
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ
THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей

Г.А. Цукерман*,
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия
galina.zuckerman@gmail.com

На переходе от дошкольного к школьному детству понятийная игра может стать источником детской инициативности и самостоятельности — именно тех начал, которых лишена учебная деятельность в ее истоках. Нарративный сюжет понятийной игры помогает детям, еще не обладающим системным мышлением, удерживать целостность, связность отдельных заданий учителя, окрашивает их эмоционально и придает дополнительные смыслы каждому действию ученика. Если учитель использует игру и нарратив лишь как мощные мотиваторы учения, не наделяя их понятийным содержанием, то учебно-познавательные интересы будут развиваться в основном у тех детей, которые пришли в школу с запасом любознательности и вкуса к интеллектуальному усилию. В понятийной игре, действуя от лица персонажей, персонифицирующих понятия, ученик совершает те операции, освоение которых необходимо для формирования понятия. Средства действия персонажей понятийных игр — учебные (схемы). На материале начального обучения грамоте показано, как понятийные игры помогают ребенку удерживать одновременное существование равноправных (равно-правильных) точек зрения на предмет изучения. Тем самым закладывается основа будущей позиционности понятийного мышления — способности удерживать и координировать разные стороны понятийного противоречия. Благодаря нарративным сюжетам понятийных игр ребенок получает возможность вылетать в сюжет учебной игры собственные коннотации и ощущать себя соавтором учебного занятия, влияя на его направление.

Ключевые слова: Переход от игры к учебной деятельности, понятийная игра, нарративный сюжет понятийных игр, предпосылки письменной речи.

1. Практики игрового обучения

Идея о том, что маленькие дети *через игру приобретают множество способностей, знаний и умений*, получая при этом удовольствие, давным-давно миновала все три фазы жизни всякой конструктивной идеи (первая фаза: этого не может быть! Вторая: в этом что-то есть! Третья: ну кто же этого не знает?!). Наши пра-прапрабабушки привычно делали «козу рогатую» и «со-року-воровку», не рассуждая, что при этом занимаются развитием мелкой моторики, чувства ритма, памяти и зрительно-слухо-двигательной координации. И даже самые просвещенные родители, забавляя малыша потешками, не думают при этом о том, что закладывают физиологические основы будущего чтения.

Итак, дошкольное детство пронизано игрой и игровым обучением (как бы ни сетовали психологи на снижение качества и количества «настоящей», а не электронной игры у современных дошкольников). А вот письму, чтению и прочей школьной премудрости еще относительно недавно учили серьезно, по-деловому, резко отделяя возраст игры и забавы от возраста учения. Однако сегодня узаконена *игра как средство мотивирования труда учения*. К примеру, вы учите ребенка читать? К вашим услугам множество сайтов с играми для обучения грамоте, с помощью которых можно подобрать игру на любой вкус и подготовить ребенка к школе играючи.

Узаконена и территория игры в первых классах школы. Существует множество игровых приемов

Для цитаты:

Цукерман Г.А. Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 4–13. doi:10.17759/chp.2016120201

* Цукерман Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Психологический институт имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

увлекательного игрового формирования школьных навыков, и вновь игра становится незаменимым средством *мотивирования труда тренировки, придания ему смысла*, не содержащегося в самом повторении одних и тех же операций. Однако до сих пор игра не допущена в «святой святых» учебной деятельности, в постановку учебной задачи, направленной на поиск новых способов понятийного действия [5].

В этой статье речь пойдет о том, как и зачем игра завоевывает новые школьные территории, проникая в самое сердце учения школьного типа: в момент введения новых понятий. Обсуждая этот вопрос, я буду опираться на двадцатилетний опыт создания и апробации учебных игр при обучении грамоте детей 5–7 лет в домашних условиях, в детском саду и в школе.

2. От представления к понятию игры

Выше об игре говорилось на уровне здравого смысла, не понятийно. В быту игрой называют самые разные занятия детей: изготовление куличиков в песочнице, щенячью возню и беготню малышей на лужайке, одевание куклы, компьютерные стрельки, шашки, дочки-матери. Все эти житейские представления об игре укладываются в определение международной ассоциации игры (IPA)¹: игра — это *сочетание мысли и действия, общения и экспрессии, которое создает чувство удовлетворения и достижения* [17]. В этом определении выделены общие признаки различных детских занятий, которые принято называть играми [11].

Несколько иной подход к построению определения игры практикуется в школе Выготского. Здесь делается попытка выделить такое свойство игры, которое порождает эту деятельность и превращает ее в ведущий фактор детского развития.

Основанием игры как движущей силы развития Л.С. Выготский считал мнимую, воображаемую ситуацию, порождающую расхождение видимого и смыслового поля действия — реального и умственного [4]. Одновременное присутствие в детском сознании и поведении двух планов — видимого, реального, и мнимого, существующего в воображении, того, что «понарошку», и того, что на самом деле, — вот что, по мысли Выготского, и делает игру источником развития, зоной ближайшего развития. «Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста» [4, с. 220].

Согласно периодизации Д.Б. Эльконина [14], игра в дошкольном возрасте приобретает статус ведущей деятельности или «первой скрипки» в деятельностном ансамбле, определяющем детское развитие. Ясно, что игра начинается задолго до 3-х лет (среднестатистическое начало дошкольного возраста) и не заканчивается, когда ребенок становится школьником и начинает осваивать понятия в форме особо организованной учебной деятельности.

