...

Пока дети говорят, учитель рисует картинку, изображая на доске то, что говорят ребята.

У. Теперь давайте обсудим второй вопрос. Повтори его, пожалуйста, Катя.

Катя Ткачёва. Почему капля быстро расплылась?

Роман Алёхин. Она как резиновая. Вначале она растягивается и сжимается вверх-вниз как резинка, а потом, как резиновая плёнка, расплывается... Растягивается по воде...

Артём Седых. Она жидкая, а всё жидкое легко расплывается по жидкости... Она летит быстро, но легче воды... И утонуть не может... Потому её движение вниз... переходит в расплывание.

Учитель рисует картинку. У. Теперь - третий вопрос.

Катя Ткачёва. Почему плёнка стала твёрдой?

Дети: Нет! Она как тряпка!!!

Миша Горюнов. Я дома делал опыт и неделю плёнка у меня была на поверхности воды, и была твёрдой, как резина, упругой. А тряпкой стала, потому что мы её руками сразу трогали, застыть не дали!!!

Подведем итоги. В середине третьего класса наши ребята оказались способными выйти за пределы сложившихся форм учебной деятельности. Они создали три “малые группы” (две группы мальчиков и группу девочек), способных, опираясь на чтение научно-популярной литературы, выстроить цикл уроков нового типа, “уроков-экспериментов” и продержать эту форму обучения достаточно долгое время.

Разумеется, такая работа ребят была бы невозможна, если бы учитель не принял бы в ней косвенное участие. С одной стороны, учитель сохранил тайну: не вмешивался в планы групп ребят, “теплота сплачивающей тайны” (выражение С.С. Аверинцева) окрашивала начало каждого такого урока в особые, романтические тона. С другой стороны, он активно помогал ребятам в организации пространства для опыта, а затем вёл обсуждение.

Девочки, обсуждая опыты, почувствовали, что “научный рассказ” не всегда подходит для полного выражения своих впечатлений об уроке и предложили, кроме рассказа, придумывать и сказки о каждом опыте. Это была еще одна рискованная учебная инициатива. Предложение было принято учителем. Сказки об опытах по природоведению охотно написали не только девочки, но и мальчики.

Горюнов Миша. Жил-был бутылёк. Он был толстый. Жила его невеста-кисточка. Она была очень вредная. Жили две капельки: Маша и Ира. Маша была вредная, а Ира - послушная. Однажды кисточка захотела из бутылька вытащить Машу и бросить в тарелку. Так она и сделала. Взяла Машу и кинула. Но не тут-то было. Маша не хотела купаться и утонула, а Ира не утонула и превратилась в красную ленточку.

Злотников Миша. У Тёти Тани, Пашиной мамы, был лак. А в бутыльке из-под лака жила капля. И она была спокойна, что её не выльют, потому что лак был новый. Вечером Паша был не в себе, ему задали много уроков. И он взял вместо старого лака новый. Паша бежал, он боялся опоздать на урок, а каплю так трясло, что у неё закружилась голова, но так получилось, что вылилась голова, а вы знаете, что у капли закружилась голова. И она не расплылась. Паша чуть не лопнул от злости. И он вылил всю булылку вместе с туловищем капли, и она умерла и расплылась. Он сделал убийство. Паше поставили твёрдую пятёрку!!!

Кирилюк Дима. Жила-была капля в тюбике из-под лака. Однажды пришёл мальчик и взял её в школу на природоведение, показывать опыт. Он налил в чашку воды и хотел её бросить в воду, но она сильно сопротивлялась и пока она висела, она очень замёрзла и не всплыла. Но Паша стоял на своём. Он вылил её вещи, и они расплылись. И получилась радужная плёнка. И все стали трогать руками её вещи, и они исчезли. Все были в восторге, и Паше поставили пять. Но он совершил убийство.

Наливайко Маша. В бутылке с лаком жили две капли. Одна капля была очень-очень вредная, а другая капля была очень, очень хорошая. Когда стали вынимать вредную каплю из своего удобного домика, она никак не хотела спрыгивать вниз. Ещё эта капля была очень неповоротливая и ленивая, а хорошая капля была очень подвижная и быстрая. И когда вредную стали вытаскивать, она повисла на кончике кисточки. Но её заставили спрыгнуть на дно чашки с водой. Она упала на дно чашки и застыла как камень, потому что она была ленивая, она заснула прямо в воде. А когда прыгала хорошая капля, то она сразу расплылась, потому что она была весёлой и быстрой. Она стала очень красивая и переливалась жёлтыми отливами. Но её потрогали пальцем, и она стала, как тряпка.

Николаевская Диана. Жили-были две капли. Одна была хорошая, другая - очень вредная. И жили они в одном домике, который назывался лак. И жили они на одном острове, который назывался Ява. У них было всё отлично. Но в один прекрасный день началась буря. И, кстати, они жили около воды. И начало их дом раскачивать. И вот первая капля начала падать. Но она сопротивлялась и долго не хотела упасть в воду и раствориться. Но в конце концов она упала и утонула. А у второй капли было меньше сил, и она быстро упала. Ах, потом пришли великаны и начали её тискать, и она превратилась в тряпку.

Пичугина Вика. В бутыльке жили две капли, одна была послушная капля, а другая - нет. Когда капали непослушную каплю, то она поднималась то вверх, то вниз. И, наконец, упала в тарелку с водой и не расплылась. А когда капнули послушную каплю, она быстро капнула и расплылась по всей чашке. Потом она засохла и получилась радужная плёнка.

Сергеев Серёжа. Жили-поживали две капли в баночке с лаком. Одна была злая, а другая - добрая. Однажды мальчики, девочки и их учитель решили посмотреть, что будет, если капнуть немного лака на воду. Дети взяли миску, налили туда холодной воды и капнули одну каплю. Ею оказалась злая капля. Она решила, что её хотят утопить, убить насмерть. Поэтому она от злости вся сжалась, пролетела сквозь воду и упала на дно миски маленьким комочком. Тогда ребята капнули вторую каплю. Она оказалась доброй каплей. Когда она падала, она решила, что ей хотят показать весь мир. Поэтому она упала на воду и расплылась по всей миске, что бы посмотреть, где что делается. Так добрая капля и осталась плёнкой на воде. Дети вытащили добрую капельку, она была как тряпочка. А злая стала горошиной, и её выкинули на мусорку.

Сипкина Ксюша. В бутыльке с лаком жили две капли: вредная и нормальная, и в один прекрасный день вредную каплю хотели бросить в воду, но она кричала во всё горло, и не хотела падать, и её насильно сбросили, но перед этим она то спускалась, то поднималась, а это потому что она когда падала, хваталась руками. А когда вылили вторую каплю, она так любила плавать, очень быстро расплылась, а та осталась на дне. А когда каплю трогали руками, она стала как тряпка.

Дети строят особое пространство, некий “полигон” для пробы и поиска. Взрослый, приглашённый детьми, вступающими в подростковый возраст, на этот “полигон” помогает оформиться “тайному обществу” ровесников без взрослых; чтению “тайных книг” - рецептов для фокусов - тоже без взрослых; подготовке и проведению фокусов, созданию ранее не бывшего, чудесного, необыкновенного - в присутствии взрослого и остальных детей класса - но без прямого участия взрослого и других детей ( они выступают как зрители, как Хор по отношению к “героям” - членам группы риска); обсуждению физических экспериментов ( его организует учитель); написание “научных рассказов” и “сказок” (эта работа стимулируется учителем).

