

- 
13. Melihov D. I. Psihijatrija i problemy duhovnoj zhizni // Psihijatrija i aktual'nye voprosy duhovnoj zhizni. M.: Svjato-Filaretovskaja Moskovskaja vysshaja pravoslavno-hristianskaja shkola, 2003. S. 12–61.
14. Prep. Iustin (Popovich). Dostoevskij o Evrope i slavjanstve: Per. s serb. SPb.: Admiraltejtvo, 1998. 271 s.
15. Strahov N. N. Vospominanija o Fedore Mihajloviche Dostoevskom // F. M. Dostoevskij v vospominanijah sovremennikov: V 2 t. M.: Hudozhestvennaja literatura, 1964. T. 1. S. 265–316.
16. Tihomirov B. N. «...Ja zanimajus' etoj tajnoj, ibo hochu byt' chelovekom»: Stat'i i jesse o Dostoevskom. SPb.: Serebrjanyj vek, 2012. 504 s.
17. Frejd Z. Dostoevskij i ottseubijstvo // Klassicheskij psihoanaliz i hudozhestvennaja literatura. SPb.: Piter, 2002. S. 70–88.
18. Chizh V. F. F. M. Dostoevskij kak psihopatolog i kriminolog // CHizh V. F. Bolezn' Gogolja. M.: Respublika, 2001. S. 287–511.

*М. П. Воюшина*

### РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Развитие диалогического мышления рассматривается как стратегическое направление современного образования. Раскрывается методика обучения разным видам диалога в процессе чтения и анализа произведений литературы и живописи при работе по учебно-методическому комплексу «Диалог».*

**Ключевые слова:** диалогическое мышление, виды диалога, методика преподавания литературы, младший школьник.

*М. Voyushina*

### THE DEVELOPMENT OF DIALOGIC THINKING AT LITERATURE CLASSES IN THE ELEMENTARY SCHOOL

*The development of dialogic thinking is considered as the strategic direction of contemporary education. The methods of teaching of different types of dialogue in the process of reading and analysis of literary and paintings based on the learning package “Dialogue” are suggested.*

**Keywords:** dialogic thinking, the forms of dialogue, methods of teaching literature, elementary school student.

Необходимость умения вести диалог во всех сферах жизни — от быта до высокой политики — сегодня очевидна. Причина многих проблем современного мира кроется в неспособности к пониманию, уважению, принятию Другого, к абсолютизации собственной позиции как единственно верной. Поэтому среди множества задач, решаемых современным школьным образо-

ванием, одна из основных — развитие диалогического мышления школьника.

Размышляя о полифоничности романов Ф. М. Достоевского, М. М. Бахтин писал: «Мысль человека не систематична, а диалогична. То есть она требует ответа, возражений, требует согласия и несогласия. Только в атмосфере этой свободной борьбы человеческая и художественная мысль

---

может развиваться» [1, с. 7]. Эти слова можно взять эпиграфом к Концепции инновационной образовательной системы «Диалог» [3], основная цель которой, как и следует из ее названия, — развитие личности, для которой диалог является и способом общения, и способом познания мира, и способом саморазвития.

Развитие диалогического мышления в младшем школьном возрасте — это, прежде всего, развитие способности видеть разные точки зрения, обогащаясь и развиваясь от общения с Другим, участвовать в коллективной мыследеятельности, открывая для себя различные, в том числе и противоречащие друг другу, стороны действительности.

При обучении по учебно-методическому комплексу «Диалог» ребенок становится участником диалогов разных видов: диалог участников образовательного процесса; диалог способов познания, диалог с искусством и диалог искусств; диалог учебных дисциплин, диалог артефактов.

