

ДЕТСКАЯ ВОПРОСИТЕЛЬНОСТЬ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Традиционно детские Вопросы рассматриваются со стороны их предметно-смысловой нагруженности [9,408]. Для нас же исходным моментом в понимании роли, функций и содержания детских вопросов является проблема адресности [1,276]. Вопрос в первую очередь задается кому-то. Другому, сверстнику, взрослому, самому себе. В связи с этим под детской вопросительностью мы понимаем специфическую ситуацию 2-х участников речевого взаимодействия (вопрошающего и вопрошаемого).

Условием существования ситуаций детской вопросительности являются групповые формы работы, готовность к межгрупповому обсуждению "общего вопроса". При соблюдении этих условий школьный урок является учебным диалогом [2,4], то есть уроком, организация которого позволяет каждому ребенку или группе детей в ходе совместного обсуждения проблемы выстраивать собственное понимание и собственный вариант решения, соотносить этот вариант (способ понимания) с вариантами других детей и групп, присоединиться к мнениям одноклассников или "отстраиваться" от них и обнаруживать странность, необычность исходно знакомого события, явления.

Предметом обсуждения на уроках-диалогах могут быть любые события: математические, лингвистические и т.д. В этом случае исследователи диалога говорят соответственно о "Загадках числа", "Загадках слова" [3],[5]. Мы рассматриваем проблему детской вопросительности в русле учебного предмета "Загадки природы", вариант которого мы разработали [12].

Урок-диалог начинается с вопроса [6]. Вопросу предшествуют воспоминания, общие утверждения, согласия. с этими утверждениями и т.д. После этого возникает вопрос. Его задает, произносит вслух учитель или ребенок. К одному и тому же. событию может быть задано достаточно много вопросов. На любой из заданных вопросов может быть дано много "правильных"

(правдоподобных) ответов.

Анализ детских реплик позволяет утверждать, что дети, отвечая на вопрос (например: "Почему...?"), интуитивно выделяют смысловые концепты, не совпадающие с концептами "причины" и "следствия", характерные на вопрос "почему?". Другими словами, отвечая на данный вопрос, дети отвечают и на вопросы "Как?", "Зачем?", "Когда?", "Для кого?" и т.д. Если к данной особенности относиться как к случайной, то можно утверждать следующее:

1. От детей нельзя ожидать однозначных ответов на поставленный вопрос. Тем более - в уже известной формулировке.

2. Наличие многовариантности ответов создают возможность детям обсуждать событие с разных точек зрения; "видеть" это событие как множество разноточных ("разноточных") взглядов.

3. В ходе такой работы мы не можем рассчитывать на "однопредметность" разговора но, имеем прецедент «однообъектного» обсуждения.

4. Разговор ребенка со взрослым может быть однопредметным. Подключение к нему еще одного ребенка зачастую превращает разговор в однообъектный.

5. Представление о том, что любой вопрос несет на себе единственный смысловой концепт [7; 1811 и предполагает в качестве ответа единственную формулировку (вопросы в конце параграфа любого учебника),- есть ограничение, накладываемое на детский язык и детскую речь. Такое понимание запрещает детям, самостоятельно двигаясь в пространстве однообъектного и однопредметного разговоров, самим разбираться в сказанном каждым участником и интуитивно удерживать или не удерживать общее пространство становящегося диалога.

В связи с тем, что исходный вопрос предполагает многовариантность ответов, на уроках возникает реальная смысло-логическая различенность детских гипотез. Авторы гипотез (дети) интуитивно улавливают эти различия. Различия порождают вопросы. Вопрос одной группы - другой - это есть констатация

данного различия. Но вопрос - это и желание (стремление) детей уменьшить различие, преодолеть его. Например, группа детей обсуждает некоторое событие в контексте вопросительного наречия "Как?", то есть обсуждает процессуальность события.