3. Мнимая ситуация и герои понятийной игры

Соглашаясь с Выготским и его последователями в том, что именно мнимая ситуация является наиболее существенным свойством детской игры, мы² задумались о том, какими признаками должна обладать мнимая ситуация, обеспечивающая освоение понятийного содержания учебных курсов. Иными словами, какие именно видимые, внешние и смысловые, внутренние реалии должны быть разыграны, чтобы побочным результатом игры стало понимание понятий. В ответе на этот вопрос нам помогает различение сюжета и содержания игры, предложенное Д.Б. Элькониним: «Сюжет игры — это та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре... Содержание игры — это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни» [5, с. 31]. «Содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек — предмет, а человек — человек» (там же).

Для того чтобы определить содержание понятийной игры, необходимо в первую очередь выделить те *отношения, которые лежат за понятиями*. Повторим вслед за Д.Б. Элькониним: это не предметные, а человеческие отношения. Поясним эту мысль на примере обучения детей 5–7 лет грамоте — чтению и письму.

Начальный этап обучения русской грамоте связан с освоением отношения между буквами и звуками речи. Умение обозначить осмысленную звучащую речь буквенными значками лежит в основе *письма*, умение перевести буквенные значки в звуки осмысленной речи лежит в основе *чтения*. Таковы *отношения предметные*, которые открывает каждый, кто учится читать и писать по-русски. Итак, ребенку, приступающему к освоению грамоты, предстоит с большей или меньшей степенью интуитивности или осознанности проделать работу лингвиста: рассмотреть отношение звуков и букв и научиться манипу-

¹ PLAY is communication and expression, combining thought and action; it gives satisfaction and a feeling of achievement.

² Автор совместно с Е.А. Бугрименко [3], Е.К. Школяренко [12] и другими педагогами и психологами, участвовавшими в разработке игрового курса введения в грамоту.

ликовать этими отношениями при письме и чтении, или, обращаясь к лингвистической терминологии, освоить звуко-буквенную форму слова. Форма в науке о языке противопоставляется значению. Отношение к слову (и другим языковым единицам) как к значимой форме [2; 6] — основа собственно понятийного начала языкового обучения.

В каких человеческих отношениях могут быть представлены понятийные отношения формы и значения слова? В нашем игровом курсе введения в грамоту позиция существа, которое персонифицирует звуковую форму слова и абстрагируется от его значений, представляют ЗВУКОВИЧКИ — хранители звуков из страны Живых слов. Это крошечные воздушные создания с рисунками на крылышках. По рисунку можно «прочитать» имя звуковичка. Например, если на крылышках нарисованы звезды, то перед вами звуковичок [З]; если нарисовано солнышко, то это звуковичок [С] и т. д.

Мнимая ситуация, задающая сюжеты бесчисленных игр со звуковичками, определяется особенностями страны Живых слов: там правильно произнесенное (а позже — написанное) слово творит свой предмет. Скажешь правильно «СОК», сможешь напиться; но если слово произнести неправильно, появится напиток омерзительного вкуса, и пить его небезопасно. Правильно произнести слово в Звуколье (так называется область страны Живых слов, где обитают звуковички) достаточно просто — надо протянуть первый звук: СССок.

Звуковички персонифицируют форму слова: например, они питаются звуками, не обращая внимания на значение слова, которое они «едят». Например, звуковичка [С] не обязательно кормить СССосисками или СССэндвичами, он с удовольствием подкрепится словами СССапоги и СССумка, но от слова ШОКОЛАД у него может заболеть живот.

ЭПИЗОД 1. Самый ранний этап обучения грамоте. Дети учатся выделять первый звук в слове. Пример игры: «Звуковичок [С] заболел».

На доске — картинка обессиленного, почерневшего от болезни звуковичка с солнышком на крылышке (рис. 1).



Рис. 1. Больной звуковичок [С]

Учитель. Как зовут бедного больного звуковичка?

Дети. ССССССССССССССССССССССССССССССССССССС.

Учитель. Как же вы догадались? У него даже нет сил шепнуть свое имя.

Дети. СССолнышко. На крыле нарисовано солнышко!

Учитель. Больному звуковичку [С] помогут только слова с его звуком. Кто хочет полечить больного, дайте ему целебные слова.

Детские голоса. СССтол. СССказка. СССвет...

Учитель (берет на себя роль больного звуковичка и каждое детское слово сопровождает рассказом и пантомимой). Мне уже легче. Уже голова поднялась. Уже голос окреп. Но летать еще не могу. Нужна еще порция лекарства!

Детские голоса. СССкатерть. СССсамолет. СССандалики. СССтакан.

Учитель-звуковичок. Уже крылышки расправились! Но ноги еще не держат, не могу встать! Еще полечите меня, пожалуйста!

Детские голоса. СССахар. СССоль.

Учитель-звуковичок. Еще чуть-чуть. Что всегда дают больным?

Детские голоса. Таблетки! Нет, нельзя: он отравится! Это чужой звук!

Последний обмен репликами показывает, кто служит антагонистом звуковичков в играх на уроках русского языка: ребенок с наивным языковым сознанием. Именно этот ребенок в ответ на провокационный вопрос учителя «Что дают больным (звуковичкам) для выздоровления?» как бы проваливается в житейскую ситуацию и говорит о лекарствах, уколах или витаминах. Если реплика «таблетки» не появляется в стихии урока сама собой, учитель берет на себя роль носителя наивного языкового сознания и нарочито заостряет противоречие двух точек зрения — чисто звуковой и чисто семантической. Для этого учитель выходит из роли звуковичка и театрально удивляется.

Учитель. Не понимаю, почему больному не предлагают ТАБЛЕТКИ? А может ему помогут ГОРЧИЧНИКИ? Или МЁД? Кто готов дать больному звуковичку [С] целебный, вкусный, ароматный МЁД? А кто ни за что не даст этому звуковичку МЁД? Почему?