*Диалог участников образовательного процесса* рассматривается как *форма общения* ученика и учителя, учеников друг с другом, ученика и родителей. Под общением понимается такая форма связи субъекта с другими субъектами, при которой происходит совместный поиск, истолкование, осмысление, оценка информации, предполагающая обмен мнениями, взаимообогащение. Этот вид диалога ближе всего к лингвистическому толкованию термина «диалог» (разговор двух людей), но отнюдь не тождествен ему. Не каждый разговор двоих является учебным диалогом. Это наглядно показывают множественные попытки обучения с помощью введения в учебники сквозных персонажей, которые постоянно ведут беседу друг с другом. Эту беседу трудно назвать диалогом, так как точки зрения героев полностью совпадают: один персонаж задает вопрос, второй — дает правильный ответ. Ребенок — пассивный наблюдатель, а не уча-

стник беседы: все ответы уже сформулированы и представлены в речи сквозных героев. Деятельность ученика репродуктивная, он должен лишь прочитать и усвоить готовую истину.

К псевдиалогу приводят не только готовые ответы в учебнике, но и такое ведение урока учителем, при котором педагога интересует не столько ход мысли ученика, сколько получение ожидаемого стандартного ответа. Представляется, что грань между вопросно-ответной беседой и диалогом провести можно, если проанализировать результат деятельности ученика. Вопросно-ответная беседа развивает память за счет озвучивания уже известного и ученику, и учителю. Диалог рождает мысль, дает приращение смысла.

Выстроить учебный диалог помогает стиль изложения теоретического материала в учебниках, предполагающий использование обращений к ученику, вопросов, активизирующих его опыт, его знания, приглашающий к совместному размышлению, и задания, предполагающие диалог с разными участниками образовательного процесса:

- работу в паре постоянного и/или сменного состава;
- групповые формы работы с самостоятельным распределением ролей и зоны ответственности в группе;
- обращение за помощью к взрослым (к учителям других предметов, к библиотекарю и т. д.) и совместный поиск;
- задания для совместного выполнения с родителями.

Не секрет, что в школьном обучении развитию логического мышления уделяется гораздо больше времени и внимания, чем развитию эмоций, образного восприятия действительности. Специфика учебно-методического комплекта «Диалог» нацелена на развитие у младших школьников *трех основных способов познания мира* — обыденного, научного, художественного — и на установление *диалогических отноше-*

---

ний между ними. Достигается это не только тесным взаимодействием между предметами естественнонаучного и эстетического циклов, но и обращением к разным способам познания в рамках одного предмета.

На уроке литературного чтения основное внимание уделяется художественному способу познания, при котором мышление неотделимо от эмоций, от способности создать в воображении образ, увидеть типичное в индивидуальном, общее в единичном. Художественный способ познания рождает целостное представление о действительности. Однако восприятие художественного текста опирается на обыденное познание, на жизненные впечатления ребенка, на его способность к элементарным обобщениям, на владение простейшими познавательными приемами. Приведение этих знаний в систему, развитие эстетического отношения к действительности происходит в процессе диалога художественного и обыденного познания.

Востребован уроками литературного чтения и научный способ познания, связанный с рационалистическим, понятийно-логическим мышлением, предполагающий выделение существенных признаков и отвлечение от несущественного. Многие сложные литературоведческие понятия в процессе обучения сначала осваиваются на практическом уровне, что создает условия для накопления у детей необходимого для научных и художественных обобщений опыта. Этот опыт становится основой для восприятия и оценки художественных произведений, для развития художественного восприятия действительности, на этом опыте базируется научное осмысление понятий. В учебниках литературного чтения сопоставляются разные точки зрения на одно явление в научно-познавательной и в художественной литературе, содержатся задания, предполагающие использование полученных представлений в повседневной жизни, в собственном опыте. Таким обра-

зом, обыденный, художественный, научный способы познания взаимно дополняют, обогащают друг друга.