**Так оформляется проба возможной подростковой школы**.

Интерес представляет одна особенность письменной речи третьеклассников, оформляющих свои впечатления о естественно - научных явлениях в сказочной форме. Когда младшие школьники, работая с «кусочком природы» по программе А. Н. Юшкова, пишут научные рассказы или сказки о мире аквариума или кусочка коры, они относятся к этому миру как к своеобразному «заповеднику» ( термин А. Н. Юшкова). В этом заповеднике нельзя ничего трогать. Его можно изучать (например, с помощью микроскопа), то есть наблюдать и записывать свои впечатления в виде научного рассказа. Его можно оживлять в сказке. Например, можно уменьшиться и начать интересное путешествие внутри кусочка природы. И услышать, как между собой разговаривают гриб - чага и древесная кора. Или - как трудно бедному мелу жить в толще земли. Такие рассказы и сказки охотно писали в первом полугодии и Дима Кирилюк, и Миша Злотников.

Однако во втором полугодии дети по собственной инициативе перешли к постановке физических и химических экспериментов с природными объектами. И сразу же столкнулись с трагической ситуацией нововременного познания. Эксперимент с явлением природы не позволяет сохранить отношение к «кусочку природы» как к заповеднику. Ставя физический, химический или биологический опыт, мы разрушаем «кусочек природы». Уже в научном рассказе дети начинают выявлять это напряжение. Они пишут, что капля не хотела лезть с кисточки, лак не мог капнуть, капля не стала поддаваться и т. д. Создается впечатление, что ребята интуитивно почувствовали, что природа вещей как бы сопротивляется экспериментам. Капля стремится сохранить самотождественность, «не хочет» превращаться в тряпку. Красивый, яркий эффект эксперимента достигается ценой необратимых изменений отдельных существ природы - капель. Такая вот получается «гамлетовская» проблема: можно познать мир Эльсинора, лишь разрушив его... Сказка о великанах, разрушающих гармоничный мир живых капелек, чрезвычайно остро выявляет для ребят исходную трагедию нововременного познания. Как теперь работать с этой особенностью - важный педагогический вопрос. Заметим, что мир бесконечных периодических дробей в сказке Иои Вопиловой обустроен более гармонично и более напоминает заповедник, где живет тождественное себе математическое понятие. И никто не может его разрушить. Однако сохранится ли гармония в этом заповеднике, если в нем обнаружится существование иррационального числа?

Обретение чувства взрослости в Школе диалога культур.

Очерк первый. Женя изобретает логический стул.

Женя Бабенко, третьеклассница Школы диалога культур (Харьков, гимназия «ОЧАГ», директор Е. Медреш, учителя С. Курганов, Н. Варченко, А. Якубов, А. Якубов, М. Ивенская и другие) на одном из уроков природоведения (в марте) предложила перейти от достаточно безответственных, по ее мнению, дискуссий, где все говорят быстро и понемногу, к разговорам на логическом стуле. Посредине класса она поставила стул и предложила всем, кто хочет сказать что-либо, сесть на этот стул и говорить особым образом: медленно, внятно, доказательно, последовательно. И пока человек, сидящий на логическом стуле, до конца не выскажется, его нельзя перебивать. Первой на логический стул села Женя, чтобы порассуждать о Пифагоре. После этого она записала свою «речь». Воспроизведем эту запись. К сожалению, мы не смогли записать на магнитофон то, что говорила Женя, но свидетельствуем, что ее письменная речь чрезвычайно близка к тому, что она говорила устно.

Речь Жени Бабенко на логическом стуле.

Я думаю, что мы, люди ХХI века, не можем судить о жизни Пифагора. У нас мало информации.

Первое. Мы не знаем, жил ли Пифагор, может, Пифагор - придуманная личность. У нас нет вещественных доказательств, был ли Пифагор. Вполне возможно, что «теорему» придумали другие люди. Нам этого никогда не узнать, все поменялось.

Второе. Есть много версий смерти Пифагора. Например: Пифагор совершил самоубийство, Пифагор отправился в Метапонт, на побережье Тиренского залива, где и умер в глубокой старости, ...

Истины нам не узнать. Она лежит, вероятно, на дне, и ее никто не знает.

Пифагор жил (если жил) очень давно, рассуждать мы можем, а вот судить уже нет.

Третье. Мы не знаем ничего, чтобы судить о жизни Пифагора. Потому что мы Пифагора не видели, не слышали про него того, с чем можно сразу согласиться. Но все равно разногласия будут, истины не найти. Мы читали мифы Древней Греции. Если с этой точки зрения посмотреть на Пифагора, то почему мы так подробно не размышляем о Зевсе, о Геракле, откуда появился Мир, был ли Иисус Христос...

Потому что мы уже знаем, что правды нам не найти. Один за эволюцию, одни за бога, а другие, например, за Космос. Так и здесь, одни за Пифагора, другие за то, что его не было, третьи, что мы о нем сказать ничего не можем, ...

Это все бесконечно.

Если Вы скажете, что Пифагор был величайшим философом, ездил по миру, был варваром... А я Вам скажу в ответ (поправлю и спрошу):

Почему именно был???

Как можно с такой уверенностью говорить, что он был?!

Я могу судить о том, что вы пытаетесь навязать мне чье - то мнение (гипотезу, возможно, миф).

Пусть даже все думают одинаково, но все равно, я думаю, судить нельзя, кто-то думает, что можно.

К общему мнению мы не придем никогда. Это все равно, что пытаться заставить идти очень упрямого осла, хотя [желая] переубедить кого-то, навязав свое мнение самым неправильным образом.

Нам нужно узнавать другие мнения, одним словом, учиться и повышать свое образование.

Почему мы не узнаем на уроке природоведения землю, траву, деревья?

Мы говорим, может, о мифе, а, может, о величайшем человеке. Поговорить можно, но мы не можем узнать все тайны, всех людей прошлого поколения.

СУДИТЬ НЕЛЬЗЯ, А РАССУЖДАТЬ МОЖНО!

Боги Олимпа, Гомер, Фалес Милетский... Это тема для ОБСУЖДЕНИЯ.

Получается очень интересная штука:

РАССУЖДАТЬ можно, а вот судить уже нельзя.

Все мы это отлично знаем и получаемся распространителями слухов, мифов и гипотез. Например: увидела старая бабка, что утопилась ОДНА свинья. Ей хочется быть лучше, грамотнее всех, и она говорит, что утопилось две свиньи. Мы не знаем (и не узнаем), что было когда-то очень давно, а также кто-то будет судить и о нас лет через две тысячи. А самое смешное вот что: нас будут считать (как и мы Пифагора) первобытными людьми.

Появится сто или больше новых гипотез, из которых или нет правдивых, или одна (не больше) правдивая.

Реакция на речь Жени других детей была очень любопытной. Несколько ребят (Матвей Ларионов, Сережа Переверзев) попытались, вслед за Женей, занять логический стул и выступить со своими речами, дополняя Женю, споря и соглашаясь с ней. На следующий урок эти и другие ребята принесли свои письменные размышления на тему, затронутую Женей.