Так учитель сталкивает два подхода к слову и наглядно демонстрирует границы уместности и правильности каждого подхода: больному ребенку мед полезен, больному звуковичку [С] мед вреден. Диалоги звуковичков, которых интересует лишь звуковая форма слов, и людей, интересующихся в первую очередь значениями слов, специально культивируются в понятийной игре. Например, детям, сидящим за одной партой, предлагается придумать и разыграть знакомство очень голодного звуковичка [А] и ребенка, который рисует акварелью в альбоме. Учитель показывает картинку (рис. 2) и предлагает заставку разговора: «Детский столик стоит напротив окна, на ветке склонившегося к окну дерева сидит какое-то симпатичное крылатое существо. Девочка открывает окно, чтобы рассмотреть это любопытное создание, и вдруг слышит:»



Рис. 2. Звуковичок [А] и ребенок, который рисует акварелью в альбоме

Далее дети разыгрывают диалоги, в которых (в случае творческой удачи) звучат две равноправные логики: человеческая («Хочешь торт?») и лингвистическая: («Спой мне слова на ААА!»). Так закладываются основы будущего позиционного мышления: оба героя правы по-своему, им надо не спорить, не выяснять, кто умнее или кто лучше знает, а понять друг друга.

4. Учебные цели понятийной игры

Понятийным содержанием описанной игры является отношение формы и значения слова. Это отношение — исходное для всей системы лингвистических понятий, т. е. его полезно вводить на первом шаге обучения [5]. И в то же время отношение формы и значения практически невозможно с самого начала обучения сделать для детей оперативным. Оперировать отношением формы и значения, рассматривать языковые явления сквозь призму этого понятия ученики смогут тогда, когда будут в языковом явлении любого уровня (морфема, слово, предложение и т. д.) видеть одновременно и значение, и форму, и их связь. Наиболее четким показателем того, может ли ребенок оперировать отношением формы и значения является ситуация, когда надо определять значение незнакомого слова по его строению и по контексту или тонко различить тождественные, омонимичные и синонимичные знаки.

На начальных этапах обучения грамоте неспособность различить форму и значение слова обнаруживается в гораздо более простых, наивных ситуациях. Например, отвечая на вопрос «Какое слово длиннее: слово ЗМЕЙ или слово ЧЕРВЯЧОК?»³, ребенок с наивным языковым сознанием отвечает: «Конечно, змей: червячок маленький, а змей огромный!» Этого ребенка просят сравнить форму двух слов, а он сравнивает предметы, названные этими словами [3]. Такая особенность языкового сознания не мешает ребенку овладеть начальными навыками грамоты: научиться выделять звуки в словах, обозначать их

буквами и даже читать и понимать прочитанное — хотя бы на поверхностном уровне.

Главное ограничение наивного, натурального языкового сознания, в котором слиты и не различены внешняя (звуковая) форма слова и его значение проявится там, где для понимания и создания текста необходимо будет ориентироваться на *внутреннюю форму слова*, или на *способ*, которым выражено содержание [10].

Внутренняя форма — это след того процесса, при помощи которого слово было создано [6], или сохраняющийся в слове отпечаток того движения мысли, которое имело место в момент возникновения слова [9], или прием, способ, метод формирования словопонятий [8].

Ориентация на внутреннюю форму слова необходима не только для эстетического переживания поэтической речи [13], но и для любого «продвинутого пользователя» языка, стремящегося доискаться до сути высказывания. Вот что пишет о пользе ориентации на внутреннюю форму слова современный лингвист А.А. Зализняк: «У двух категорий людей — лингвистов и поэтов — представления о внутренней форме наиболее богатые, хотя и существенно различные. Неверно было бы думать, что внутренняя форма — понятие, нужное лишь лингвистам: как раз лингвисты могли бы без него и обойтись, так как соответствующие факты легко могут быть интерпретированы в других терминах — этимологии, словообразовательной семантики и лексикологии. Объединение довольно разнородных явлений в рамках единого понятия «внутренняя форма» нужно лишь потому, что оно имеет под собой вполне определенную психолингвистическую реальность. Дело в том, что представление о том, что «истинным» значением слова является его «исходное» значение, необычайно глубоко укоренено в сознании говорящих. Достаточно вспомнить, что с этимологии началась наука о языке, <...> при этом само слово «этимология», обозначающее сейчас науку о происхождении слов, образовано от греческого слова «*etymon*», которое означает «истина». Поиск этого исходного (и тем самым «истинного») значения — наивное этимологизирование — является неотъемлемой частью языкового поведения» [7, с. 2].

Разрабатывая понятийные игры, с помощью которых можно на самых ранних этапах обучения грамоте ввести столь сложное понятие, как отношение формы и значения слова, мы не пытаемся выращивать лингвистов и поэтов. Впрочем, мы ставим не менее амбициозную педагогическую задачу: воспитывать людей, которые стремятся в собственных текстах (устных и письменных) ориентироваться на значимую форму языковых единиц для того, чтобы выразить суть дела и быть понятыми, а в текстах других людей находить именно то, что намеревался выразить автор. Иными словами, почему эта, казалось бы, отдаленная задача — воспитать компетентных пользователей письменной речи ставится еще до того, как ребенок вы-

³ Диагностическая методика «Сравни слова», созданная Е.А. Бугрименко.

