

## Начала Школы диалога культур и её начальные классы

*В.Ф. Литовский*

В конце 80-х годов XX века В.С. Библер обсуждал проблемы начальных классов Школы диалога культур с исследовательской группой, объединяющей харьковских и челябинских диалогистов. В нашу задачу входило создание учебных программ для этих классов, опирающихся на идеи Л.С. Выготского о «выращивании» ребёнком письменной речи из игры и рисования [1].

Автор философского замысла Школы диалога культур и её базовой психолого-педагогической концепции тогда подчеркнул, что нисколько не сомневается, что эти идеи Л.С. Выготского могут быть реализованы в практике школьного строительства. При этом В.С. Библер высказал убеждение, что детское рисование, которое в XX веке, наконец, принято взрослыми как феномен общечеловеческой культуры, станет «удобрением» для такого «выращивания».

На основании вышеуказанных идей Л.С. Выготского наша группа создала программу «Становление письменности», которая апробировалась на экспериментальных площадках Школы диалога культур в Харькове в 1989–1991 годах и в 1995–1997 годах, а также в Запорожье в 1993 и 1995 годах. Апробируя эту программу в Челябинске с 1991 по 2002 год, мы наблюдали, как развивались творческие устремления учеников одного класса сначала в начальной, а затем и в средней школе в ходе занятий по программе «Становление письменности». Речь идёт о стремлении, во-первых, к словесному творчеству в сфере письменной и устной речи и, во-вторых, к исследовательской работе в сфере отношений речи и языка, словесного творчества и истории письма.

Принципы построения этой программы, ход и результаты проводимых занятий изложены и проанализированы в написанной нами совместно с Л.А. Месеняшиной и Р.С. Пановой монографии «Проблемы формирования письменной речи» [3]. Она стала основанием для разработки новых учебных программ для начальной и средней школы, развивающих эвристический потенциал вышеуказанных идей Л.С. Выготского. Вся проделанная нами и нашими коллегами работа значима тем, что, учитывая тридцатилетний опыт проектирования и строительства Школы диалога культур, она намечает новые перспективы для работы педагогов и психологов в этом направлении.

Потому так важно показать продуктивность понимания В.С. Библером проблем, связанных с «выращиванием» дошкольником, становящимся школьником, письменной речи из игры и рисования. Кроме того, необходимо указать на диалогический потенциал тех идей Л.С. Выготского, которые опираются на его представление о сущности упомянутого «выращивания».

Этот процесс, согласно Л.С. Выготскому, создаёт условия для «овладения школьником письменной речью как сложной культурной деятельностью» и делает возможным обучение ребёнка в школе в контексте, который Л.С. Выготский определил как «общение опытами» – общение между культурным опытом ребёнка и культурным опытом человечества [1].

Как показал Л.С. Выготский, игровое творчество, в основании которого лежит построение ребёнком «мнимой ситуации игры», осуществляется им последовательно «языком жестов», «своеобразным предметным письмом» и «графической речью». Создание такой «графической речи», как рисование речи и в онтогенезе, и в филогенезе, представляет собой осуществление письменной речи.

Работая над программой «Становление письменности», мы исходили из того, что на каждом выделенном Л.С. Выготским уровне развития игры играющий ребёнок сам является автором игры-произведения. Одновременно он – персонаж игры-произ-

ведения, создаваемой им в качестве автора. Когда игра осуществляется ребёнком «языком жестов» в трёхмерном пространстве окружающей его действительности, тогда его существование в качестве автора создаваемой им игры и в качестве персонажа, созданного им как автором, не выявлено ребёнком в знаковом различении им этих игровых ипостасей.

В работе «Предыстория письменной речи» Л.С. Выготский раскрывает истоки формирования языка жестов и определяемые этим формированием возможности его трансформации ребёнком и в «своеобразное предметное письмо», и в «графическую речь», [1, 2, 3]. Посредством «предметного письма» автор игры чётко отделяет трёхмерное пространство, создаваемое им в игровой действительности, от трёхмерного пространства внеигровой действительности.

