

Шавкунов Игорь Владимирович

dom-hors@mail.ru

МОДУСЫ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГОВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**Аннотация:**

В статье обсуждаются модусы дальнейшего развития диалогового принципа образования, одна из форм которых берет свое начало в вальдорфском методе. Показано, что большими потенциальными возможностями обладает принцип фабулизации дидактического материала. Он предельно увеличивает степень личной вовлеченности учащихся в материал, который фабулизован в разных формах для различных возрастных групп учащихся. Гипотетически намечены уровни погружения в материал, которые имеют психологической базой акты тактической самоидентификации.

Ключевые слова:

диалоговый принцип обучения, вальдорфский метод, фабулизация дидактического материала, воспитание погружением, креативная атмосфера, уровни погружения, тематизированная среда, дидактический театр, самоидентификация, разнообразие способов повторения.

Shavkunov Igor Vladimirovich

dom-hors@mail.ru

MODI OF THE DIALOGUE SYSTEM DEVELOPMENT IN EDUCATION**Summary:**

The article discusses modes of further development of the education dialogue principle, one form of which originates in the Waldorf's method. It is shown that the principle of didactic material fabulization has major potential; it increases to the utmost stage of students' personal involvement with the material that was fabulized in different forms for various age groups of students. The author considers hypothetically stages of immersion with the material, which base upon such psychological grounds as the tactical self-identification acts.

Keywords:

dialogic principle of teaching, Waldorf's method, fabulization of didactic material, education by immersion, creative atmosphere, stages of immersion, thematized environment, didactic theater, self-identification, diversity of repetition methods.

Модельный уровень педагогической парадигмы, пришедший на смену информационной, интересен не только тем, что он уже дал, сколько богатством своих перспектив. В отличие от стагнационной ситуации старой дидактики, открытая системная дидактика текущей эпохи педагогики невиданными темпами обогащается инновациями.

В данной работе мы хотели бы сосредоточиться на тенденциях развития диалогового принципа обучения, который приобретает все более системный характер и показывает при этом не столько свои онтологические корни, сколько цветы и листья форм своего потенциального развития.

Диалоговый принцип, развиваемый в сторону испытания возможностей собственного усложнения, приходит к пределу понятийно-логического способа описания реальности. Первая реальность – это переживание некоего пространства, наполненного поводами для завязывания отношений.

Диалоговая система формирует только поле отношений (2D векторное поле), фабулизация, вживание в инородное поле, создает добавочную координату (3D скалярное поле) и формирует вторую реальность. Векторное поле склоняет к разделению полюсов путем операции выбора. Этим оно дает средства производить знание, то есть – частности реальности, которая описывается категориально. Скалярное поле не дает силам вопроса разделить полюса, подчиняет общему течению разнотипные влечения. И погружение в этот поток дает возможность понимания, то есть осознания принципа синтезируемой культурой реальности.

Диалоговый метод образования эффективен легкостью и разнообразием способов повторения. То есть того основного воспитательного принципа, который гарантирует систематичность образования. Однако этот метод опирается на воспроизводство ситуаций получения знания. Диалоговый принцип в его огрубленной начальной форме дает средства осуществления самого сильного ментального хода, изменяющего личность – повторения. Но повторения единиц знания является давно и успешно применяемым технологическим приемом.

Фабулизация же сообщает возможность повторения состояний сознания, изменяющих реальность. А это пространство уже больше всего воображаемого. Представление о таких аномальных пространствах дало высшую легенду жизнь многим легендам, описывающим цикличность существования.

Когда говорят о систематическом воспитании, имеют в виду первый способ организации пространства повторений. Но развитие этого базового принципа дает новый тип воспитания –

воспитание погружением. Насколько сложна техника организации таких полей, настолько же эффективны полученные результаты. Причем, такие технологии не являются прерогативой высших школ. Они имеют свои действенные модификации для всех возрастных групп учащихся.

Ведь «наивные» евангельские притчи действовали на простые души первохристиан усложняющим образом, давая им опыт переживания невероятных понятий, выразить и передать которые иным способом невозможно. Храмовые объемы производят ту же работу по установлению эффективной реальности, в которой возвышенное воздействие получают незамысловатые и с виду абсурдные священные тексты.