учил алфавит? Мы исходим из представления о том, что в самое начало обучения следует закладывать ту исходную «клеточку», из которой может вырасти та или иная способность в ее развитой форме (Давыдов, 1996). Техническая сторона письма и чтения и ориентация читающего и пишущего на значимую форму языковых единиц равно необходимы при освоении письменной речи. Вопрос «С чего начинать?» также неразрешим, как вопрос о том, какая нога важнее при ходьбе — левая или правая. Ясно, что важнее всего — их координация, которая складывается лишь при одновременном упражнении обеих ног. Так и в обучении, направленном на развитие письменной речи — техника письма и чтения должна быть «скоординирована» с понятийной ориентацией на языковые средства выражения значений и смыслов. Механизмом такой координации являются коммуникативные ситуации, заложенные в сюжеты учебных игр.

5. Навыки и игры

Пренебрежение навыковой стороной чтения и письма может загубить самые высокие педагогические замыслы. Казалось бы, освоение письменности — занятие мотивированное для любого современного ребенка, чья жизнь протекает в постоянном присутствии значимых письменных текстов. Однако путь от неумения к умению свободно писать и читать чрезвычайно долог, обычно он занимает больше года. Для маленького ребенка отдаленная цель обучения грамоте (доступность книг, Интернета) не обладает непосредственной побуждающей силой на каждом этапе движения к этой цели. Навыковую сторону обучения грамоте можно сделать притягательной, вводя игровые приемы, которые позволят облегчить долгую тренировку. Во втором эпизоде приведен пример тренировки детей в выделении первого и последнего звука в слове.

ЭПИЗОД 2. *Пример игры «Звуковые канаты».*

Учитель. Вы научились лечить звуковичков так хорошо, что Звукomor — их главный враг заманил вас в ловушку. И сейчас мы все очутились в глубокой яме. Чтобы выбраться, нам нужен очень крепкий канат, по которому мы вскарабкаемся наверх и скорей отправимся на помощь звуковичкам. Они сейчас сражаются со Звукomorом, многие ранены и ждут нас — своих врачей.

Звуковички прислали нам письмо (рис. 3). В нем — секрет плетения самых крепких канатов в стране Живых слов. Давайте прочтем это письмо. Я поняла только одно: овалы — это слова. Картинки подсказывают, что это слово обозначает. Кто уже «прочел» первое слово?

Дети. Кисть. Кисточка.

Общими усилиями, с помощью наводящих вопросов учителя дети разбираются в послании звуковичков: овалы — это слова, квадратик — это звук. Знак равенства в квадратике показывает, что последний звук первого слова равен первому звуку второго слова. Второе слово — ТЮЛЕНЬ. Следовательно, первое слово — не КИСТОЧКА, а КИСТЬ.

Учитель. ТЮЛЕНЬ. Ищем слово на звук [Н']... НИЛ — отличное слово! На какой звук начнется следующее слово? Да, конечно — на звук [Л]...

Дети ищут слова и выстраиваются в цепочку, держась за руки: тот, кто назвал слово НИЛ, берет за руку того, кто назвал слово ЛАНДЫШ и т. д.

И вот все дети в группе стоят, держась за руки. Учебная часть работы закончена. Учитель доволен, хвалит детей и отпускает их на перемену. А дети не двигаются. Они продолжают стоять, взявшись за руки, и смотрят на учителя хмуро и недоуменно.

Учитель. Почему вы не идете отдыхать?

Дети. Но мы же в яме!!!

Этот незабываемый эпизод показал нам всю серьезность игры в обучении. Для учителя главное то, что впервые случилось на занятии: выделение не только первого, но и последнего звука в слове. В журнале будет записана цель урока: «тренировка в выделении последнего звука в слове». Для учеников цель совсем иная — выбраться из ямы и спешить на помощь сражающимся звуковичкам. Выделение первого и последнего звука в словах, построение цепочек слов по правилам, указанным в схеме, — это лишь средство достижения игровой цели. Детская цель честно выведена из игрового сюжета, заданного в форме сюжетного повествования⁴. Какую функцию выполняет нарратив в учебной игре?

6. Нарративная составляющая учебных игр

Приступая к обучению маленьких детей грамоте, взрослый более или менее ясно представляет конечную цель (языковая и читательская компетентность) и многолетний путь к ней, проходящий сквозь систе-

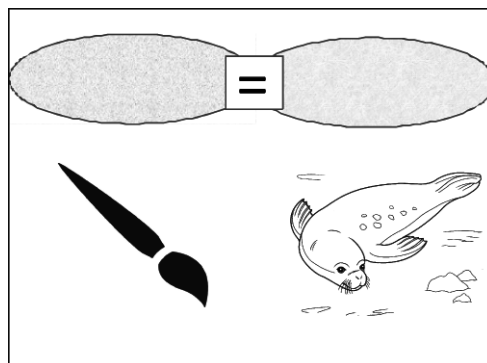


Рис. 3. Письмо звуковичков

⁴ Термины «повествование» и «сюжет» сегодня модно заменять на термин «нарратив». Здесь термин «нарратив» будет использован вслед за Джеромом Брунером более специфично — для различения двух несводимых друг к другу способов постижения мира — логико-понятийного, тяготеющего к научному описанию, и повествовательного, тяготеющего к «хорошей» — занимательной и правдоподобной истории [16].

му лингвистических понятий. Что побуждает учеников на самых первых этапах обучения двигаться вслед за учителем в понятийные дебри, о соблазнах и опасностях которых дети даже не подозревают? Бескорыстное любопытство некоторых учеников (которому еще очень далеко до устойчивого и насыщаемого познавательного интереса) и доброжелательно-лояльное отношение к учителю и учению, характерное для большинства первоклассников, могут сделать путь познания приятным. А что делает этот путь осмысленным?

