

## О роли диалогов с культурологической доминантой в онтогенезе речи и мышления\*

Р.С. Панова

Статья посвящена осмыслению опыта реализации экспериментальной программы «Становление письменности» в условиях школы диалога культур. Дается предварительный обзорный анализ некоторых диалогов данного курса. Показано, что обучение родному языку на основе критериев, отвечающих логике развития речи и мышления младших школьников и возрастным возможностям их формирования, ведет к качественным изменениям строения и содержания как устной, так и письменной речи учащихся.

*Ключевые слова:* школа диалога культур, диалог, обучение, родной язык, устная речь.

Цель нашей статьи – осмысление опыта реализации программы «Становление письменности» на экспериментальной площадке МОУ СОШ № 69 г. Челябинска в рамках педагогической технологии «Школа диалога культур» (ШДК), основными принципами обучения которой (по классификации О.Г. Хохловской) являются: текстологический, культурологический, диалогический [7, с. 8].

Текстологический принцип обучения «строится на основе идеи произведения» [5, с. 5]. Это означает, что материалом для учебной работы являются подлинные тексты, «голоса» культур (античной, средневековой и др.), а не учебник и не рассказ учителя. Наряду с реальными историческими текстами объектом изучения и осмысления в процессе учебной деятельности становятся и тексты, созданные детьми (рисунки, схемы, диалоги, сочинения, материалы исследований).

Культурологический принцип обучения определяет главное и существенное отличие ШДК от других педа-

гогических технологий. Традиционная технология – это знания, умения и навыки; технология ШДК – это вооружение знаниями, умениями и навыками через их личностное осмысление и наполнение культурными смыслами [8, с. 10].

Диалогический принцип – это «определение самой сути и смысла усваиваемых и творчески формируемых понятий, это основа реального развития творческого (гуманитарного) мышления» [4, с. 8].

В данной статье предлагается анализ некоторых диалогов по курсу «Становление письменности» на 2-м и 3-м году обучения в начальной школе. Анализ учебных материалов свидетельствует, что младшим школьникам вполне подвластны сложные философские категории языка, что данный курс позволяет «выработать навык вдумчивого отношения к языку и родной речи и обнаружить в языке категории, о которых не подозревает выпускник традиционной средней школы» [6, с. 76].

Во 2-м классе школьники не только не отказались от тех представлений, которые возникли у них во время диалогов в 1-м классе, но и углубили их. Так, например, получили продолжение диалоги относительно различий между рисунком и рисуночным письмом. Столкновение разных позиций стимулирует размышление и желание доказать свою точку зрения. Во время диалогов младшие школьники не просто «выстраивали» свое понимание, отличное от других, не просто возражали – каждая реплика в этих диалогах представляла собой личную позицию ребенка, основанную на знаниях и представлениях, которые сложились у него в 1-м классе во время написания собственных «рисуночных писем».

Приведем несколько характерных высказываний детей о понимании рисунка и рисуночного письма, являющихся, на наш взгляд, примерами разных «голосов», каждый из которых по-своему объективен и вскрывает неисчерпаемый пласт новых проблем, часть которых стала основой новых диалогов, новых размышлений и столкновений различных культурных смыслов.

\* Тема диссертации «Формирование речи младших школьников в условиях школы диалога культур». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Л.А. Месеняшина.

*Олег:* Вот рисунок, я просто рисую что-нибудь, например танк. Это для меня еще ничего не значит, а в рисуночном письме этот танк для меня имеет какой-то смысл.

Рисунок воспроизводит предметы и события окружающего мира в форме, которая не зависит от языка, а в рисуночном письме изображенный предмет становится знаком языкового понятия, «вторичным символом для передачи понятий, выраженных языковыми средствами» [2, с. 28]. В рисунке предмет – знак предмета окружающего мира («это еще ничего не значит»), в письме предмет – знак языкового понятия («это имеет какой-то смысл»).