Педагогические явления подобного типа, черты которых просматриваются уже в системе Р. Штайнера, отдают энергию заботам о формировании так называемого дидактического пространства. Под этим подразумевается сумма приемов, формирующих особую атмосферу, переживаемую учащимся как виртуальная рабочая среда, в которой легко генерируются смыслы. И осуществляется классический идеал просвещения: образование – это континуум.

Так, существующий уже второе столетие вальдорфский метод воспитания является педагогической системой, в которой создание креативной «атмосферы» поглощает большую часть усилий воспитателей. Эта система, развиваясь, показывает свою перспективность и неиссякаемость точек приложения в различных культурах и эпохах. Теоретической абстракцией принципа, заложенного Р. Штайнером, является рефлексивная модель, которая в теперешних ее разновидностях переросла стартовую догматику и ее экспансия идет путем неограниченного саморазвития.

В рамках сделанного нами среза проблемы (фабулизации дидактического материала) усложнение принципа в приложении к разным возрастным группам идет от полного личного участия учеников в сценарных уроках (в спектаклях, ритмических постановках и т.п.) до символического участия в качестве вовлеченных зрителей и далее – к умению креативного существования в фоновом пространстве метасистем (систем культуры).

И если первый уровень является кинетической формой погружения в фабулизованный материал, второй – символической формой, то третий (виртуальный) уровень дает доступ к таким массивам моделей, что колебания в выборе модели объяснения создают эффекты истинного понимания. Самый сложный (третий) уровень погружения – это уже уровень присутствия в текстовых реальностях. И это уже не машинальный драматизм первого уровня, обусловленный включением рефлекторных сил и тематизированной эмоциональной поддержки, а провокация эстетических реакций с чувственной поддержкой минимальной степени конкретности. Это «общественная техника чувства» [1, с. 317].

В охватывающей системе, представляющей собой смысловой бассейн и в которую почти на равных встраиваются ученик и учитель, работают законы коммуникации, которые уже не могут быть описаны при помощи диалоговой схемы. Идет уже не символический обмен, а некое совместное существование в реальности мифа теории. Не методического приема, а тематизированной среды, главными потоками активности которой выступают сюжетные каркасы. При этом весь фактический материал фабулизуется, потому что обмениваемые смыслы имеют сложность, недоступную прямому выражению. Только в пространстве, открытом проекциям «мифа», аллегории, понимание приходит само, а не через интерпретации, комментирование и другие способы прямой передачи.

Ребенок попадает в подобную ситуацию и не столько учится говорить, сколько осциллирует между многочисленными возможностями выражения и восприятия, открывающимися для него в прельщениях системы культуры.

Крупные учебные центры типа университетов – это прежде всего территории, где создана и всеми технологическими средствами поддерживается атмосфера научной школы, особенного творческого состояния, без которого невозможно воспитать чувствительность к сложнейшим объектам культуры. Такие оазисы полны мифов и легенд, которые основывают локальный фольклор, внушают стиль жизни и дают понятие о счастье мастерства и свободы умелого существования в сильной системе. И вся эта драматургия места воспитывает сильнее любой принудительной муштры.

Естественно, что понятия «атмосфера», «стиль», «воздух» и т.п. неопределимы, и даже в каком-то смысле мистичны. На них нельзя построить объяснительную теорию и тем более модель. Но можно создать дидактический театр, в котором эти термины практически материализуются в переживании, а знания не заучиваются, но впитываются и становятся частью тела, человеческой сущности, а не архивом в памяти. Особую важность такого театра следует отнести к гуманитарным учебным заведениям, предмет которых чисто виртуален и сложен до такой степени, что без фабулизации, выполняющей функцию катализатора воображения, и слияния с изучаемым объектом, вообще не поддается усвоению. В культурных партитурах (в романах, например) сознание поднимается на столь высокий уровень детерминации, что виртуальные

объекты существуют без референтов. Эта особенность языка, открытая поэзией, является его сутью не в онтологическом смысле, а в телеологическом. Поэтому развитие этой тонкой чувствительности в учащемся, изучающем, например, иностранный язык, идет средствами, которых не знает ребенок, вживающийся в родной язык. Но используется один общий принцип: ребенок всегда в ситуации, полностью в сюжете. Этот естественный социальный параметр обладает таким обаянием и силой, что никакой другой не может стать таким же провокатором подъема жизненной энергии.