За этим вопросом лежит представление об осмысленности как о *связности*, о способности соединить отдельные шаги познания в карту пути, отдельные наблюдения за словами в целостную картину языка, отдельные действия со словами в систему способов понимания и построения текста. Речь идет о способности к системному мышлению, первые проявления которого постепенно складываются у младших школьников к концу начального обучения [5]. Разумеется, в начале пути познания работу по связыванию отдельных мыслей в рассуждение о предмете изучения должен выполнять взрослый. Однако если дети не соучаствуют в этой работе взрослого, то они рискуют никогда не стать самостоятельными в системном мышлении.

Возникает, казалось бы, нерешаемая педагогическая задача — чтобы удерживать целостность, связывать каждое новое понятие с предыдущими и угадывать следующие, надо обладать системным мышлением; чтобы овладеть системным мышлением, надо видеть целое как связь составляющих его частей. Эффективно решить эту задачу, оставаясь в пределах понятийного или научного описания событий множества уроков, пока еще никому не удавалось, по крайней мере, при обучении пяти–шестилетних детей. Однако средствами нарративного описания это сделать возможно.

Нарратив, или повествование, отличается от понятийного описания по крайней мере тремя признаками: в нем есть сюжет, герои, их отношения и поступки [16]. Даже если герои нарратива персонифицируют научные понятия (как, например, звуковички), их поступки имеют не только лингвистический, но и человеческий смысл, их отношения, пропитанные эмоциями, мотивированы логикой связей и поступков людей, а не только понятийными связями.

Конечно, что следить, как звуковички строят звуковые домики (или, на школьном языке, звуковые схемы слов), помогать звуковичкам в их работе, разгадывать секреты Звуколесья и защищать его от врагов — совсем не то же самое, что строить в тетрадках звуковые схемы, смотреть, как одноклассники делают это на доске, искать в схемах ошибки («врагов»), учиться различать гласные и согласные звуки (большой секрет звуковичков: за гласные там отвечают девочки — звúковки).

Нельзя заранее сказать, какая мотивация сильнее у каждого отдельного ученика — игровая или школьная. Но нетрудно догадаться, в каком классе будут лучше помнить события предыдущих занятий: в том,

который хорошо и с удовольствием выполнял задания учителя, не обличенные в игровой сюжет, или в том, где такие же задания были вплетены в сюжетное повествование о звуковичках. Далее приводится пример того, как появляются первые звуковые схемы в учебном нарративе [12]. Этот отрывок повествования можно читать детям, а можно превратить в сценарий для реальных учебно-игровых действий.

ЭПИЗОД 3. Пример серии игр «Строительство звуковых домиков».

Учитель. Город Звуков начал строиться в незапамятные времена, когда первые люди еще почти не умели говорить, и Страна Слов была почти необитаемой. Слов тогда было совсем мало, ведь никто еще не придумал, как называть лес, небо или траву. Безымянные существа населяли тогда нашу Землю, но СССвистеть, ЗЗЗвенеть, ЖЖЖужжать, ХХХрюкать, ЩЩЩебетать и ШШШипеть в древнем мире уже научились. Тогда-то и появились звуковички — хранители звуков. Они поселились по обоим берегам Звонящей реки — в Звучаще и в Звуколесье — и стали строить всем, кто появлялся в их краях, красивые звуковые домики.

Кто там не был, даже вообразить не сумеет, какой удобный и прочный строительный материал создают звуковички. А какие нарядные домики они строят из звуков! Когда звуковка [И] смастерила ИИИЗумрудную спальню, звуковичок [Р] — РРРозовую гостиную, а звуковка [А] пристроила АААлую кухню, то девочка, для которой строился этот домик, сказала, что лучшего она и представить себе не может.

ВЗРОСЛОМУ! Спросите ребенка: «Ты знаешь имя этой девочки?» Помогите ребенку соединить звуки ИИИ-РРР-ААА в имя ИРА.

Сначала звуковички строили домики неумело, из первых попавшихся звуков. Прибежит в Звуколесье новый зверек или залетит новая птица, им тут же сооружали по домику. Строили его те звуковички, которые первыми встретили нового жителя — ведь все они чрезвычайно гостеприимны и заботливы.

Однажды пришел туда Лис. Первыми его встретили — посмотри, кто (рис. 4).



Рис. 4. Встреча Лиса и трех звуковичков

ВЗРОСЛОМУ! Вместе с ребенком рассмотрите картинку на крыльяхках звуковичков (ландыш, ослик, сердце), назовите по именам всех трех звуковичков [Л] - [О] - [С']. Помогите ребенку разгадать загадку: Какое слово составили эти три звуковичка вместе? (ЛОСЬ)

Радужные хозяева сразу бросились благоустроить этого рыжего зверька с острым носом и смеющимися глазами. Они мгновенно соорудили прищельцу трехкомнатную квартирку и пожелали счастливого новоселья. Но Лису скверно спалось на новом месте, а на рассвете какое-то огромное рогатое страшилище стало ломиться к нему в дверь, трубить под окнами и даже пыталось выгнать Лиса из его нового жилища.

— Это мой дом! — буянил рогатый гигант. — На нем написано мое гордое имя!

ВЗРОСЛОМУ! Спросите ребенка: «Как ты думаешь, кто это был, и почему ему так хотелось занять дом Лиса?» Помогите ему услышать, что в словах ЛОСЬ и ЛИС одинаковое количество звуков, но все три звука разные. Домик, где скверно спалось Лису был создан из звуков слова ЛОСЬ.

Если бы только одна эта неприятность случилась в славном Городе Звукове... Звуковички стали замечать, что у новоселов быстро портятся характеры. Ласковые ласки перегрызлись с хорьками, медведь перестал со всеми здороваться и норвил каждому отдавать лапу, белки кидались во всех шишками, и все хором жаловались, что в звуковых домиках они не чувствуют себя как дома. Только лось, поселившийся в домике лиса, уверял, что более удобного жилища, более приятного места, более здорового климата он нигде на свете не встречал.