Матвей Ларионов. Я думаю, что мы не можем судить и размышлять о Пифагоре, потому что каждый писатель книжки, где говорится о Пифагоре, изменяет на что-то свое.

Сережа Переверзев.

Я могу судить о Пифагоре только по тем малым источникам, которые мне знакомы. Я не могу знать, как Пифагор был одет, что он ел, где жил. Я не могу нарисовать портрет Пифагора. Я могу знать это только с чужих слов и обсуждать только чужую точку зрения.

Но если побольше почитать о древней Греции и о людях, живших в ней, то с помощью воображения можно точнее судить о Пифагоре.

Антон Задерихин. Мы, люди ХХI века, можем судить и размышлять о жизни Пифагора, который жил очень давно. Сначала был Пифагор. У него был друг, и Пифагор рассказал его другу историю жизни. Тот друг рассказал своим детям, те дети - своим и так далее. Но вот дело дошло до писателя. Он написал книгу. Мы ее прочитали.

Андрей Хаит. Я с Женей очень согласен. Мы не можем судить о Пифагоре. Мы, люди ХХI века, не можем о нем судить. Ведь каждый знакомый смотрел со своей точки зрения, и у всех она разная. А кому верить, неизвестно.

Все третьеклассники, которые слышали речи, произнесенные Женей, Матвеем и Сережей на логическом стуле, единодушно отметили, что речь Жени очень сильно отличается от речей других ребят. Это - какая-то особенная, очень продуманная, «взрослая» речь. Это именно особым образом выстроенная речь, а не привычное с первого класса высказывание, выражающее мнение. Ребята признали, что ни Сережа, ни Матвей, ни кто-нибудь другой, кроме Жени, пока не может говорить так. Всем очень хотелось научиться так говорить, но пока так говорить может только Женя.

Можно сказать, что Женя повзрослела буквально на глазах (всего класса, всего Хора, внимательно следившего за героическим выступлением Жени). Процесс взросления, процесс перехода от младшего школьного возраста к подростковому, выстроен в речи Жени, представлен в виде учебной инициативы, обращенной к учителю, выражен в слове (в слове - поступке, в полном слове, как сказал бы М. М. Бахтин). То, что потом будет выражаться в «веере» самых разных переходных, сложных, возможно, неуравновешенных, возможно, хаотичных поведенческих проб, сейчас представлено в учебной форме, в форме учебного произведения, отделено от автора, представлено как что-то отдельное (как судьба). Учебное произведение в переходном возрасте может стать кристаллом общения подростка с самим собой, в котором хаотические импульсы взросления проясняются и просветляются, обретают речь, не переставая быть тревожными, напряженными, вопросительными, парадоксальными.

Специалист по построению подростковой школы В. В. Башев рассуждает о переходном периоде взросления ребенка. Что происходит в самой первой фазе перехода от младшего школьного возраста - к подростковому? В конце предшествующего стабильного периода возникло новообразование (ребенок научился учиться, т. е. учить себя сам). Это изменение ребенка носит не характер иного взаимодействия с действительностью, а характер иного отношения к ней. Ребенку открывается неполнота той реальной формы, в которой он живет. Младший школьник начинает выходить из ситуации, в которую он был погружен и рассматривать ее со стороны. В следующей фазе происходит попытка реализовать свои наиболее общие - идеализированные - представления об идеальной форме в реальных жизненных ситуациях. Это фаза, в которой ребенок смотрит на мир другими глазами, но продолжает действовать старыми средствами. Он как бы пробует этот свой новый взгляд, пытается опробовать новую возможность (идеальную форму) в реальной ситуации. Такое действование ребенка разрушает привычную систему отношений ребенка и взрослого. Такое действование всегда порождает бурные конфликты ребенка с взрослыми. Но конфликт необходим, но конфликт не деструктивный, а позволяющий определить границы собственных возможностей, нащупать разницу между идеализированным представлением о взрослости и реальной ситуацией. Причем в конфликте часть ограничений, налагаемых на ребенка, не выдерживает испытаний, и, как неосновательная, отпадает, но другие требования остаются в силу своей необходимости для жизни самого ребенка. (В. В. Башев. О четырех стратегиях принятия решений подростками. - Педагогика развития и перемены в Российском образовании. Красноярск, 1995, ч.2, с® 1 - 2).

Соглашаясь, в основном, с интерпретацией В. В. Башева, мы хотели бы отметить, что в учебном произведении Жени как бы схвачены обе фазы переходного периода от младшего школьного возраста к подростковому (В целом ряде исследований такие переходные периоды называют «кризисами». В других работах предпочитают говорить не о кризисе, а именно о переходе, подчеркивая возможность эволюционного, а не революционного движения ребенка к будущему Мы не будем сейчас подробно обсуждать обе эти возможности, хотя нас весьма интересует вопрос: выдержит ли введенное Л. С. Выготским представление о кризисе развития ту логическую эволюцию в философии образования, которую мы сейчас переживаем? Связано ли представление о необходимости и благости кризисов и конфликтов с объективными свойствами предмета - или все же с особенностью языка (вспомним гипотезу Сепира - Уорфа) большинства отечественных психологов, ориентированных на гегелевскую диалектику ( диалектическую логику) как на единственно возможную философию образования?)

Обычно переходный период и его фазы обсуждаются в связи с проблемой взаимодействия ребенка и взрослого в так называемой «реальной» ситуации. В нашем случае взросление осуществляется в «идеальной» ситуации - в ситуации учебного общения ребенка и взрослого. Еще точнее - взросление «сбывается», осуществляется в учебном произведении, который создает ребенок, взрослея буквально на глазах в ходе его создания. В качестве той реальной формы, неполнота которой открывается ребенку, выступает форма его ученичества, в которую он был погружен в первом и втором классе. Женю несколько раздражает и атмосфера «плюрализма мнений», которая характерна для уроков - диалогов в «точках удивления» (все думают по-разному, а где же истина?), и слишком вольное обращение с историей, и некоторая односторонность преподавания (почему мы читаем о Пифагоре, а не о Христе?), и возможность навязывания мнения учителя детям («Вы пытаетесь мне навязать чье-то мнение...»), и странное сужение материала рассмотрения («Почему мы не узнаем на уроке природоведения землю, траву, деревья?»).