Идея процессуальности есть способ ответа на исходный вопрос. В таком случае вопросы этой группы другим достаточно часто начинаются с "Как?". Это и есть, на наш взгляд, актуализация контекста. Для других и для себя. Вторая группа, обсуждая это же в режиме целеполагания, задает вопросы "Зачем?", "Для чего?". И т.д. Вопрос же задается к сказанному другой группой. Поэтому, если группа обсуждает событие в режиме "зачем" и в результате у группы возникает некоторый образ обсуждаемого, то вопрос от другой группы - это вопросительное слово к предъявленному образу. В связи с этим образ детьми перестраивается в уже новом контексте. При этом каждая группа детей (через собственный ответ на заданный другой группой вопрос) присваивает новые способы понимания и объяснения. Перестраивание своего образа - дело добровольное и является свидетельством того, что дети реально стремятся создать общее смысловое пространство, внутри которого "каждому есть место". Такая работа является, на наш взгляд, и условием становления однопредметных диалогов-уроков.

Это усиливается и специальным обсуждением взрослого с детьми того, что хотели спросить вопрошавшие и о чем говорили отвечающие. Обсуждаемое содержание детской вопросительности существует лишь в ходе "однообъектных" разговоров конца 1-го класса. В дальнейшем эти вопросы исчезают, замещаясь иными. Для детей первого и начала второго классов характерен еще один тип вопросов, который мы обозначаем как "Как лее так, ведь ...?!" Как отмечалось, исходный вопрос – урока предполагает многовариантность ответов [11], а многие из них принципиальную неоднозначность ("Чьей жизнью живут листья, корни, стебли растений?". "Откуда приходит осень?", "Нужны ли листья растений самим себе?" и т.д. [12]) Каждый из предложенных вопросов предполагает обращенность детей к своему собственному опыту, к собственным воспоминаниям и особую их представленность" в качестве ответов. Сама формулировка, вопросов,

невозможность ориентироваться только на имеющиеся знания, необходимость выхода за пределы знакомого - это условия возникновения на уроках детских гипотез. Но в каждом случае дети стоят перед неосознанным¹ выбором меры общеизвестных воспоминаний и собственной "мифологии" [9,416] в ответе на вопрос. А предельная, ярко выраженная "мифология" - это обязательное несовпадение с общеизвестными воспоминаниями других. Это несовпадение порождает у слушающих вопросы "Как же так, ведь...?!" Сам этот вопрос - свидетельство ожидания сходных воспоминаний у говорящего слушающим. Если у ребенка нет такой уверенности, то он не будет спрашивать. Поэтому без предварительных общих разговоров, без уверенности в том, что у всех нас есть общие воспоминания и, благодаря этому, любой наш вопрос могут понять и ответить на него, вопросы не могут появиться. У молчащих в классе детей просто не могут появиться вопросы, т.к. у них нет веры в то, что общие для всех воспоминания существуют.

Строящий "мифологический" ответ ребенок рискует сказать необычно. И, тем самым, создает прецедент различенности между сказанным и общими воспоминаниями. И в этом смысле ответ -это каждый раз риск оказаться вне других, это риск нового слова. Вопрос же к сказанному - это обращение на несоответствие между ожидаемым и услышанным, удивление ребенка по поводу сказанного, недоумение, спор-несогласие.

Ребенок своим вопросом создает проблемную ситуацию для других детей, строящих свой мифологический ответ на предыдущий вопрос. Именно здесь возникает реальная проблемная ситуация [8], но создается она не взрослым, а разговором самих детей.

Однопредметные уроки-диалоги становятся обычным явлением уже с первой четверти 2-го класса. Манера взаимодействия детей в ходе урока-диалога, которую мы научились удерживать как педагоги в первом полугодии второго класса - спор. По всей видимости, между детьми возможны и другие отношения, порождающие иные, не известные сейчас, типы вопросов друг другу. В ходе же спора, в котором каждая группа удерживает свою собственную гипотезу как

Ценную, вопросы приобретают характер вопросов себе при внешней адресованности другим [13]. Вопросы этого типа характеризуются следующей особенностью: гипотеза вопрошающих - это контекст, в который помещается гипотеза выступающих. Отдельным элементам гипотезы отвечающих слушающие приписывают качества, характерные для этих же элементов в гипотезе самих слушающих. Благодаря этому, слушающие дети выстраивают сами себе проблемную ситуацию. Возникает она как результат приписывания собственных смыслов элементам другой гипотезы и вступающих, поэтому, в противоречие с другими элементами чужой гипотезы. Данное противоречие для слушающих решается ими самими особым образом. Оно оформляется как вопрос выступающим.

При этом обнаруживаемое детьми "противоречие" иного ответа - это соотнесение иных смыслов со своими. Это возможность взглянуть на свой образ-ответ "со стороны". Это говорит о том, что данные вопросы обладают рефлексивной природой.