Тогда-то звуковички и разгадали тайну звукового строительства: дом надо строить не из первых попавшихся звуков, а из тех, которые составляют имя хозяина дома.

Следующие несколько уроков могут показаться несколько однообразными, но лишь тем, кто судит о содержании этих уроков только по записи в журнале учителя: «Тренировка в построении звуковых схем слов». Дети заняты переустройством города Звуков. Им придется поселить жильцов в многоэтажный дом, где на каждом этаже разное количество комнат. Свободных квартир дожидаются КОТ, ЛИСА, БАРАН, КОРОВА, ЧЕРЕПАХА. А кто поселится в квартире из семи комнат с семью окнами (например, КЕНГУРУ или БЕГЕМОТ)? КАРП и КАРАСЬ хотят обменяться жильем. Могут ли они сделать это без дополнительных перестроек? А вот ЛЕВ и МУРАВЕЙ встретились около новостроек (рис. 5). Кому из них жить в замке, а кому в домике с тремя окошками? Надо придумать и разыграть диалог двух новоселов.

Последнее задание является диагностическим. Если ученики уже научились ориентироваться на звуковую форму слова, то они укажут на количество окон в звуковых домах: семь окон замка соответствуют семи звукам в слове МУРАВЕЙ. Если же дети решат, что в замке должен жить царь зверей, то это указывает на преобладание наивной, чисто предметной ориентации в языке. Если же детский диалог будет построен вокруг противоречия между размером жилища и жилища с одной стороны и длиной имени с другой стороны, то можно говорить о появлении понятия «значимая форма» в языковом сознании учеников.

Пример серии историй строительства города Звукова показывает, как нарративное обрамление учебных заданий помогает детям, во-первых, видеть единство целей и средств в длинной цепочке тренировочных упражнений, во-вторых, находить в них разнообразие и занятность.

Заключение

В самом начале обучения школьного типа игра, нарратив и учебная деятельность необходимы для построения зоны ближайшего развития детей на переходе от дошкольного к школьному детству. Игра на этом этапе жизни ребенка является источником детской инициативности и самостоятельности — именно тех начал, которых лишена учебная деятельность в ее истоках. Нарратив удерживает целостность, связность отдельных заданий учителя, окрашивает их эмоционально и придает дополнительные смыслы каждому действию ученика.

От характера учительской помощи детям на самых первых этапах школьной жизни зависит будущее их учебной деятельности. Если учитель использует игру и нарратив лишь как мощные мотиваторы учения, не наделяя их понятийным содержанием, то будущие учебно-познавательные интересы будут развиваться в основном у тех детей, которые пришли в школу с изрядным запасом любознательности и вкуса к интеллектуальному усилию. Выше было показано, как поставить игру и нарратив на службу будущей познавательной самостоятельности. Речь шла о следующих особенностях учебных игр.

1. Игровые персонажи персонифицируют понятия. Действуя от лица этих персонажей, ученик совершает те операции, освоение которых необходимо для формирования понятия. Логика действия таких героев — понятийная, средство их действия — схемы (в нашем случае — звуковые схемы слов).

2. Игровая роль помогает ребенку удерживать одновременное существование равноправных (равноправильных) точек зрения на предмет изучения. Тем самым закладывается основа будущей позиционно-

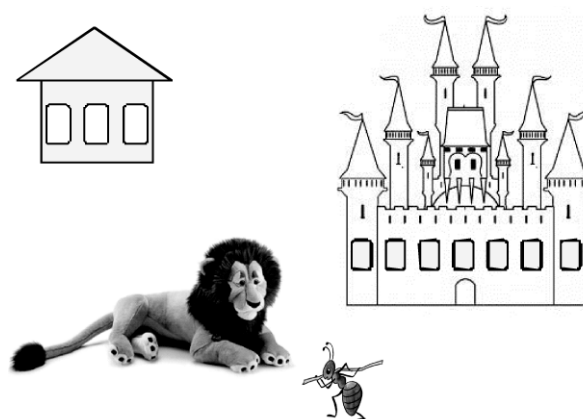


Рис. 5. Лев и муравей решают, для кого построен звуковой замок

сти понятийного мышления — способности удерживать и координировать разные стороны понятийного противоречия.

3. Из отношений игровых персонажей может вырасти учебное сотрудничество как способность понимать и согласовывать разные точки зрения на предмет обсуждения.

4. Нарративное сопровождение учебно-понятийной игры — способ связывания фрагментов учебного опыта в собственную учебную историю.

5. Благодаря нарративу, каждый ребенок получает возможность вплестать в сюжет учебной игры собственные коннотации и ощущать себя соавтором учебного занятия, влияющим на его направление.

Если такого типа игры и сопровождающие их нарративы положить в основание будущей системы понятий, то через один–два года обучения обнаружится, что сюжеты, персонажи, сказочные условности игр забыты большинством учеников. (Правда, упоминания звуковичков вызывают у школьников блаженные улыбки — как дорогие воспоминания раннего детства.) Учебно-понятийные игры — это та опора, те «строительные леса» (такую помощь взрослого в зоне ближайшего развития ребенка вслед за Дж. Брунером принято называть *scaffolding*⁵), которые взрослый сооружает вокруг будущего здания понятийной системы. Когда это здание начинает приобретать свои истинные очертания, когда переход от понятия к понятию совершается напрямую, с помощью схем и без помощи игровых посредников, эти строительные леса разбираются. Каркасом, опорой детской мысли становится понятийная сетка, записанная в схемах.