В. В. Башев точно подмечает, что ребенок живет как бы в двух возрастах одновременно: в реальном и потенциальном (там же, с. 8). В качестве новой формы его жизни выступает его идеализированное представление о бытии учащегося, значительно более ярко и серьезно участвующего в построении содержания и форм своего образования, чем в младшей школе. Женя хочет обсуждать и материал обучения (Что изучать на уроках природоведения - мнения философов о природе или саму природу?), и его форму (построение предельно ответственного, логически выверенного личного высказывания - «речи» а не привычное и понимаемое теперь как недостаточно ответственное, т . е. недостаточно взрослое, участие в групповой дискуссии, где нет возможности выразить свое суждение полно и глубоко). А в качестве «старых средств» выступает все та же атмосфера открытых и доверительных разговоров учителя и детей, в которых выросла Женя и которые ей несколько «жмут». Конечно, такое действование Жени разрушает привычную систему отношений ребенка и взрослого. Учитель вынужден перестроить урок, предоставив Жене возможность ответственно действовать с логическим стулом. (В. В. Башев подчеркивает особую чувствительность подростков к ситуациям ответственного действования. В. В. Башев полагает, что подростковый возраст сензитивен формированию ответственности, но в силу организационного и содержательного устройства подростковой школы подростку нет для этого места и времени - там же, с. 3) Мало того, учитель соглашается с пожеланием Жени вернуться к разговорам о «природе как таковой» и изменяет расписание занятий. Вместо одного урока природоведения вводится два. На одном уроке продолжается рассмотрение истории природоведческих учений (разговор о Фалесе, Пифагоре, Платоне), а на другом - мы возвращаемся (на новом этапе) к «обычному природоведению», т. е. к общению с «кусочками природы» - отдельными явлениями природы и ее существами. Для становящего подростком человека очень важно, что его ответственная учебная инициатива может привести к существенному изменению учебной жизни всего сообщества. Вместе с тем, учитель не «сдает» Пифагора и продолжает углубленное чтение и обсуждение текстов античных натурфилософов.

Очерк второй. Настя пишет научную статью.

В апреле на уроке русской литературы третьеклассники Школы диалога культур читали сказку Андерсена «Снежная королева» и сопоставляли ее с одноименной пьесой Шварца. Ребята заинтересовались вопросом: как в разных сказках обозначается граница между волшебным и обычным миром?

Вопрос этот может рассматриваться как учебная инициатива в силу необычности постановки для этих ребят. Дело в том, что до сих пор, читая сказки, мы рассматривали каждую сказку как отдельное произведение. Теперь ребята по собственной инициативе предложили отнестись к сказке познавательно, то есть сопоставив ее с произведениями этого же жанра и направив свое внимание к поиску общих закономерностей, характерных для данного жанра. Познавательное отношение к сказке характеризуется тем, что данная конкретная сказка («Снежная королева» Андерсена) перестает восприниматься ребенком как особый мир (если угодно, «заповедник»), как особый предмет понимания, а выступает как один из примеров осуществления сказочного жанра. Предметом понимания становится «сказка вообще», а не данная конкретная, уникальная сказка. Такой подход осуществляется, например, в известных работах В. Проппа. Как нам кажется, познавательное отношение к сказке следует культивировать не в младшем школьном возрасте, а как раз в подростковом (О соотношении «познавательного» и «диалогического» в преподавании литературы в подростковых классах Школы диалога культур см. Осетинский В. З. О концепции и программе курса «Мировая литература» - Роль инновационных процессов в развитии школы. Харьков, 1996). Поэтому мы и воспринимали попытку отнестись к сказке как к предмету научного познания (можно сказать, что у третьеклассников возник познавательный интерес к сказке) в качестве возрастной учебной инициативы.

После бурного обсуждения в группах типов границ между обычным и волшебным миром в сказках учитель предложил в качестве домашнего задания написать научную статью, в которой возникший познавательный интерес мог бы оформиться с наибольшей развернутостью и полнотой. Вполне возможно, что в научной статье авторам удалось бы удержать не только свою точку зрения, но и мнения других участников разговора и даже мнения специалистов (учителей литературы средней школы, с которыми можно поговорить, авторов статей в энциклопедиях, справочниках и словарях и пр.) Все это обговаривалось при обсуждении домашнего задания. Заметим, что во втором и третьем классе на многих уроках и при подготовке домашних заданий дети сталкивались с научными статьями в учебных пособиях, энциклопедиях и книгах, но никогда не писали сами научных статей.

Следующий урок литературы учитель начал с вопроса о том, кто написал научную статью. Руку подняла только Настя Симагина - одна из наиболее активных участников уроков - диалогов первого класса, но несколько отошедшая в тень во втором. Все остальные ребята рассказали, что выполнили домашнее задание, но научную статью сочинить не смогли. Вместо научной статьи они написали «обычное детское сочинение». Впрочем, фраза «детское» появилось в высказываниях ребят после того, как Настя прочитала свою научную статью.

Научная статья Насти Симагиной.

Границы бывают разными: городские границы, границы стран... Границ так много, что и не перечислить.

Но виды границ между обычным миром и волшебным совсем другие.

Бывают и такие границы, например:

Первое. Представьте, река, с левой стороны - обычный мир, а с правой - волшебный.

Второе. Представьте обычный мир, а напротив - волшебный. Посредине яма длится как веревка, на самом деле это бездна.

Третье. Может быть и так. Представьте по бокам миры - волшебный и простой. А посредине стекло, через которое могут пройти только сказочные герои, а люди - нет.

Ребятам очень понравилась научная статья Насти. Некоторые усомнились, что Настя написала эту статью сама. Уж очень по-взрослому написано! Настя простодушно объяснила, что никаких научных статей с роду не читала, и вообще до сих пор не знала, что такое вообще научная статья. Только когда она сама ее написала, она поняла. И ниоткуда она не списывала, и ни у кого советов не спрашивала. Это признание впоследствии подтвердила Настина мама, которая рассказала, что написание «научной статьи» было событием в жизни Насти. Она очень долго не понимала, что нужно делать, и, одновременно, ей очень хотелось написать научную статью.

Дети заговорили о том, чем отличается речь ученого от речи обычного человека и от речи философа. По мнению третьеклассников, речь философа - это обычная речь. Но каждое слово философа должно быть объяснено «как бы заново». Философ говорит на обычном языке и с обычными людьми, со всеми, «как Сократ» (дети к этому времени были знакомы с фрагментами из диалогов Платона). Но, в отличие от обычных людей, философ «задумывается над значением каждого слова». Это, собственно, и есть философия. Речь ученого - это не обычная речь. Ученый как бы «запирается в своем кабинете» и создает там свою особую, «научную» речь. Ученый обязательно «переименовывает все предметы по-своему». Чтобы понять философа, нужно просто поговорить с ним или прочитать его книги. Чтобы понять ученого, этого недостаточно. Нужно «выучить язык, на котором говорит ученый, как мы учим английский язык». Ученый немного похож на персонаж пьесы Андерсена «Снежная королева», который все время говорит: «Первое. Второе. Третье». Речь ученого обязательно делится на пункты.

После этого разговора (возникшего по инициативе самих ребят) учитель предложил записать то новое, что мы узнали о научной статье, на доске. Но для этого надо точно, как бы сидя на Женином логическом стуле, выразить свои мысли. Через некоторое время на доске появилась такая запись:

Первое. В научной статье мысль выражается по - взрослому (Вова).

Второе. Научная статья - это рассуждение (Никита).

Третье. Не настаивай только на своей версии, но и подключи версии других (Андрей, Антон, Максим).

Четвертое. Научная статья делится на пункты (Настя, Андрей).

Пятое. Не каждый понимает научные тексты (Рита).

Андрюша Хаит, внимательно посмотрев на доску, вдруг воскликнул:

- Я понял, что сейчас написано на доске! На доске мы все вместе написали научную статью о том, что такое научная статья. Значит, мы научились писать научные статьи!