*Диалог культур* в образовательной системе «Диалог» включает в себя диалог национальных культур, культур разных эпох, культур разных регионов, разных социальных групп. Подчеркнем, что, в отличие от известной концепции диалога культур В. С. Библера, содержание образования в УМК «Диалог» *не строится «в последовательности»* (выделено мною. — М. В.) и диалоге основных исторических культур» [2]. С учетом возрастных особенностей младших школьников диалог культур в УМК «Диалог» для начальной школы представляет собой *диалог артефактов культуры*. Выстраивая диалог, авторы учебников ищут, прежде всего, то, что объединяет людей, поэтому акцент делается на общечеловеческих ценностях. Однако диалог возможен там, где есть не только общее, но и различное, поэтому учебный материал раскрывает своеобразие образа жизни, образного видения мира разных народов, поколений, социальных групп. Временные, пространственные, социальные, культурные связи становятся предметом осмысления школьников. Постепенно у учащихся формируется представление о многообразии и единстве культуры.

*Диалог с искусством и диалог искусств*. Искусство как самосознание культуры (М. С. Каган) диалогично по своей природе, поэтому полноценное общение с произведением искусства предполагает диалог читателя, слушателя, зрителя с автором.

При отборе круга чтения и иллюстративного материала авторы учебника ориентировались на потенциальную возможность выстраивания диалога между произведениями искусства разных видов и жанров на тематическом или проблемном уровнях. Уже с первого класса в учебниках представлен диалог интерпретаций, что по-

зволяет формировать такие важные для диалогического мышления межпредметные понятия, как *точка зрения, авторская позиция*.

Таким образом, отбор учебного материала создает потенциальную возможность выстраивания разнообразных связей, формирования диалогического мышления. Для того чтобы эти потенциальные возможности были реализованы, необходима диалогизация учебного процесса на **организационно-деятельностном уровне**, что предполагает и организацию деятельности школьников в режиме диалога, и определенную организацию освоения программного материала в учебнике.

Когда речь идет о начальной школе, то трудность состоит именно в реализации на практике поставленных целей, в нахождении конкретных приемов работы, формулировок заданий, доступных младшим школьникам. Без этого практического воплощения все теоретические рассуждения о диалоге не помогут решить задачу.

Рассмотрим, как реализуется принцип диалогизации образования, направленный на осознание школьником диалога как способа общения и познания, способа жизни в современном мире, на примере одного из разделов учебника «Литературное чтение», входящего в учебно-методический комплект «Диалог» [4].

Название раздела «Весна в литературе, живописи и музыке» нацеливает на выстраивание диалога произведений, относящихся к разным видам искусства и объединенных общей темой.

Этот диалог выстраивается постепенно, по мере знакомства с новыми произведениями. Начинается же изучение раздела с выявления диалога «внутри» художественного текста. Раздел открывает репродукция картины С. А. Виноградова «Весна» и «полусказка» Ф. Кривина «Нежность». Вопросы из рубрики «Учимся читать картину» акцентируют внимание на диалоге наступающей весны и уходящей зимы.

*Обрати внимание на композицию и колорит картины. Чего больше в природе — снега или оттаявшей земли? Что занимает большую площадь картины? Почему? Теплом или холодом веет от этого пейзажа? Как художник создает это ощущение?* [4, с. 78].

Анализируя пейзаж, дети отмечают, что сугробы на картине Виноградова отступают от теплой стены дома, выгибаются дугой, как будто освобождают место пробивающейся траве. Снег отступает, но не умирает, он радостно искрится на солнце, он — неотъемлемая часть пейзажа.

Прочитав «полусказку» Ф. Кривина, ученики размышляют над вопросом, чем похожи Снег и Лучи и что их различает. Анализ текста приводит второклассников к выводу, что наступление весны у Кривина происходит радостно и мирно. Зима — не враг, Снег по-своему заботился о Земле: «советовал беречься, строго соблюдать постельный режим» [4, с. 79]. А у Лучей «нет теплых шуб, у них нет мудрых советов. Им остается согреть Землю только своей нежностью...» [4, с. 79].