При этом автор игры-произведения занимает позицию вне её «здесь и теперь», вне её пространства-времени. Персонажи игры буквально находятся в его руках. Его руками они созданы, его руками совершаются их игровые действия. Речь ребёнка-автора завершает эти действия созданных и «вручную» управляемых им персонажей. Она выступает речевым планом этих действий, означиванием этих действий речью. Сами же действия осуществляются как означивание речи, как изображение речи действием. Но в физической отделённости персонажей от ребёнка для него как автора игры-произведения открывается их существование в качестве независимых от автора героев игры-произведения.

Как правило, все дети легко переходят от игры «языком жестов» к осуществлению её средствами «своеобразного предметного письма» и далее к игре в «графической речи». Дети переносят игру в двухмерное пространство, рисуя её «мнимую ситуацию»: пространство игры, её персонажей и их действия в этом пространстве. В рисовании как в осуществлении игры средствами «графической речи» возникает необходимость означивания времени игры через означивание последовательности совершаемых персо-

нажами игры действий в её пространстве.

Л.С. Выготский подчёркивал, что поэтапный переход ребёнка в осуществлении им игры различными средствами её означивания происходит «подпочвенно», «скомканно» и настолько стремительно, что эти этапы оказываются словно «слепленными». Поддержка со стороны взрослого в «выращивании» ребёнком письменной речи из игры и рисования выражается в том, что взрослый должен помочь ребёнку развернуть каждый из этапов в его своеобразии [1].

Пути решения взрослым этой задачи раскрыты Е.Г. Макаровой в созданной ею методике раскрепощения стремления дошкольников к изобразительному творчеству. Автор книги «В начале было детство» показывает, как взрослый может создать психолого-педагогическую ситуацию, в которой ребенок, пытаясь помочь герою волшебной сказки, которому грозит гибель, меняет в своём пересказе развитие действия сказки. Взрослый, создав такую ситуацию для сообщества детей, присоединяется к нему в качестве Волшебного помощника героя сказки, утверждая, что герой может быть спасён лишь тогда, когда дети спяют из пластилина некую Сказочную страну, которую они же должны придумать. Задача взрослого – помочь детям, вовлечённым им в процесс изобразительного творчества, преодолеть неверие в собственные силы и выразить себя в творчестве. [2, 3,4].

В соответствии с созданной Е.Г. Макаровой методикой раскрепощения стремления детей к изобразительному творчеству, деятельность соавторского коллектива детей завершается созданием ими многофигурной композиции. Авторы программы «Становление письменности» показали, что, разблокировав по методике Е.Г. Макаровой стремление детей к изобразительному творчеству, не следует ограничивать детское творчество изобразительным искусством и письменной речью, которые исторически сложились в творчестве взрослых.

Игровое творчество детей выражается в переплетении означивания сказки речью, создаваемой соавтор-

ским детским коллективом, и означения этой речи действием персонажей, придуманных детьми. Потому так важен раскрытый Е.Г. Макаровой диалогический характер соавторского взаимодействия детей-«лепщиков» и детей-«словесников» [4].

Отношение ребёнка, строящего игру средствами «своеобразного предметного письма», к той игровой действительности, что создаётся им в соавторстве со сверстниками, в итоге выражается в его отношении к созданным этим игровым сообществом персонажам. Драматизм этих отношений раскрывается, когда «исчезает» один из ключевых персонажей, «исчезает» как раз в тот момент, когда его участие в разрешении сюжетных коллизий игры совершенно необходимо. В ходе первого экспериментального занятия, на котором апробировалась программа «Становление письменности», вылепленную из пластилина фигурку Волшебника дети попросту потеряли.