Построение в переходном возрасте «подростковой школы» позволяет впервые пережить «чувство взрослости». Напомним, в каком контексте это понятие впервые появляется у Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. Исследователи обнаружили «...наличие вариантов относительно спокойного развития, проходящего без конфликтов и трудностей в воспитании. Это со всей убедительностью свидетельствует, что так называемый кризис в развитии детей при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту вовсе не обязателен, что переход может совершаться без особых трудностей в воспитании... Выяснение условий, при которых переход от младшего школьного возраста к подростковому происходит без кризисов и срывов, без трудностей в воспитании, очень важно, ибо поможет найти такую систему воспитания в семье и в школе, при которой этот период будет проходить с оптимальным использованием тенденций развития при полном исключении трудностей» (Д. Б. Эльконин. Избранные психологические труды, М. ,1989, с. 263 - 264). Именно в контексте такого понимания возрастного перехода (не кризиса, а именно перехода) Д. Б. Эльконин обсуждает «чувство взрослости».

Под чувством взрослости Д. Б. Эльконин понимает отношение подростка к самому себе уже как к взрослому, его представление или ощущение себя в известной мере взрослым. Основным показателем того, что у подростка складывается чувство взрослости, служило возникновение настойчивого желания, чтобы окружающие относились к подростку не как к маленькому, а как к взрослому. Второй показатель чувства взрослости - наличие у ребят стремления к самостоятельности и желания оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства старших. Третий показатель - наличие собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание, несмотря на несогласие взрослых или товарищей. Появление у подростков чувства взрослости не обязательно вызывает трудности в отношениях с взрослыми. Д. Б. Эльконин полагал, что взрослые могут помочь формированию чувству взрослости у ребенка в практике личных отношений и через предоставление ему самостоятельности в разных сферах жизни. В этом случае формирование чувства взрослости происходит без особых конфликтов и переживаний, безболезненно и незаметно. Д. Б. Эльконин не отрицал возможности формирования чувства взрослости в учебной деятельности. «Действительную взрослость можно и следует формировать в учебной деятельности, в пионерской и внеклассной работе, в семье, в выполнении трудовых обязанностей» ( там же, с. 274). Возникает интересное представление о «веере деятельностей», в ходе которых строится нормальный подростковый возраст. Среди этих деятельностей особое значение имеет учебная деятельность и деятельность клубного общения детей и взрослых ( подобная той, которая в это время выстраивалась И. Ивановым и другими авторами «Педагогики сотрудничества», художественно осмыслялась А. Алексиным, В. Крапивиным, Р. Погодиным). Подростковая школа, подростковый клуб, семья, посильное участие в производстве - вот на чем строится нормальный подростковый возраст. И в школе, и в клубе, и в семье, и на производстве обязательно присутствуют взрослые. Эти взрослые должны уважать наличие у ребят стремления оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства старших. Например, учитель подросткового класса может разрешить детям самостоятельно и в тайне от других детей планировать опыты, которые затем проводятся на уроке природоведения. Учитель не будет участвовать в этой подготовке, уважая детскую тайну. Аналогично поступают руководители успешных подростковых клубов, разумные родители и мастера производственного обучения.

Из результатов исследования Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой вовсе не следовало, что учебная деятельность в подростковом возрасте перестает быть ведущей. Наоборот, утверждалось, что « в пятом классе возникает возможность перехода к новой, более высокой форме учебной деятельности... Возникающее новое отношение к учению, к знаниям - одна из важных сторон чувства взрослости, которое составляет основную особенность этого периода развития. Более того, новое отношение к знаниям, возможно, и есть то ядро взрослости, культивируя и развивая которое можно преодолевать возникающие в этот период развития трудности в поведении и воспитании детей». (там же, с. 267).

Однако построение подростковой школы как важнейшего основания стабильного возраста оказалось не таким простым делом. Не вполне ясным для исследователей было то содержание образования, которое составляет основу подростковой школы. Как образование может помочь взрослению? Если мы будем искать такую учебную форму, в которой формирование чувства взрослости будет происходить без переживаний и незаметно (а именно к этому стремится Д. Б. Эльконин), то учение может стать пресным для ребенка, и исследователю придется искать особую деятельность (например, «интимно - личностного общения»), в которой будет явно и заметно выделен «эталон взрослости» - взрослый человек или товарищ, считающийся более взрослым. Мы видели, что чувство взрослости может формироваться в учебной деятельности. Но это возможно только при условии, когда содержание подросткового образования составляет проблему, в решении которой участвуют и учителя, и ученики. Совместное со взрослыми построение нормальной подростковой школы - это новая деятельность, которая, по нашим данным, начинает осуществляться третьеклассниками и их учителями во втором полугодии, и выступает вначале как выдвижение детьми учебных инициатив, направленных на организацию встречи с новыми формами ученичества., новыми жанрами учебной речи , в конечном счете - с новыми культурными Собеседниками. Обретение научной речи позволяет понять очень интересных и значимых взрослых - ученых. Освоение философской речи помогает понять не менее интересных взрослых - древних философов (например, Пифагора). Становление (в учебной деятельности) образа новой (подростковой) школы осознается детьми именно как взросление, как обретение «чувства взрослости». Ярко, остро, «заметно» взросление может оформляться в учебных произведениях, своеобразных «кристаллах взросления». Можно предположить, что в аналогичной форме может строиться деятельность по совместному со взрослыми построению подросткового клуба (И. П. Иванов и др.) и подросткового производства ( А. С. Макаренко). Так обустраиваются веер различных граней ведущей деятельности подросткового возраста - построения ( совместно со взрослыми) пространства школы, клуба, производства, в которых возможен подростковый возраст как стабильный. Существенно что это не приспособление к уже существуюшей школе, клубу или производству, а именно создание их впервые. Создание и укоренение разных граней, необходимых для нормальной жизни поколения выступает как «общественно - полезная деятельность» (В. В. Давыдов, Д. И. Фельдштейн). В той мере, в какой взрослые участники этой деятельности сохраняют уважение к детской тайне, деликатность по отношению к внутренней жизни детей, сохраняется возможность создания самими подростками пространства «интимно - личностного общения» (Д. Б. Эльконин) и превращения личностного общения в одну из граней взросленя.

Очерк третий. Сережа и Максим сочиняют пьесы.

Драматургия как особый жанр широко осваивалась всеми третьеклассниками на уроках литературы. Мы читали «Снежную королеву» Шварца, а потом обсуждали то, как сделана пьеса и чем пьеса - сказка отличается от просто сказки. На уроках античной литературы мы читали и обсуждали трагедию Эсхила «Прометей прикованный» и подмечали черты античной трагедии. На уроках природоведения ребята с охотой читали фрагменты из диалогов Платона и говорили об особенностях сократического диалога. Ну и, конечно, сами писали пьесы, переделывали в пьесы маленькие сказки Андерсена, сами сочиняли сократические диалоги и даже «античные» трагедии.

Сережа относился к сочинительству предельно серьезно. Он первый начал переделывать свои учебные произведения после обсуждения в классе. Так, в «античной» трагедии Сережи « Путешествие Геракла» стасим - поздняя вставка.