Сравнение пейзажа и литературной сказки обогатит восприятие каждого из произведений, надо только обязательно вернуться к рассматриванию картины после чтения. Теперь второклассники отмечают, что снег зимой укрывал землю от холода, он помог жизни сохраниться в тяжелое время, и теперь, тая, снег с нежностью выпускает эту новую жизнь на свободу. Поэтому и настроение, вызванное пейзажем, радостное, приподнятое.

Домашнее задание также настраивает учеников на продолжение диалога. Дети могут выбрать один из трех вариантов заданий по своему желанию.

- *Вспомни свои наблюдения за зимним снегом. Понаблюдай, как изменился снег весной. Расскажи о своих наблюдениях.*
- *Какие произведения ты посоветуешь включить в этот раздел? Обоснуй свою точку зрения.*

---

• В художественных альбомах или в Интернете найди весенние пейзажи. Принеси репродукции или сделай с помощью родителей компьютерную презентацию. Подготовься рассказать об одном из пейзажей в классе [4, с. 81].

Первое задание активизирует внутренний диалог, побуждает сопоставить собственные впечатления, полученные в начале зимы от первого снега, и свежие, сегодняшние наблюдения за снегом весенним. При этом обыденное эмпирическое познание накладывается на художественные впечатления: дети не ограничиваются сравнительным описанием внешнего вида снега, рассказы их эмоциональны, чувства противоречивы. Необходимость выразить свои впечатления в слове делает переживания предметом осознания.

Результат выполнения второго задания показывает, что, подбирая произведение, которое можно включить в раздел «Весна в литературе, живописи и музыке», второклассники ориентируются не столько на общую тему раздела, сколько на материал прошедшего урока. Большинство предложенных учениками произведений выбраны ими потому, что дают возможность продолжить диалог, начатый на уроке. Так, был предложен пейзаж В. Н. Федоровича «Ручеек». Интерес ученика был вызван прежде всего тем, что на картине изображен овраг, один склон которого полностью покрыт снегом, а второй — влажный, глинистый, только что освободившийся от снежного покрова, с уже пробивающейся кое-где травкой. Размышления, настроение, вызванные картиной, показали ученику созвучными его переживаниям на уроке. Диалог с учителем помог обратить внимание мальчика на название картины — «Ручеек», и ребенок замечает: «Снег здесь — не главный, здесь главный — ручеек, он уже проснулся, он бежит по дну оврага. Он как будто разделит зиму и весну». Так диалог с учителем побуждает к сопоставительному анализу произведений, не только

к нахождению близкого, созвучного, но и к поиску различий, осмысление которых приводит к обогащению восприятия.

Третье задание активизировало диалог ученика и родителей. Нужно было не только сделать презентацию весенних пейзажей, но и рассказать об одном из них в классе. Как правило, в презентацию включаются картины известных художников, в названии которых есть слово «весна»: «Весна» И. И. Левитана, «Весна» А. К. Саврасова, «Ранняя весна» А. И. Куинджи и т. д. Очевидно, это облегчает родителям и ученикам компьютерный поиск. Но характерно, что, выбирая пейзаж, о котором хочется рассказать, дети останавливаются на картинах, созвучных литературно-художественному материалу предыдущих уроков, в рассказах часто звучат сравнения со знакомыми текстами, сравнения проводятся как по сходству, так и по контрасту.

Умение вести диалог подразумевает умение слушать и слышать собеседника, и этому младших школьников нужно специально учить. В этом отношении эффективен диалог групп, выполнивших одно творческое задание — еще одну разновидность диалога участников образовательного процесса.

Организуем в классе игру: издательство ведет подготовку сборника стихотворений о весне. Каждая творческая группа получает задание от главного редактора. При этом две группы имеют одинаковое задание. На «редакционном совещании» каждая группа представляет результат работы. Творческое решение, которое будет использовано в сборнике, рождается в диалоге групп.