Как уже упоминалось, альтернативные формы образования используют этот источник совершенно независимо от возраста обучающихся. Вначале в виде прямого участия в специально выстроенных дидактических сюжетах. Затем, в фазах комплексного воздействия дидактики и автодидактики, в формах настроенного воздействия произведений искусства (романов, фильмов, музыки). И при полном переходе к автодидактике – в формах самостоятельного переживания культурной атмосферы.

Самое удивительное, что усложняющаяся при получении образования личность, использует (при правильной постановке дела) одну сохраняющуюся величину – способность участия в фабуле расширяющихся ситуаций. Воспринимая как фабулу вначале сюжеты уроков, затем – сюжеты произведений, и в пределе – сюжеты «мифологической» основы культурных систем. Так, сакральный сюжетный каркас, не разыгрываемый напрямую, а существующий только как воздух нравственного контраста, влияет на стиль всех поступков верующего. И именно потому, что он все время умозрительно «читает» идеограммы этого гармонически структурированного поля, находится в ситуации потребления его креативной энергии. То же относится и к социальным полям. А это уже личностное действие, которому человек может научиться при получении правильного образования в атмосфере доминирования художественных практик. Так, образованная личность получает доступ к литературной мифологии Парижа и к громадному множеству духовных явлений того же уровня.

Важнейшее значение воспитания мастерства существования в ноосфере (в смысле Э. Леруа) [2, с. 117] определяется тем, что от этого зависит насыщенность духовной жизни и духовной работы каждой личности. Человек «есть» в том смысле, какова его самоидентификация, а статус его – это сумма социальных последствий самоидентификации. Самоидентификация личности может быть произведена только при полном познании сил культурной системы, которые по-прежнему, как и в языческие эпохи, персонифицированы призраками (в смысле К. Маркса) [3] и привидениями, этими базовыми сущностями, циркулирующими в каждом зрелом обществе. И система образования должна развивать чувствительность к этим социальным телам символического обмена, формирующим реальность. И самый эффективный способ развития таких интуиций – это умение читать современные «мифы», на которых держится вся конструкция текущего хронотопа. Сложность образовательной системы зависит от состояния цивилизации, объекты высшей сложности которой крайне уязвимы и неустойчивы. Задача образования состоит еще и в воспроизводстве того базового слоя данного социума, который в состоянии поддерживать драгоценную сложность, способную излучать эффективные иллюзии и вдохновлять на головокружительное усложнение ядра человеческого элемента. И на получение на этой платформе максимального экзистенциального опыта, опыта свободных реальностей.

Бессюжетной реальности не бывает, так как только фабулизация превращает события в факты. Поэтому все техники идентификации личностей предполагают мастерство чтения «мифологического» каркаса системы.

Развитые формы диалогового метода образования на всех стадиях активно используют фабулизацию дидактического материала, воспитывая в учениках умение читать реальности, вычитывать реальности из произведений искусства и строить свою личность на мастерстве чтения, эквивалентному участию в сложных духовных ситуациях, делающих нас людьми.

Ссылки:

1. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1968.
2. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере // Успехи современной биологии. 1944. № 18. Вып. 2.
3. Деррида Ж. Призраки Маркса. Государство долга, работа скорби и новый интернационал / пер. с франц. Б. Скуратова; под общей редакцией Д. Новикова. М., С. 58–59.

References (transliterated):

1. Vygotskiy L.S. Psikhologiya iskusstva. M., 1968.
2. Vernadskiy V.I. Neskol'ko slov o noosfere // Uspekhi sovremennoy biologii. 1944. № 18. Issue 2.
3. Derrida Z. Prizraki Marksa. Gosudarstvo dolga, rabota skorbi i noviy internatsional / transl. from French by B. Skuratov; under general ed. of D. Novikov. M., S. 58–59.