А дело было так. Прочитав «Прометея прикованного» ребята стали пробовать писать трагедии, подражая Эсхилу. Однако стилизации никак не получались: не удавалось написать песни Хора, а без Хора трагедия превращалась в современную пьесу на мифологические темы. Сережа тоже принес трагедию, в которой хор был представлен вяло. Пришлось еще раз обсудить, в чем состоит работа Хора в античной трагедии. В ходе коллективного обсуждения родилась маленькая «научная статья», которая была записана на доске (как результат диалога - согласия).

Что такое Хор ? (научная статья, написанная всем классом)

Первое. Хор - главное действующее лицо.

Второе. Хор действует и говорит как одно целое. Он о себе говорит в первом лице единственного числа: «Я». Тогда он является атомом трагедии. Правда, Хор может делиться на полухория. Тогда полухория между собой могут спорить и соглашаться.

Третье. Когда богу грустно, Хор старается утешить его и подсказать, что сделать, чтобы стать счастливым.

Четвертое. Хор должен говорить красивыми, белыми стихами. Эти стихи прозрачные, воздушные ( «белые») имеют ритм, но не имеют рифмы.

Пятое. Хор говорит речью, украшенной красивыми словами.

В написании научной статьи участвовали все. Почти все сочинили «античную» трагедию. Но только Сережа Переверзев (и, вслед за ним, Антон Черных) вернулись к своему тексту и переделали его, более серьезно разработав реплики Хора. Вот что в итоге получилось у Сережи.

Сергей Переверзев. Путешествие Геракла.

Д е й с т в у ю щ и е л и ц а: Г е р а к л, Ко п р е й, вестник Эврисфея, К е н т а в р Ф о л, К е н т а в р Х и р о н, Б о г С м е р т и Т а н а т, К а б а н, Х о р к е н т а в р о в

П р о л о г

Дом Геракла, Входят Г е р а к л и К о п р е й.

К о п р е й:Геракл, ты должен Эврисфею привести

Огромного и злого кабана,

Живущего на склонах Эриманфа.

Г е р а к л:Я повинуюсь и немедля в путь отправлюсь,

Его желание попробую исполнить.

Г е р а к л и К о п р е й уходят.

Жилище К е н т а в р а Ф о л а . Появляются Г е р а к л и Ф о л.

Ф о л:Приветствую тебя, мой друг Геракл,

Сын Зевса, повелителя Олимпа!

Позволь узнать, куда ты держишь путь,

Куда спешишь ты так, забыв про отдых?

Г е р а к л:Я тороплюсь к подножью Эриманфа,

Мне дал заданье это Эврисфей;

Ему я должен кабана доставить.

Ф о л: Ты, может быть, устал в пути?

Давай присядем, отдохнем и попируем.

Смотри, вот в кувшине вино.

Ах, как оно чудесно, как благоухает!

Г е р а к л и Ф о л усаживаются и пьют вино.

П а р о д

Выбегает Х о р К е н т а в р о в .

Х о р:Зачем ты, Фол, открыл сосуд?Ведь знаешь, что вино в сосуде Принадлежит не одному тебе!

Как смел открыть кувшин без разрешенья

И угощать гостей напитком всех кентавров?!

Один из кентавров бросается на Ф о л а , но Г е р а к л выхватывает из костра горящую головню.

Э п и с о д и й

Г е р а к л:Не трогайте его, пойдите прочь!

С огнем шутить опасно!

Х о р:Ты победил, но встретимся еще мы И встреча может оказаться роковой.

Х о р убегает.

Г е р а к л:Ну вот, мы и одни. Пора мне уходить,

Чтоб выполнить желанье Эврисфея.

Ф о л:Прощай, мой друг! Тебя я рад был видеть!

Друзья расходятся.

Пещера Х и р о н а . Вбегает Х о р к е н т а в р о в, преследуемый Г е р а к л о м . Герой пускает стрелу, но попадает в Х и р о н а .

Х и р о н:О, ранен я и смерть моя подходит!

Стрела, пропитанная желчью гидры,

Мне жизнь укоротила.

Г е р а к л:Я за водой бегу!

Х и р о н:Скорей, я умираю!

Падает на землю. Из подъемной машины появляется б о г С м е р т и, берет Хирона на руки и вместе с ним проваливается под землю.

С т а с и м [ позднейшая вставка]

Х о р

С т р о ф а 1

Хирон пал в битве и сошел в Аид.

Предупреждал Геракла я об этом.

Герой не слушался меня.

Пустил стрелу отравленную он в Хирона.

Поступок этот не прощу я никогда.

А н т и с т р о ф а 1

А я Геракла понимаю.

Набросились на Фола так внезапно!

Герой подумал, что убить

Мы собрались кентавра

И защищать он Фола стал.

С т р о ф а 2

И все же виноват он в том, что

Убил ни в чем не винного Хирона

Стрелой своей ужасной.

Но я прощаю все его проступки,

Свершенные сегодня.

А н т и с т р о ф а 2.

Я тоже думаю, как ты.

Ведь не нарочно сделал это он.

Попал герой случайно в нашего Хирона

И я прощаю все, что он наделал

Э к с о д

Г е р а к л отдыхает после долгой битвы с К а б а н о м. На сцену входит Ф о л. За ним идет Х о р К е н т а в р о в .

П р е д в о д и т е л ь Х о р а.

Скорблю о том, что ты, Геракл,

нас покидаешь!

Ф о л:Прощай, сын Зевса, я навеки

перед тобой в долгу!

Х о р:Пускай же путь твой долгий и опасный

Окончится удачей для тебя.

Г е р а к л ( взваливает на плечи К а б а н а )

Прощайте! Ждет меня в Микенах Эврисфей,

Его желанье я исполнить должен до конца.

Создание учебных произведений осуществлялось учениками ШДК на всем протяжении младшего школьного возраста. В ШДК учебное произведение - одна из форм ежедневного ученичества. Поэтому мы не можем считать стремление к оформлению своих идей, мнений, художественных переживаний в произведение специфически подростковым феноменом. Однако в первом и втором классе мы не зафиксировали ни одного случая изменения учащимся своего учебного произведения. В середине третьего класса некоторые (далеко не все!) дети начинают относиться к своим произведениям «по взрослому»: они перестают их удовлетворять и они начинают их переделывать. Возникает возможность такой школы, в которой учитель и дети не просто обмениваются произведениями, но и обсуждают произведения друг друга, что приводит к изменению самих произведений авторами. В таком режиме работает, например, В. А. Левин. Взрослый ответственно высказывается по поводу произведения ребенка, и ребенок переделывает его. И наоборот, ребенок приучается к ответственному высказыванию по поводу произведения взрослого: в ряде случаев взрослый переделывает свои произведения после обсуждения с детьми (В. А. Левин, например, поступает так со своими детскими стихами). В младшей школе дети создают учебные произведения, оформляя свое участие в учебном диалоге (с учетом участия других собеседников). В подростковой школе учебные произведения детей становятся предметом особой работы: обсуждения, изменения, возможно, доведения до «шедевра». Важно зафиксировать тот переход, в котором дети начинают пробовать изменять свои учебные произведения по собственной инициативе. Эту пробу можно интерпретировать как акт индивидуального взросления, «прорыва» в подростковый возраст. Как начало строительства подростковой школы.