Описанный тип учебно-понятийных игр обслуживает те периоды обучения, когда отдельные понятия только вводятся, когда понятийные отношения еще не сложились и ученику нечем соединять, связывать фрагменты опыта, приобретаемого на уроках, в целостное представление о предмете изучения. Эти игры, сделав свое дело, уходят из школьной жизни. А вот сопровождающие их нарративы остаются (если педагог освоит и начнет использовать эту важнейшую опору будущей читательской компетентности). Первоначально устные, уже на втором году обучения нарративы становятся письменными и начинают эволюционировать от полу-художественных к научно-популярным и, наконец, к собственно научным. Впрочем, описание этой эволюции выходит за рамки статьи о симбиотических отношениях двух ведущих деятельностей.

Для того чтобы завершить тему, обозначенную в названии, зададимся вопросом о том, в чем *взаимная* польза сосуществования игры и учебной деятельности. До сих пор речь шла лишь об одной стороне их симбиоза: о выгодах учения, в котором присутствует учебная игра определенного типа. Существует ли выгода для игры, в которой присутствует учебная деятельность с ее понятийным содержанием, схематическими средствами и особым, поисковым типом детской инициативности? Эта сторона взаимодей-

ствия ведущих деятельностей чрезвычайно мало изучена, однако накапливаются отдельные наблюдения, которые дают основание для первых предположений. Вот одно из таких наблюдений.

Когда семилетняя Соня пришла в школу, она читала бегло, уже прочла множество хороших детских книг и в любую свободную минуту погружалась в очередной толстый том. Читала Соня и на уроках. В начале урока она вникала в учебные задания, предлагала свои решения, но как только понимала, что у нее все получается и ничего нового не происходит, открывала книгу и отключалась.

Впрочем, иногда Соня испытывала учебные трудности, характерные для детей с очень высоким уровнем интеллектуального и речевого развития. Им свойственно переусложнять задания взрослому. Однажды на уроке первоклассники получили легкое задание — придумать слово, начинающееся на звук [З] и нарисовать то, что это слово обозначает. Дети усердно рисовали: зайца, завтрак или даже зоопарк. Соня застыла с карандашом в руках с выражением глубокой задумчивости. «Соня, тебе помочь придумать слово?» — «Слово-то я придумала — ЗАПОВЕДЬ. Ну, Вы знаете: заповеди Моисея. Но как это нарисовать?» — «А ты видела картину, где Моисей несет своему народу Скрижали Завета, на которых написаны заповеди?» — «А!!! — просияла Соня. — Это легко! Кстати, ЗАВЕТ тоже подходит!» — и взялась за карандаш.

Наступил день, когда по учительским планам пора было вводить различие гласных и согласных. Гласными в стране Живых слов управляют звуковки, и учительница вырезала из картона девичью фигурку звуковки, к крылышкам которой можно было прикреплять разные картинки — аиста для звуковки [А] или улитку для звуковки [У]. Когда фигурка звуковки появилась на доске, Соня просияла, как сомнамбула подошла к доске, погладила картонную фигурку и умиленно произнесла: «Ой, у нас девочка родилась». На перемене Соня баюкала звуковку и знакомила с ней всех учителей из других классов. А на каникулы попросила разрешения взять звуковку домой, чтобы ей не было одиноко в пустой школе. «Соня, но ее надо кормить часто и разнообразно». — «Знаю, ей нужно петь слова с ее звуком». — «Да, Соня. Но разные слова и минимум пять раз в день». — «Это легко!»

Соня — одна из самых интеллектуальных первоклассниц — первая продемонстрировала то, что другие дети обнаружили позднее: понятия переносятся за пределы чисто логического контекста учебных заданий и живут своей образно-метафорической жизнью. (Вспомним, что буквальный перевод греческого слова МЕТАФОРА — перенос.) Появление понятий-метафор и употребление этих метафор неслучайным, сознательным образом — для обоснования своих действий с понятиями — такова, по нашим наблюдениям, линия развития игры, встретившейся с учебной деятельностью и превращающейся в *игру ума*.

⁵ Английское слово *scaffolding* в переводе на русский язык означает «строительные леса».

В этой статье шла речь о том, как из игры в учение переносятся значения, эмоционально насыщенные, пронизанные осмысленными человеческими отношениями. В определенном смысле учебно-игровые нарративы повторяют историю рождения из метафорических обобщений многих научных понятий.

Обратный перенос понятийного содержания — из учебной ситуации в игровую — создает условия «приватизации» понятия, позволяет, как писал С.С. Аверинцев [1], ввести авторскую субъектив-

ность в процесс познания. Сплав рациональности и образности, метафоричности, сплав мышления и воображения — таков желаемый итог встречи игры и учебной деятельности на пороге школьной жизни. Главное событие этой встречи:

<...>

отчасти месть, но больше лесть
со стороны ума — душе:
намек, что оба в барыше
от пережитого...

(Иосиф Бродский).

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 16-06-00096 «Развитие письменной речи младших школьников средствами понятийного нарратива»).

Литература

1. Аверинцев С.С. Поэты. М.: Языки русской культуры, 1996. 368 с.
2. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1978. 144 с.
3. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Чтение без принуждения. М.: Знание, 1987. 96 с.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2004. С. 200—223.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
6. Зализняк А.А. Проблема внутренней формы слова в типологическом аспекте // Язык. Личность. Текст / Под ред. В.Н. Топорова. М.: Языки славянских культур, 2005. С. 87—108.
7. Зализняк А.А. Внутренняя форма слова [Электронный ресурс]. URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/VNUTRENNYAYA_FORMA_SLOVA.html (дата обращения: 15.05.2016).
8. Зинченко В.П. Плавильный тигль Вильгельма Гумбольдта и внутренняя форма слова Густава Шпета в кон-

тексте проблемы творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4, № 3. С. 79—97.

9. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. М.: Высшая школа, 1987. 272 с.
10. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. 616 с.
11. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Право на игру: новый комментарий к статье 31 Конвенции о правах ребенка // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 5—10.
12. Цукерман Г.А., Школяренко Е.К. Как Винни-Пух и Все-все-все научились читать. Сказка-букварь. М.: ИНТОР, 1997. 92 с.
13. Шпет Г.Г. Внутренняя форма слова. Иваново: Изд-во ИГУ, 1999. 196 с.
14. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6—20.
15. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
16. Bruner J. The narrative construction of reality // Critical Inquiry. 1991. Т. 18. № 1. С. 1—21.
17. IPA Declaration of the Child's Right to Play [Электронный ресурс]. URL: <http://ipaworld.org/> (дата обращения: 15.05.2016).

Play and Learning: How the Two Leading Activities Meet

G.A. Tsukerman*,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
galina.zuckerman@gmail.com

The transition from preschool to school age is a period when conceptual play may become the source of initiative and independence for a child — the very elements that learning activity lacks in its origins. The narrative plot of conceptual play helps children yet not capable of system thinking; it maintains the integrity and coherence of separate tasks given by a teacher, makes them more emotionally significant and provides new meanings for the child's actions. However, if the teacher employs play and narrative only as the powerful motivators for learning, without the conceptual content, then cognitive and learning interests would generally develop in those children who came to school with a desire for knowledge and intellectual efforts. In conceptual play the child, acting on behalf of characters representing concepts, carries out the operations necessary for the formation of these concepts. The means of actions for the characters are instructional (schemes). Basing on the reading and writing lessons in primary school, the paper shows how conceptual play helps the child to keep in mind the simultaneously and equally existing (equally right) points of view on the studied subject. This lays the foundations for the future conceptual thinking, positional in its nature as it implies the ability to hold and coordinate various aspects of conceptual contradiction. Narrative plots of conceptual play enable the child to introduce his/her own connotations into the plot of a learning play and to become a co-author of the lesson, contributing to its direction.

Keywords: transition from play to learning activity, conceptual play, narrative plots in conceptual plays, preconditions for written speech.

Acknowledgements

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project № 16-06-00096 “Development of written speech in elementary school children through conceptual narrative”).

References

1. Averintsev S.S. Poety [Poets]. Moscow: Publ. Yazyki russkoi kul'tury, 1996. 368 p.
2. Aidarova L.I. Psikhologicheskie problemy obucheniya mladshikh shkol'nikov russkomu yazyku [Psychological problems of teaching Russian language to elementary school children]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1978. 144 p.
3. Bugrimenko E.A., Zuckerman G.A. Chtenie bez prinyuzhdeniya. [Learning to read without compulsion]. Moscow: Publ. Znanie, 1987. 96 p.
4. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitií rebenka [Play and its' role in the psychological development of the child]. In *Psikhologiya razvitiya rebenka [Psychology of child's development]*. Moscow: Publ. Smysl, Eksmo, 2004, pp. 200–223.
5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: Publ. INTOR, 1996. 544 p.
6. Zaliznyak A.A. Problema vnutrennei formy slova v tipologicheskom aspekte [The problem of the inner form of the word: typological aspect]. In Toporov V.N. (ed.) *Yazyk. Lichnost'. Tekst [Language. Personaloty. Text]*. Moscow: Publ. Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2005, pp. 87–108.
7. Zaliznyak A.A. Vnutrennyaya forma slova [The inner form of the word] http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/VNUTRENNYAYA_FORMA_SLOVA.html
8. Zinchenko V.P. Plavil'nyi tigl' Vil'gel'ma Gumbol'dta i vnutrennyaya forma slova Gustava Shpeta v kontekste problemy tvorchestva [Melting pot of Wilhelm Humboldt and the

- inner form of the word of Gustav Shpet in the context of the problem of creativity]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of Higher School of Economics]*, 2007, V. 4, no. 3, pp. 79–97. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Maslov Yu.S. Vvedenie v yazykoznanie. [Introduction to linguistics]. Moscow: Publ. Vysshaya shkola, 1987. 272 p.
10. Potebnya A.A. Estetika i poetika [Aesthetics and poetics]. Moscow: Publ. Iskusstvo, 1976. 616 p.
11. Smirnova E.O., Sokolova M.V. Pravo na igru: novyi kommentarii k stat'e 31 Konventsii o pravakh rebenka [Right to Play: a new comment to Article 31 of the Convention on the Rights of the Child]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. [Psychological science and education]*, 2013, no. 1, pp. 5–10. (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Zuckerman G.A., Shkolyarenko E.K. Kak Vinni-Pukh i Vse-vse-vse nauchilis' chitat'. Skazka-bukvar' .[How Winnie-the-Pooh and All-All-All learned to read. ABC Fair story]. Moscow: Publ. INTOR, 1997. 92 p.
13. Shpet G.G. Vnutrennyaya forma slova [Inner form of the word]. Ivanovo: Ivanovo State University Publ., 1999. 196 pp.
14. El'konin D.B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [Toward the problem of stages in the mental development of children]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1971, no. 4, pp. 6–20. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. El'konin D.B. Psikhologiya igry [The psychology of play]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1978. 304 p.
16. Bruner J. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 1991. Vol. 18, no. 1, pp. 1–21. doi:10.1086/448619
17. IPA Declaration of the Child's Right to Play. <http://ipaworld.org/>

For citation:

Tsukerman G.A. Play and Learning: How the Two Leading Activities Meet. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 4–13. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2016120201

* Tsukerman Galina Anatol'evna, PhD in Psychology, professor, leading researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, galina.zuckerman@gmail.com