*Аня:* Нарисовать можно всё, это зависит от художника, как художник сможет нарисовать. Рисунок и рисуночное письмо одинаковы.

Для Ани и рисунок, и рисуночное письмо одинаково наполнены смыслом, содержанием: рисунок – тоже средство воплощения определенных образов и мыслей и передачи их другим людям. Для нее художественная сторона рисунка не исключает его коммуникативную функцию.

*Ваня:* Рисунок и письмо, они отличаются. Письмо что-то сообщает. Все слова можно изобразить. Вот слово РАДОСТНЫЙ, например, – я нарисую улыбку.

*Владик:* Я не согласен с Ваней. А вот как ты нарисуешь БЕЖАТЬ БЫСТРО? БЫСТРО – как ты нарисуешь?

*Ваня:* Я нарисую бегущего человека, и у него усталое лицо.

*Владик:* Нет, не получится. Почему у него усталое лицо? Это если он давно бежит – и устал, а если он вот только что побежал, зачем рисовать усталое лицо, он ведь еще не устал. Устать можно, если и тихо бежать, но долго. Нет, Ваня не прав.

Для Вани, как и для Олега, нарисованный предмет в письме наполнен вторичным содержанием: он несет в себе сообщение, в отличие от рисунка, где этот же предмет более или менее достоверно воспроизводит предмет из окружающего мира, т.е. разница между рисунком и рисуночным письмом для Вани заключается в их назначении, а не в форме

исполнения. Кроме того, Ваня уверен, что в пиктограмме можно изобразить любое языковое понятие.

*Владик:* Я не согласен с Павликом. Павлик говорит, что если нарисовать знак, то можно изобразить всё, но может быть такой человек, который не знает этот знак, и он тогда не поймет.

*Павлик:* Надо понятный знак придумать. Понятный знак все поймут. Главное в письме – суметь изобразить что хочешь. И еще главное, чтобы тебя поняли, а рисунок – не обязательно, чтобы понимали, я рисую, и всё.

Утверждение Павлика основано на личном опыте создания системы мотивированных и немотивированных знаков письма, системы иероглифов и своего алфавита, а также на опыте использования этих знаков для написания в 1-м классе еще в добукварный период. Проблема понимания другим написанного тобой – это тоже эхо проблемы 1-го класса, возникшей во время чтения «рисуночных писем» одноклассников. Столкнувшись с непониманием другими написанного тобой, первоклассники, находясь еще в самом начале букварного периода, осознали, что «знаковый код при взаимной коммуникации должен быть единым, общепонятным» [2, с. 28].

*Ваня:* Когда рисуешь, то не всегда стараешься. Письмо – стараешься, сразу видно, что нарисовано. Когда рисуешь, то фантазируешь. В рисунке – фантазия, а в письме – не фантазия, всё настоящее.

*Павлик:* Еще в письме можно рисовать стрелки, а в рисунке – нет. Стрелки – это указание.

Павлик говорит о стрелке как о вторичном символе для передачи понятий, стрелка находится за пределами фонетической системы письма, поэтому ее можно рисовать в пиктограмме. Он «додумывается до двух потрясающе важных и невероятно трудных вещей: стрелки – это указание! Идея местоименности, во-первых, и идея дейксиса как неотъемлемого элемента речи, высказывания, невозможного в изобразительном искусстве, во-вторых» [3, с. 76].

Мы видим, что 1) позиция каждого ребенка – это личный опыт, ставший

для него открытием, «что рисовать можно не только предметы, но и речь» [1, с. 191], сделавший письмо для ребенка знаковой деятельностью и позволивший убедиться в возможности использования разных способов для передачи одного содержания; 2) каждая реплика в диалоге – это результат размышлений и наблюдений ребенка, «выстраданное» им понимание, а не принятое на веру знание взрослых.