Но одно дело - стилизации, писание трагедий в подражание Эсхилу и пьес - сказок в подражание Шварцу. Совсем другое - написать пьесу собственного сочинения, не опираясь ни на кого. Самостоятельно выбрать тему, самостоятельно написать текст. Пьесы написали все, удачных было совсем немного. Но только одна пьеса Сережина была названа детьми «взрослой» и как таковая получила всеобщее одобрение. Посмотрим, как это получилось. Для этого сначала прочитаем пьесу Сережи.

Сергей Переверзев. Кошкин дом. Сказочная история в 3 - х действиях.

Д е й с т в у ю щ и е л и ц а :Х о з я й к а, Х о з я и н, Сы н С е р е ж а, С о б а к а Д и н а, К о ш к а Ф е н ь к а

Д е й с т в и е первое.

Ночь. Комната. На полу стоят сумки, чемоданы, связанные книги. Под открытым окном спит собака. С улицы в окно прыгает кошка и падает прямо на собаку.

С о б а к а. Ой, как напугал! Ты кто, а?

К о ш к а ( шепотом) Тс - с - с! Извини, Барбос, сослепу не заметила. Я Фенька, а ты кто?

С о б а к а (успокоившись). Какой там я Барбос? Я - Дина. Не бойся, не цапну, я собака мирная.

Ф е н ь к а. Хорошее имя. А вот меня один мальчишка, в два кота ростом, звал «Кот Пеня». Представляешь! ( Оглядевшись). Что, уезжаешь?

Д и н а . Да вот же, решили хозяева зачем-то квартиру поменять.

Ф е н ь к а. А можно с вами? У меня дома нет! Я бездомная!

Д и н а. Вот здорово! Конечно! Хочешь поесть? Вот суп, кости... Ешь, что хочешь, мне не жалко!

Ф е н ь к а (мечтательно) Мне бы молочка или рыбки...

Собака вскакивает, убегает и возвращается с селедочным хвостом в зубах.

Д и н а . Вот нашла! Ешь и ложись рядышком, вдвоем уютнее.

Дина зевает, сворачивается калачиком и засыпает.

Д е й с т в и е второе.

На следующее утро. Двор. Во дворе грузовик. Хозяева торопливо выносят вещи и складывают в кузов.

Х о з я е в а. Сережа, подай книги! Оля, помоги поставить чемодан! Сынок, давай свой конструктор!

Д и н а (тихо) Фенька, мы запрыгнем последними, чтобы хозяева тебя не заметили и не выгнали. Я тебя куда-нибудь спрячу, а там видно будет, может, ты им понравишься, и будем жить вместе.

Х о з я и н . Дина, прыгай в кузов, поехали! Д и н а (кошке) Ну пойдем, меня зовут. Иди возле лапы и не высовывайся.

Собака прыгает в грузовик. Кошка быстро и незаметно прокрадывается туда же. Машина рычит, трогается с места и исчезает за кулисами.

Д е й с т в и е третье.

Большая комната завалена вещами. Посреди комнаты диван. На диване отдыхают усталые хозяева. Вдруг откуда - то доносится жалобное мяукание.

Х о з я й к а. Это что такое? Откуда здесь кот? Дина, ищи кошку!

Д и н а начинает лаять, бегать туда - сюда, делая вид, что ищет.

Х о з я й к а (раздраженно) Все! Хватит носиться! У меня от твоего топота голоса разболелась!

С е р е ж а . Мне кажется, кот застрял где-то внизу.

Мальчик ныряет в кучу вещей и вытаскивает за хвост рассерженную серую кошку.

Х о з я й к а. Откуда она взялась? Дина, твоя подруга?

Дина радостно виляет хвостом, довольная тем, что все идет хорошо.

Х о з я и н. Давайте оставим ее! Пусть дружит с Диной, ловит мышей. Мыши, наверно, подумают, что это тоже мышь, только большая, и не будут от нее прятаться.

В с е. Согласны.

Х о з я й к а. Дина, выбирайте себе местечко поуютнее. Квартира большая, места хватит всем! Мужчины, давайте займемся делом!

З а н а в е с.

Обсуждение пьесы Сережи в классе было бурным. Пьеса Сережи всем очень понравилась. Вместе с тем она показалась очень необычной.

Первое. Эта пьеса написана «как-то по взрослому». Ведь «дети, когда пишут пьесы, обязательно вставляют какое-нибудь волшебство, или подвиги, или испытания». А это как будто ребенок, Сережа, написал пьесу для взрослых. Никаких волшебных событий в пьесе не происходит. Необычно написал про самое обычное. Как в «Денискиных рассказах» интересно написано об обычных событиях. Так писать очень трудно.

Второе. В этой пьесе «взрослый язык». Какой-то красивый, необычный. «Так дети не говорят». Кажется, что это из-за того, что Сережа «употребляет научные слова» (Настя). Но если мы прочитаем пьесу внимательно, то никаких необычных «взрослых» слов, ученых названий мы не встретим. «Ночь. Комната. На полу стоят сумки, чемоданы, связанные книги...» Все слова простые. Но они как-то очень интересно соединены. Так соединены, что получается очень красиво и по-взрослому. Может быть, Сережа знает, как он писал эту пьесу... Выясняется, что Сережа описывал настоящую историю («быль»). А когда писал ремарки, то представил себе сначала всю ночь, потом всю комнату, потом собаку. Как бы «суживался экран». Настя предположила, что эти слова (в ремарках) как-то равномерно расположены: «Ночь. Комната...» и поэтому получается очень красиво. Хотя сами эти слова - простые, обычные и совсем не взрослые. «Необычное в обычном. Как-то красиво и по-взрослому расположены самые обычные слова. Как стихи» (Рома Колесников).

Третье. А какой смысл этой пьесы? Этот смысл тоже необычен. Помните, мы говорили о справедливости (читали диалоги Платона) и о дружбе ( спорили, возможна ли дружба, пытались понять, что такое дружба, писали сократические диалоги о дружбе). Так вот, пьеса Сережи - о дружбе тех, кто обычно не дружит: о кошке и собаке. Или - «о дружбе вопреки всему» Вопреки переезду, неразберихе. Такой вот мир дружбы выстраивается. Мир, где живет дружба. И это очень красиво (Виталик Калиниченко).

На этом же уроке обсуждалась пьеса Макса Кохановского. Учителю пьеса Макса нравилась гораздо больше, чем пьеса Сережи. Но дети думали совсем не так, как их учитель. Пьесу Макса сочли детской и не очень интересной. Почему?

Максим Кохановский. Бедный слоненок.

Д е й с т в у ю щ и е л и ц а:С л о н е н о к, А в т о р, С т а д о б ы к о в

Д е й с т в и е первое.

Занавес открывается. На зеленой полянке стоит небольшой дом. Солнце светит и пригревает полянку. Из домика выходит слоненок. В руке у него было зернышко. Слоненок хотел посадить деревце возле своего дома. Веселый слоненок побежал к полянке, а возле полянки было озеро, где всегда купался слоненок. Взял слоненок лопату и стал копать ямку посреди сцены.

Д е й с т в и е второе.