Первая и вторая группы получают рукопись стихотворения К. Я. Ваншенкина «Весенний снег» (название стихотворения ученикам не сообщается) и карточку с заданием:

*Представьте себе, что в издательстве есть несколько рукописей стихотворения К. Я. Ваншенкина, которые различаются*

---

только названием. В первой рукописи названия нет, стоит знак «\*\*\*», во второй — стихотворение называется «Снег», в третьей — «Весенний снег».

Проведите мини-исследование, определите, какая именно рукопись является окончательным авторским вариантом, то есть какое название помогает раскрыть художественную идею стихотворения, его смысл. Свое решение обоснуйте. Вам помогут вопросы учебника. Подготовьтесь устно рассказать о проведенном вами исследовании и его результатах.

Третья и четвертая группы работают с текстом стихотворения И. П. Токмаковой «Весна» и с репродукцией картины С. А. Виноградова «Весна идет». Дети получают следующее задание.

*Может ли пейзаж Виноградова послужить иллюстрацией к стихотворению И. П. Токмаковой или, оформляя сборник, лучше изобразить весну в виде идущей девушки? Обоснуйте свою точку зрения. Для этого поразмышляйте над вопросами:*

— С кем сравнивает весну поэт? Выражено ли это сравнение прямо, или оно даётся в скрытой форме? Рассмотрите пейзаж С. А. Виноградова «Весна идёт». С какой точки зрения виден этот пейзаж художником? Какие детали картины говорят о приближении весны?

— Сравните снег на крыльце, на тропинке, в глубине леса. Где самое «тёплое» место на картине? Какое настроение вызывает этот пейзаж?

Проверяя результаты работы, сначала просим группу сообщить классу, какое задание надо было выполнить, затем предлагаем членам группы прочитать вслух стихотворение. Только после того, как весь класс познакомится с текстом стихотворения, выслушиваем ответы, подготовленные группами. Учитель помогает выстроить диалог между группами, выполнявшими одно задание, привлекает к нему класс и в качестве участников диалога, и в качестве арбитров. Ход диалога зависит от ответов

группы, от глубины проделанного детьми анализа.

Первое задание активизирует диалог с автором, нацеливает детей не просто на анализ текста, а на выявление и обоснование авторской идеи. Наблюдения, сделанные второклассниками, убеждают их, что авторский вариант названия — «Весенний снег». Обосновывая свой выбор, ученики отмечают, что в первой строфе слово «снег» не употребляется, оно заменяется словами «он», «его». Если бы названия у стихотворения не было, первая строфа звучала бы как загадка: кто это — зимою был «прекрасен», а весной «лишился величия своего»? Стихотворение звучит торжественно, величественно, поскольку то, что происходит в природе, очень важно. Весна еще не наступила — кругом еще просторы снега, но приближение весны чувствуется: «небо занялось голубизною», и снег сдается — становится серым, отступает, «теряет величие».

Во второй строфе слово «снег» появляется, но при этом эпитетов, относящихся к снегу, нет. Отступление снега становится очевиднее, он «сползает» в глубокие овраги, а весна все набирает силу — «ослепительное» солнце заставляет снег спешить. Сравнение с переводной картинкой малыша — очень емкое. Ставший ненужным снег уходит, освобождая место новой жизни. Мир обновляется, его очертания проясняются, становятся четкими, ясными, как на переводной картинке. Конечно, идея стихотворения соответствует названию «Весенний снег». Без названия оно будет непонятным. Название «Снег» оказывается неточным, не задает нужного эмоционального отношения.