Взгляд на свой ответ "со стороны", наличие иного ответа на тот же самый вопрос, сам факт обнаруженного "противоречия" в гипотезе другой группы, контекстом которой является собственный ответ - все это позволяет нам сделать следующий вывод: отношение ребенка к собственному ответу в данной ситуации - вопросительно по своей природе. Вопросы детей - это вопросы "себе - другому".

Вопрос - это форма принятия гипотезы другой группы. И в этом смысле - усомнение себя. В этом его функция первой половины второго года обучения. Вопрос другому - это усомнение себя в том смысле, что ребенок вопросом фиксирует противоречие между собственным и иным мнением. Фиксирует обнаруженную проблему. Но, пометив вопросом это противоречие, дети, тем самым, делают шаг в понимании самих себя и в преодолении очевидности собственного мнения.

Но вопрос "себе - другому" - это не только осознание неуниверсальности собственного ответа, это и способ обнаружения общей проблематики. Выделение некоторых базовых и значимых, с т.зрения самих детей, моментов обсуждаемого

события. Узловых моментов, структурирующих, оформляющих собой событие. Строящаяся картина мира при этом дифференцируется и внутренне усложняется.

Кроме спонтанно-ситуативной группы вопросов существует и другая группа вопросов, которую мы называли "вопросами-загадками". Специфика этих вопросов в том, что спрашивающему изначально известен ответ на вопрос, а сам вопрос - это-вопросительно представленное собственное знание. Само же знание обладает особой привлекательностью и необычностью. Странность, загадочность, недосказанность окружающего мира знакома ребенку. И знание об этом мире всегда несут в себе эту загадочность. Морской конек, морской еж, морская лисица - уже эти слова завораживают своей необычностью. Рыбы, живущие под водой своей жизнью. Кузнечики, пчелы, цветы.

Собственное удивление, чувственно переживаемую загадочность, хотя и облаченную в знание, ребенок может, выразить в рассказе или же в вопросе. Вопрос в данном случае - это емкое, предельно сжатое собственное восхищение миром. Здесь нет запроса к информации, здесь - приглашение другим пережить то же самое, трудно уловимое и трудно передаваемое чувство. На эти вопросы нет необходимости отвечать. Их достаточно слушать. Это особая форма речи, предполагающая слушателя вопроса. И все. Этого достаточно.

К этой же группе относятся вопросы, в которых загадочно изображено то, что всем известно. В этом смысле - это "истинные загадки", т.к. они придумываются. Отметим, что любая из форм, "вопросов-загадок" чрезвычайно существенна как стиль взаимоотношений детей данного возраста. Вопрос-загадка - это, в первую очередь, интрига тайной. Возможность быть персонально загадочным для окружающих.

Середина второго класса характеризуется новым стилем обсуждения гипотез и появлением вопросов нового качества.

Среди вопросов обнаруживаются вопросы-загадки, представляющие собой проблемные ситуации, самостоятельно ребенком открытые и самостоятельно решенные.

В это же время возникают вопросы на уточнение вопроса себе от другой

группы. На наш взгляд, это один из эффектов, возникший из работы с вопросами "себе - другому".

Середина второго класса характеризуется тем, что гипотезы разных групп в ходе обсуждения начинают некоторыми детьми восприниматься рядоположенно. Об этом свидетельствует тот факт, что в это время у детей возникает способность создавать в ходе обсуждения гипотезы "поверх" высказанных ранее. В разговоре дети могут удерживать обнаруженные различия между гипотезами и "снимать" эти противоречия новым вариантом объяснения.

Так как вопросы второклассников приобретают большую корректность и ориентированы на понимание сказанного другими, обнаружить исходное несовпадение вариантов понимания гораздо легче. Нам же важно подчеркнуть появление нового способа работы. На наш взгляд, возник прецедент преодоления собственного мнения и восприятие другого как Другого [1;250]. Мы считаем, что этот эффект подготовлен всем предыдущим ходом работы и всеми предыдущими формами детских вопросов. Ибо все вопросы - это усомнение себя и усиление другого. Благодаря вопросам подчеркивается несводимость гипотез друг к другу. Вопросы позволяют детям обнаруживать разность в понимании, выходить на проблемы, связывающие и разъединяющие одновременно всех высказывающихся. Однопредметность разговора приобретает новую характеристику. Предмет приобретает проблемный характер.