В этом неожиданном повороте всей создаваемой и переживаемой детьми игровой ситуации обнаружилось, что персонаж, управляемый вручную детьми, существует для них как воображаемый герой, обладающий свободой воли. Этому героя можно и нужно просить, убеждать вернуться в созданную детьми действительность, чтобы совершить в ней некое действие, которое авторы игры считают совершенно необходимым.

После обсуждения ситуации дети решили написать герою письмо, а поскольку родной язык Волшебника никому из них не был известен, то письмо решили нарисовать. Создание такого письма явилось домашним заданием для авторов игры. Подчеркнём, что на этот уровень «выращивания» ими письменной речи из игры и рисования, с осознанием собственной творческой устремлённости равным образом выходят и первоклассники-семилетки, и первоклассники-шестилетки.

Надо отметить, что все первоклассники-семилетки, работавшие по этой программе в тех школах, где она апробировалась, предприняли попытку нарисовать речь в послании воображаемому ими игровому пер-

сонажу. Семилетки преимущественно рисовали речь в виде линейной последовательности графем, каждая из которых несла в себе часть удерживаемой в передаваемой речи информации. Но, как правило, не менее трети семилеток создавали письмо как рисунок, представляющий собой композиционную эстетически значимую целостность, определявшую собой и выбор цветовой гаммы рисунка, и проработку автором в графике его деталей.

Рисунок-письмо представлял собой изображение события, которое может произойти или не произойти в зависимости от поведения того, кому письмо адресовано. Отметим также, что часть отдельных графем, означающих в их последовательности причинно-следственные отношения между сообщаемыми адресату сведениями, представляла собой рисунки-миниатюры.

Ученикам-шестилеткам требовалось больше времени на то, чтобы в игре перейти от непосредственных действий с изображаемыми ими персонажами к построению отношений с ними как с воображаемыми собеседниками. К тому же большинство шестилеток создавали послание воображаемому адресату в качестве рисунка-письма, о котором речь шла выше.

Помимо этого, детям задавались специальные вопросы. Почему изображение речи в большинстве случаев не может быть прочитано и понято никем, кроме того, кто создал это начертание речи? Почему им всё же удастся прочесть и понять отдельные начертания речи? И как сделать так, чтобы это начертание мог прочитать и понять любой человек? Возникал вопрос и о том, чья речь изображается в послании другому человеку: самого ребёнка или созданных им в своём воображении лиц?

Эти вопросы не просто увлекали, а буквально захватывали всех участников процесса: и первоклассников-семилеток, и первоклассников-шестилеток. Исходные вопросы порождали веер новых. Как, рисуя речь, изобразить действие, признак предмета или действия, время совершения действия, сроки его совершения, ко-

личества предметов? Подчеркнём, что понимание ребёнком игрового и внеигрового времени связано с возможностью и необходимостью означивания им времени в его отношениях с придуманным им персонажем.

В итоге созданный при поддержке взрослого соавторский коллектив создателей игры-произведения распался. Каждый ученик осваивал ситуацию в одиночестве: один на один с речью, превращённой в её изображение и ставшей в силу этого странной и для того, кто её изобразил, и для того, кто получил это изображение.

Одновременно началось формирование микроколлективов, объединяющих в своём составе учеников, считающих постановку и разрешение того или иного вопроса неотложным, ключевым для понимания процесса означивания речи её начертанием. При этом в малые творческие группы объединялись ученики, которые различным образом отвечали на эти важнейшие для них вопросы.

Актуальным становилось для вчерашних дошкольников соотнесение осуществляемого ими опыта как означивания речи её начертанием, так и понимания сущности этого процесса в опыте человечества, взятом в его историческом развитии. Такое «общение опытами», трактуемое Л.С. Выготским как непереносимое условие «выращивания» ребёнком письменной речи, придаёт диалогам особый историко-культурный аспект.