Задание для третьей и четвертой групп нацелено на выстраивание диалога произведений, относящихся к разным видам искусства. В поэзии весна часто ассоциируется с юной девой. Такую метафору встречаем и в стихотворении Токмаковой. Младшие школьники часто буквально понимают

метафору, что делает образ плоским, неинтересным. Диалог стихотворения о весне, в котором «сугробы тают под ее ногами», с живописным пейзажем, на котором видны подтаявшие следы на снегу, ведущие к дому, хотя в лесу снег еще совсем белый, глубокий, в лесу еще господствует зима, помогает второклассникам воспринять образный смысл метафоры. Виноградов выбирает интересный ракурс, пейзаж «увиден» из дома, с крыльца, и это самое «теплое» место картины. На полянке перед домом вокруг деревьев уже появились проталинки. А на крыльце снега уже совсем немного, сквозь него видны доски. Здесь дыхание весны чувствуется уже отчетливо. Настроение радостного ожидания, надежды пронизывает пейзаж. И дети говорят, что этот пейзаж можно поместить в сборнике рядом со стихотворением Токмаковой «Весна». Подводя итоги, подчеркнем, что картина, конечно, — не иллюстрация к стихотворению, а самостоятельное произведение, но это близкий по эмоциональному настрою, по образному решению пейзаж.

Согласованное планирование помогает привлечь материал других уроков, активи-

зировать художественные впечатления. Несколько дней назад на уроке музыки дети слушали песню Моцарта «Ожидание весны». В конце урока можно послушать ее еще раз, поразмышлять, созвучна ли эта музыка какому-либо из прочитанных на уроке стихотворений.

Опыт показывает, что включение ребенка в диалог на уроке делает еще неопытного читателя, зрителя, слушателя прозорливее, рождает ассоциации, мотивирует на самостоятельный поиск, способствует нестандартности мысли.

А самое главное, — рождает интерес к чтению, к искусству, к другому человеку, к другому мнению.

Диалогическое мышление, на формирование которого направлен весь учебно-методический комплект «Диалог», предполагает выход за рамки конкретной предметной области и установление межпредметных аналогий, развитие умения рассматривать явление с разных позиций, признание возможности разных точек зрения на решение одной проблемы, умение смотреть и видеть, слушать и слышать собеседника.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М. М. О полифоничности романов Достоевского // Диалог. Карнавал. Хронотоп. 1998. № 4. С. 5–13.
2. Библер В. С. Исходные принципы и узлы предполагаемой программы // Школа диалога культур. Основы программы. — Режим доступа: [http://www.bibler.ru/shdkom\\_bi\\_os.html](http://www.bibler.ru/shdkom_bi_os.html) (20.09.2014)
3. Бордовский Г. А. Концепция образовательной системы «Диалог». Уровни начального и основного общего образования / Г. А. Бордовский, М. П. Воюшина, Е. П. Суворова, Н. Л. Стефанова, И. А. Баева, Э. В. Махрова. СПб.: Астерион, 2014. 88 с.
4. Воюшина М. П. Литературное чтение. 2 кл.: В 2 ч. Ч. 2: Учебник / М. П. Воюшина, С. И. Петрова, Н. Н. Чистякова, Е. В. Лебедева. М.: Дрофа, 2013. 158 с.

## REFERENCES

1. Bahtin M. M. O polifonichnosti romanov Dostoevskogo // Dialog. Karnaval. Hronotop. 1998. № 4. S. 5–13.
2. Bibler V. S. Ishodnye printsipy i uzly predpolagaemoj programmy // Shkola dialoga kul'tur. Osnovy programmy. — Rezhim dostupa: [http://www.bibler.ru/shdkom\\_bi\\_os.html](http://www.bibler.ru/shdkom_bi_os.html) (20.09.2014)
3. Bordovskij G. A. Kontseptsija obrazovatel'noj sistemy «Dialog». Urovni nachal'nogo i osnovnogo obshchego obrazovaniya / G. A. Bordovskij, M. P. Vojushina, E. P. Suvorova, N. L. Stefanova, I. A. Baeva, E. V. Mahrova. SPb.: Asterion, 2014. 88 s.
4. Vojushina M. P. Literaturnoe chtenie. 2 kl.: V 2 ch. Ch. 2: Uchebnik / M. P. Vojushina, S. I. Petrova, N. N. Chistjakova, E. V. Lebedeva. M.: Drofa, 2013. 158 s.