Переход от однообъектности через однопредметность к способности обнаруживать проблемность предмета обсуждения - существенная характеристика детских разговоров данного периода.

Только тогда, когда дети демонстрируют способность удерживать проблемность предмета обсуждения на уроке-диалоге, то есть чувствовать проблемный характер ситуации, в начальной школе возможно проблемное обучение. И это возможно, на наш взгляд, начиная с середины второго класса. Раньше – нет. До этого необходимы уроки-диалоги [5], на которых формируется детская вопросительность.

В это же время дети начинают задавать учителю вопросы, фиксирующие

проблемность в предметном содержании, предлагаемом самим взрослым в ходе урока. Это говорит о равенстве позиций учеников и взрослого относительно обсуждаемого материала и о способности видеть проблемность самого материала.

Такой стиль работы и особенности детских вопросов сохраняются до конца второго класса. Начиная с третьего класса, дети могут обнаружить, что за каждым типом вопроса ("Как?", "Почему?", "Для кого?") скрывается строго определенная коллективно-распределенная форма понимания действительности. Ответить на вопрос "Почему?" - это значит построить совместно с другими учащимися и учителем дискуссионно-теоретическую форму работы; ответить на вопрос "Как?" - это значит выстроить опытно-лабораторную форму работы; ответить на вопрос "Для кого?" - значит построить "мифопоэтическую", причастную к субъекту форму совместной жизни.

Итак, возрастной период от 7 до 10 лет является важным этапом в становлении детской вопросительности и диалоговых отношений.

В 1-м - начале 2-го класса вопросы друг другу задаются детьми на, фоне однообъектных разговоров. Благодаря вопросам, обнаруживается множественность контекстов обсуждаемого события, и возникают проблемные ситуации. Вопросы детей друг другу оказывают влияние на становление однопредметных диалогов. С этого момента для ребенка начинает существовать классно-урочная система, то есть объединение многих детей, имеющих разные воспоминания, в класс, которому задан один и тот же урок.

Первая половина второго года обучения характеризуется вопросами "себе - другому", в которых обнаруживается и фиксируется неуниверсальность собственного мнения. Это значимо для понимания одноклассника как Другого. В связи с этим возникает прецедент перехода от однообъектных разговоров к обнаружению проблемности предмета мысли в разговорах однопредметных. С этого момента в начальной школе возможно проблемное обучение.

Вторая половина 2-го класса характеризуется способностью детей обнаруживать (благодаря вопросам) и удерживать (через расположенность гипотез и их несводимость друг к другу) проблемность предмета обсуждения.

Лишь на третьем году обучения возможно осознанное различение вопросов ("Почему?", "Как?", "Для кого?") и выделение различных культурных жанров обсуждения этих вопросов. С этого момента возможна коллективно-распределенная учебная деятельность младших школьников.

В связи с этим детская вопросительность существенно влияет на становление диалоговых отношений между младшими школьниками, значима для понимания детьми предмета обсуждения и друг друга. Вопросительность обеспечивает выход в пространство проблемных ситуаций, удерживаемых одновременно большинством учеников класса, и их совместное обсуждение.

Литература.

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества.- М.,1979, -424 с.
2. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века //Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы.- Кемерово, 1993.- с.9-106.
3. Библер В.С. Заметки к программе 1-2 классов школы диалога культур //Школа диалога культур. Основы программы. - Кемерово. 1992.
4. Курганов СЮ. Ребенок и взрослый в учебном диалоге- М.,1989.-127с.
5. Литовский В.Ф. Диалогика в школе // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы.- Кемерово, 1993. с.287-325.
6. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника.- М., 1977.с. 181.
7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении.- М., 1972.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии В 2х т.- М., 1989.Т.1.С.416 10. Цукерман Г.А. Предметность совместной учебной деятельности //Вопросы психологии, 1990, 1, с.41-49. П.Юшков А.Н. Весенние загадки. Детские диалоги. Начальная школа. Приложение к газете "Первое сентября", 1994. N 13, с. 1-2.
- 12.Юшков А.Н. Урок-диалог и проблема взаимопонимания между младшими школьниками. //В поисках нового содержания образования.- Красноярск, КГУ, 1993. с. 104-110.