С л о н е н о к. Ура, я выкопал ямку и теперь могу посадить зернышко!

Слоненок посадил зернышко и полил его водой. Вскоре выросло деревце до вершины сцены.

Д е й с т в и е третье.

Вдруг сцена зашаталась, слоненок упал со страха в озеро. Из-за сцены вышло стадо быков. Они сразу же побежали к деревцу. Бах - бух! И деревце упало прямо на домик, где жил слоненок, а стадо быков уже скрылось за сценой.

А в т о р. Бедный слоненок!

Занавес закрывается.

Поначалу пьеса вроде бы и понравилась ребятам. Все вскричали «Ах!». Но потом у третьеклассников возникли вопросы, а на лицах появилась какая-то неудовлетворенность и даже раздражение. Исключение, правда, составлял Сережа, которому пьеса Макса очень понравилась.

Вова Марченко и Виталик Калиниченко не могли понять, почему у Слоненка рука, а не лапа? Почему Слоненок не выплывает из озера? Почему Максим не рассказывает, что было дальше со Слоненком? Почему быки ничего не говорят, а только действуют? Почему главный герой пьесы - Слоненок - ничего не делает, чтобы отбиться от быков?

В разговор вступает Максим. Выясняется, что он написал «трагическую пьесу». Максим рассказал, что по его замыслу Слоненок гибнет. У него в начале дня настроение радостное. А затем врываются быки, все топчут, и Слоненок гибнет от горя, оттого, что день погиб.

Однако дети, приводя примеры из известных им сказок, возражают: «Так пьесу писать нельзя! В этой пьесе нет слов, нет разговоров. Одни действия!» Учитель пытается возражать, говорит о пантомиме, танце, музыке, о немом кино. Дети все равно говорят, что пьеса неудачная и детская.

Учитель русской литературы гимназии «ОЧАГ», О. Нестерова, присутствовала на уроке и после урока заметила, что сочинение Максима не построено по принципу пьесы: в нем отсутствует драматургический конфликт. Представлена только одна сила, которая сразу ломает вторую сторону. В настоящей («взрослой») пьесе сталкивающиеся стороны должны разговаривать. Драматургия предполагает речь, столкновение речений.

Итак, только Сереже и учителю пьеса Максима Кохановского понравилась. Ни Сережа, ни учитель не сочли ее «детской» или слабой. Сережа говорил, что пьесы бывают разные. Учитель увидел в обсуждение двух драматургических произведений, Сережи и Максима, серьезную проблему. Можем ли мы строить подростковую школу, всецело доверяя детской инициативе? Можно ли полностью полагаться на то различение «взрослого» и «детского», которое предлагают взрослеющие дети? Почему все ребята, за исключением Сережи, сочли пьесу Максима детской, а Сережи - взрослой? Видимо, потому, что они ориентировались на вполне определенный эталон взрослого поведения, на вполне определенный образ взрослой пьесы, образ настоящей речи драматурга. У Сережи и у учителя этот образ шире, вариативнее, чем у большинства третьеклассников. Учитель знает и пьесы театра абсурда, и пьесы Чехова. Сережа вообще чувствителен к взрослому разноречию. Большинство ребят ориентировалось на некий стихийно сложившийся эталон правильной взрослой пьесы, с драматическим конфликтом, прояснением позиций сторон и т.д. Все это означает, что возможности построения подростковой школы, богатство вариантов взросления, широта и глубина чувства взрослости во многом определяются разнообразием и глубиной тех жанров речи и поведения, которые окружают ребенка и культивировались в начальной школе.

С другой стороны, О. Нестерова - учитель подростковой и старшей школы - для автора этих строк, учителя начальных классов, не являющегося филологом - профессионалом, - несомненный авторитет. О. Нестерова рассказывает старшеклассникам о пьесах театра абсурда и изучает с ними пьесы Чехова. И все же произведение Максима для О. Нестеровой - не пьеса. И для большинства взрослеющих третьеклассников - не пьеса. Учитель и Сережа остаются в меньшинстве. Перенос обсуждения в аудиторию взрослых (педагогов, литературоведов) не придает проблеме однозначности: одни взрослые поддерживают О. Нестерову и большинство ребят, другие - учителя и Сережу.

Возникает очень интересный диалог.

Учителю начальной школы кажется, что в подростковом возрасте встреча с разными типами понимания того, что есть «настоящая взрослая пьеса» благотворна для взросления: дети могут ориентироваться на разные образцы взрослого поведения. Взрослый выступает в таком диалоге не просто как образец или авторитет , но и как представитель определенного направления в литературоведении. Возможен открытый диалог разных типов «литературоведческой взрослосъи» и в этом смысле - разных идеалов взросления.

Учитель - филолог подростковой и старшей школы мог бы возразить: в сознании младшего подростка могут спорить идеи, а не идеалы. В качестве идеальной формы взросления должна быть представлена одна и вполне определенная концепция гуманитарного образования ( если речь идет об уроках литературы). Диалог возможен внутри этой концепции. Можно долго спорить, что написал Максим, желая написать пьесу. Но в рамках моего понимания литературного процесса то, что написал Максим, - не пьеса. И хорошо, что дети это почувствовали. Не мечтайте о слишком плюралистичной подростковой школе. Диалог - диалогом, но без усвоения вполне определенных критериев построения понятий образ взрослости расплывается, содержание образования теряется.

К этому разговору мог бы подключиться учитель физики подростковой школы. Он мог бы сказать: не нужно в подростковом возрасте писать сказки о физических явлениях. На моих уроках ваши дети будут овладевать языком теоретического описания и анализа. И они не будут думать, что капля - живая. Ведь предметом физики как раз являются события неживой природы. Точнее, мы, школьные физики, учим понимать природу инструментально, как потенциальную машину, как механизм. И изучаем с детьми законы функционирования этого механизма. Сказки должны уйти, уступив место познавательным процедурам и строгим доказательствам.

Но нас может перебить учитель мировой художественной культуры (как это и было в реальном разговоре - Н. Перской, преподавателю гимназии «ОЧАГ», очень понравилось сочинение Максима) и сказать приблизительно следующее: У ребенка, пишущего сказки о живой капле и не понимающего, как можно каплю считать неживой и хладнокровно экспериментировать с ней, как с неживым объектом, исследуя ее метаморфозы, например, превращение в «мертвую тряпку», есть две возможности взросления. На уроках «нововременной» физики он может узнать, в каких ситуациях природа выступает как предмет познания. И без овладения познавательными процедурами подростковая школа невозможна. Ни одну задачу по физике нельзя решить, опираясь на идею живого существа: материальная точка, сила, скорость - не живые существа, а неживые идеальные объекты. Но на моих уроках мировой художественной культуры эти же дети узнают, что в архаических обществах, в средневековье, отчасти и в античные времена взрослые люди очень осторожно относились к существам природы: числу и капле, воде и камню, точке и огню... То, что мы сейчас считаем неживым ( в том числе и идеальные объекты: число, точку) эти взрослые люди считали живым, одухотворенным, прекрасным. Кстати, я думаю, что определенные формы сознания этих людей «оживают» в пьесе Максима.

Я со всем этим, быть может, и согласна, - сказала бы О. Нестерова. Но произведение Максима все же не пьеса.