В центре дискуссий в 3-м классе оказались следующие проблемы: место звуко-буквенного письма среди других графических систем и роль письма в человеческой культуре. К концу 3-го класса дети легко разводят понятие слова и особенности его восприятия каждым человеком в отдельности; понимают смысловую «подвижность» и многосмысленность слова; осознают противоречие между буквальным и истинным, текстуальным смыслом слов; видят, что в ряду «идея – образ – слово» образ является средоточием содержания и определенной словесной формы его выражения; кроме того, написанное слово стало осознаваться детьми не как набор графических знаков, а как знак понятия мысли.

Так, например, Саша, размышляя о слове, высказывает мысль о том, что с человеком умирает его образное восприятие мира и та словесная форма, которая выражала этот образ, т.е. слово: «Слово человека, его речь, умирает вместе с ним». С этого момента начинаются первые попытки разведения младшими школьниками понятий «язык» – «речь», понимание абстрактности и воспроизводимости одного, конкретности и неповторимости другого.

Во 2-м классе Ваня высказал мысль о том, что значение слова «растет вместе с человеком», а в 3-м классе он углубил свое понимание многосмысленности слова: «Я хочу добавить к своим словам: слово растет в человеке, как и человек, слово растет вместе с ним. Ребенок родился, он же сначала не знал слова, потом он растет, растет и понимает больше... и слово с ним растет и растет... Смысл слова растет... и в каждом человеке по-иному. Он всё больше и больше по-

нимает слово». Во 2-м же классе Ваня приблизился к осознанию целостности слова и продолжил свои размышления в 3-м: «Слово состоит из букв, звуков, слогов, из того, кто как его понимает, из смысла, значения, из разных других... частиц, которые вместе соединяются, и из всего этого получается слово».

С мыслями Вани перекликаются и размышления второклассника Алеши о значении слова, о психологии и механизме его «рождения или возникновения» в человеке: «Мне вот кажется, что как бы вот так получается слово... Допустим, поступает слово, потом к этому слову как бы образуется смысл, потом образуется, ну... как бы видение этого слова, как оно представляется. Допустим, тот же СТОЛ. Поступает смысл, и представляется вот такой стол... а потом это выходит звуками – слово СТОЛ. Смысл – видение – а потом его производят».

Во 2-м классе дети во время диалога пришли к мысли, что слово имеет неограниченную особую функцию – выражать, формировать мысль, и неотступно продолжают углублять прежнее понимание. Младшим школьникам оказалось подвластным и понимание, что мысль состоит из слов и что ее структура определяется словами, но и сами составляющие целого, отдельные значения слов, образующие смысл текста (мысли), в свою очередь зависят от мысли и тоже определяются ею: «Мне кажется, что... вот если просто сказать мысль – мысль не получится без слов... Но если сказать слово без мысли, тогда не будет мысли. Так значит, должны объединиться слово и мысль».

Гипотезы о происхождении языка, высказанные второклассниками, позволили начать в 3-м классе самостоятельные диалоги на основе трудных и замысловатых текстов диалога Платона «Кратил» [7, с. 613–681]. Противопоставление мнений об условности всех имен человеческого языка, их зависимости исключительно от произвола людей, от обычая и закона и об их естественности, т.е. об их полном соответствии природе вещей, стало основой диалогов. Непосредственной проблемой обернулся вопрос, можно

ли понять сущность вещи, если знаешь ее имя, иначе говоря, могут ли имена быть орудиями познания вещей. Эта тема для современников и предшественников Сократа – атомистов и софистов – была чрезвычайно актуальна [7, с. 835]. Проведенные диалоги показали актуальность этой темы и для современных третьеклассников, освободив «в ребенке маленького Сальвиати, способного рассматривать природу с особой наивно-эстетической точки зрения, родственной точке зрения древнего грека» [3, с. 25].

*Ваня:* А мне кажется... каждый человек может назвать по-своему, и каждый человек может утверждать, что он прав... Вот смотрите: если, как говорил Кратил, в вещах заложено то, как ее [вещь] будут называть, то почему тогда люди называют ее по-другому? Вот кто-то говорил так: «Китайцы будут называть по-одному, а русские – по-другому совсем называть». Почему?! Если в этой вещи заложено имя? Заложено!