Мы полагаем, что описанная нами психолого-педагогическая ситуация является оптимальной и для обнаружения учениками «точек удивления» как содержания, в соответствии с идеями В.С. Библера, диалогического обучения в первом классе, и для возвращения к этим «точкам» в ситуации обнаружения «эха точек удивления» во втором классе [5, 6].

Впрочем, есть основание утверждать, что в осуществлённом нами варианте «выращивания» ребёнком письменной речи из игры и рисования игра превратилась в «удобрение» для такого «выращивания», в соответствии с теми предположениями В.С. Библера, о которых речь шла в начале статьи. Таким «удобрением» оказывается и рисование, и

игровое творчество, и изобразительное творчество. А «общение опытами», по Л.С. Выготскому, придаёт этому историко-культурный и диалогический контекст. Так возможен ли процесс такого «выращивания» в пределах библеровских «философско-психологических предположений Школы диалога культур»?

Выход в том, чтобы удерживать в режиме взаимодополнительности игровое творчество дошкольников, становящихся школьниками, их изобразительное творчество и порождаемый на основании их преобразования опыт осуществления школьниками «графической речи» и осмысления ими этого опыта.

Для решения этой задачи, с нашей точки зрения, необходимо удерживать игру в её исторически исходном осуществлении играющим ребёнком «языком жестов» в трёхмерном пространстве его непосредственной жизнедеятельности. Удерживать игру как средство выявления и решения ребёнком тех его «жизненных задач», которые школа с момента её возникновения в качестве особой социокультурной институции не считает задачами обучения. Речь идёт об управлении играющим отдельным своим движением, переходящим в управление им этим движением и движением другого человека в осуществляемом ими взаимодействии.

Разумеется, особо сложная, но и особо продуктивная ситуация возникнет для играющего ребёнка тогда, когда он начнёт действовать в качестве изображаемого им Другого. Чаще всего этот Другой – персонаж созданной им игры. В этих действиях ребёнок овладевает и «сплетением» им речи и действия в динамическую структуру означиваемого и означивающего, и совершением жеста как зрительного знака, и совершением слова как звукового жеста. Действия эти, как показывает Л.С. Выготский, сформировались у ребёнка на этапе, предшествующем его школьному обучению. Но в переходе от дошкольного к школьному детству важно, чтобы ребёнок овладел этими действиями и как произвольно и целенаправленно им совершаемыми, и как осознаваемыми и осмысливаемыми им в истори-

ко-культурном общении «опытами» [1, 2, 3].

Экспериментальную работу в этом направлении мы начали в 1989 году в Харькове на одной из экспериментальных площадок Школы диалога культур, деятельность которой, к сожалению, прервалась в 1992 году. Но мы продолжаем эту работу в Челябинске вместе с лингвистами и педагогами, ставшими нашими соавторами в создании программы «Становление письменности».

### Литература

1. *Выготский, Л.С.* Предыстория письменной речи / Л.С. Выготский // В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. – Психологические основания формирования письменной речи у младших школьников. – М., 1994. – С. 115 – 135.
2. *Литовський, В.Ф.* Становлення молодшого школяра як суб'єкта писемного мовлення (в умовах культурологічно орієнтованого навчання) Дисс. ... канд. психол. наук / В.Ф. Литовський. – К., 2003.
3. *Литовский В.Ф.* Проблемы формирования письменной речи / В.Ф. Литовский, Л.А. Месеняшина, Р.С. Панова. – Челябинск : Чел. ГУ, 2000. – 201 с.
4. *Макарова, Е.Г.* В начале было детство (Записки педагога) / Е.Г. Макарова – М. : Педагогика, 1990. – 256 с.
5. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Перспективы / Под ред. В.С. Библера. – Кемерово : АЛЕФ, 1993. – 566 с.
6. Школа диалога культур. Основы программы / Под ред. В.С. Библера. – Кемерово : АЛЕФ, 1992. – 75 с.

*Вениамин Фроимович Литовский – канд. псих. наук, профессор, чл.-корр. Академии педагогических наук Украины.*