*Аня:* Вот как растение появляется, к нему сразу же... и название с ним вырастает. Вот, например, КАКТУС: он колючий, и, глядя на него, можно определить название... Сама природа всё это понимает и называет. Вещь эту называет природа. Даже если людей нет, всё равно есть название.

*Таня:* Я тоже так считаю, что природа дает название, а не человек. Природа дает настоящее название, а человек называет по-другому.

Были ли во время диалогов моменты, когда дети находились «на границе известного и никому неизвестного»? Очевидно, да, и ощущение загадочности слова, отраженное в сочинениях, появились у детей именно в эти моменты. Приведем несколько характерных выдержек из сочинений третьеклассников:

Слово. Что это? Это вещь? Предмет? Ничего? Воздух? Это загадка. Вообще, как появилось слово? Слово состоит из букв, но, когда говоришь его, произносишь, кажется – букв уже нет. Тогда думаешь: «Из чего оно?» (*Аня*)

Сначала я думал, что слово – просто слово. Но мне сейчас кажется, что слово какое-то необычное, непонятное. Я каждый раз задаю себе

вопросы: что такое слово? Как оно появилось? Еще мне кажется, что слово откуда-то появляется, как бы прилетает в мысль человека и улетает... (*Саша*)

Я думаю, что слово не может состоять только из одних звуков и букв, но и из чего-то такого, что я не могу еще сказать... (*Дима*)

Как слово может жить в человеке? Наверное, человек живет в слове и углубляется в него, как будто он падает в какую-то бездну, и вот в этой бездне он узнает все больше, и больше, и больше о слове. И тогда это уже самое большое чудо, когда он это ощущает... (*Ваня*)

«Проблема – это не то, что наука уже решила, а дети еще раз для себя открывают. Это та вечная загадка, которую наука лишь постепенно углубляет и переформулирует» [4, с. 84].

Таким образом, анализ учебных материалов курса «Становление письменности» делает очевидным следующее: 1) обучение младших школьников родному языку на основе критериев, отвечающих логике развития в онтогенезе речи и мышления и возрастным возможностям их формирования, ведет к качественным изменениям строения и содержания как устной, так и письменной речи учащихся; 2) младшим школьникам подвластны сложные философские категории языка; 3) диалог продуктивен лишь тогда, когда он обслуживает те вопросы и проблемы, которые возникают только в логике развития мышления ребенка.

## Литература

1. *Выготский, Л.С.* Предыстория развития письменной речи : т. 3 / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1993.
2. *Гельб, И.Е.* Опыт изучения письма : Основы грамматики / И.Е. Гельб; пер. с англ. под ред. и с предисл. И.М. Дьяконова. – 2-е изд., стер. – М. : Едиториал УРСС, 2004.
3. *Курганов, С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге : кн. для учителя / С.Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989.
4. *Курганов, С.Ю.* Школа диалога культур : Основы программы / С.Ю. Курганов. – Кемерово : АЛЕФ, 1992.
5. *Курганов, С.Ю.* Экспериментальная программа Школы диалога культур : I – IV классы / С.Ю. Курганов. – Кемерово : АЛЕФ, 1993.
6. *Литовский, В.Ф.* Проблемы формирования письменной речи / В.Ф. Литовский,

Л.А. Месеяшина, Р.С. Панова. – Челябинск :  
ЧелГУ, 2000.

7. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. ;  
т. 1 / Платон ; общ. ред. А.Ф. Лосева и др. –  
М. : Мысль, 1990.

8. Хохловская, О.Г. Преподавание родного  
языка в Школе диалога культур : метод. мат. /  
О.Г. Хохловская. – Челябинск : ЧелГУ, 2002.

*Роза Сафаргалиевна Панова – ст. препода-  
ватель кафедры русского языка Челябин-  
ского государственного университета,  
г. Челябинск.*