

О полифонии смыслов, или зачем младшим школьникам решать драматические задачи

И.П. Старагина

В статье обсуждается действие высказывания и полифония смыслов при решении драматической задачи детьми младшего школьного возраста. Драматическая задача в данном контексте рассматривается как единица сценического творчества. Показано, что полифония смыслов может быть представлена в сознании как нераздельность и неслиянность «своего» и «чужого» смыслов, «прошлого смысла для себя» и «моего, современного» смысла. Сделано предположение, что решение драматических задач детьми младшего школьного возраста во взаимодействии со взрослым влияет на развитие полифонического сознания (В.П.Зинченко).

Ключевые слова: выразительное действие, действие высказывания, смысл, полифония, сознание, экспрессия, драматическая задача

Постановка проблемы. Металингвистика М.М. Бахтина [2] и теория сознания В.П. Зинченко [7] позволили нам выделить существенные признаки действия высказывания (границы высказывания, адресованность, завершенность, экспрессивность, совместность, позиционность, рефлексивность) и предположить, что это действие появляется в онтогенезе одним из первых и в процессе развития ребенка дифференцируется, выступая прадействием для речевого и предметного действия [15]. Вслед за М.И. Лисиной, которая обсуждала действие общения и средства общения [9], мы полагаем, что только тогда, когда в ситуации общения (непосредственного или опосредованного) есть экспрессивное «выражение себя» (экспрессивно-мимические средства общения, по М.И.Лисиной) в сочетании с «изображением чего-либо» (предметно-действенные средства общения, по М.И. Лисиной) или «описанием чего-либо» (речевые средства), можно говорить о действии высказывания. Там же, где мы имеем дело с «изображением чего-либо» или «описанием чего-либо» без «выражения себя» – мы имеем дело с предметным или речевым действием. Речевое действие, с нашей точки зрения, выступает операцией в составе действия высказывания, но при определенных условиях может быть и собственно действием, но не «живым» действием (В.П.Зинченко), каким, с нашей точки зрения, является действие высказывания, а механическим. Действие высказывания – это «живое» и «выразительное» действие. В этом контексте для нас ценна идея С.М. Эйзенштейна о создании теории выразительности, в которой, как пишет А.Р.Лурия, был намечен «анализ того, как исторически формируется выразительное действие» [10, с.287]. С.М. Эйзенштейн размышлял о «выразительном человеке», о «выразительном произведении» ставил перед собой задачу найти ответы на вопросы: «Каковы же законы выразительного поведения человека, каков путь к их анализу? Каковы ступени перехода к выразительной форме?» [10, с.289].

Наблюдения за взаимодействием ребенка со взрослым в европейской культуре - в быту, в игре, в обучении, в совместном труде – позволяют утверждать, что в ситуациях общения много внимания уделяется *значению* и культурным знакам, в частности, словам, речевому действию, а *смысл*, и еще точнее, *полифония смыслов*, которая стоит за каждым действием высказывания, часто остается для ребенка (как впрочем и для многих взрослых) не- осознанным. Постепенно, по мере взросления ребенка общение как ситуация неопределенности, требующая поиска смысла и

творческой самореализации, трансформируется в ситуацию определенности с заданным набором речевых жанров, где все меньше остается места живому и выразительному действию высказывания и все больше утверждается механическое речевое действие. Сохранение человеческого в человеке мы связываем с постоянными усилиями человека по совершенствованию (усложнению) действия высказывания. Данное предположение требует тщательных экспериментальных доказательств, но некоторые серьезные аргументы в его обоснованности мы находим в исследовании восприятия художественного текста детьми и людьми преклонного возраста, проведенном Д.И. Белостоцкой под руководством В.П. Зинченко. В своей статье авторы отмечают: «Детская непосредственность — это мгновенная эмоциональная интуиция, это преобладание рождающих смыслов переживаний. А опосредование и дискурсия рождает не смыслы, а значения и понятия (нередко мертвые). <...> Использование средств, будь они внешними или внутренними, подавляет непосредственность и живость восприятия» [3, с. 58]. Непосредственность (эмоциональная интуиция, переживания) и живость восприятия, на что обращают внимание Д.И. Белостоцкая и В.П. Зинченко, свойственны человеческому «живому» общению, которое наполнено полифонией смыслов. Можно утверждать, что переживание, манифестирующее действие высказывания, откликается в другом человеке сопереживанием, само действие высказывания – содействием, выраженные чувства – сочувствием, мысль – сомислостью.

М.М. Бахтин, говоря о потенциальности смысла и об актуализации его только в общении, использует глаголы «соприкасаться», «сталкиваться», «раскрываться»¹. Заметим, что любое столкновение, соприкосновение, раскрытие сопровождаются вибрациями, деформациями, усилиями, поэтому, говоря о смыслах в общении при осуществлении действия высказывания, мы говорим, в первую очередь, об экспрессии (латин. *expressio* – выражение) человеческого тела. Встреча со смыслом – это встреча с экспрессией человеческого тела, как своей, так и чужой, как внешней, так и внутренней. Экспрессию человеческого тела – внутреннюю и внешнюю - мы включаем в состав операций действия высказывания [15]: на этапе ориентировки мы отмечаем *выделение – опознание – осмысление значений (внутренняя экспрессия) – готовность к ответу*, а на исполнительном этапе происходит *адресование – означивание смысла (внешняя экспрессия) – завершение*. Все сказанное мы соотносим с размышлениями В.П. Зинченко о том, что «полный перевод с языка значений на язык смыслов и с языка смыслов на язык значений невозможен. Причиной этого является свобода мысли и «бездонность всякого смысла» (М.М. Бахтин). Иначе говоря, в человеческом общении невозможно стопроцентное понимание. В противном случае люди не только перестали бы быть интересны друг другу, а остановилось бы развитие культуры, человека. Продуктивность непонимания связана с тем, что оно влечет за собой поиск смысла. Точки развития и роста человека и культуры как раз и находятся в пространстве понимания/непонимания» [6, с.276]. Экспрессия, которая не укладывается в «прокрустово ложе» знакового опосредствования, и является основным источником интереса к человеческой таинственности и загадочности, которую несет в себе каждая личность.

Отмечая продуктивность непонимания для поиска смысла, мы не можем не сказать, что действие высказывания невозможно без понимания: понимания Другого и

¹ «Смысл потенциально бесконечен, но актуализироваться он может, лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хотя бы вопросом во внутренней речи понимающего. Каждый раз он должен столкнуться с другим смыслом, чтобы раскрыть новые моменты своей бесконечности (как и слово раскрывает свое значение только в контексте). Актуальный смысл принадлежит не одному (одиному) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам» [2, с. 370].

понимания себя. Л.С. Выготский писал: «Говорение требует перехода из внутреннего плана во внешний, а понимание предполагает обратное движение — от внешнего плана речи к внутреннему» [4, с. 313]. Но при осуществлении действия высказывания пониманием охвачены оба собеседника. Говорящий одновременно и «исполняет» свое действие высказывания, и понимает свое высказывание с учетом того, сможет ли слушающий ответить. Образ двуликого Януса, к которому не раз обращался М.М. Бахтин в своих рассуждениях, очень точно подходит для иллюстрации этого. Как двуликий Янус действует и слушающий – и «понимает» высказывание своего собеседника, вводя его в контекст других высказываний, и одновременно строит ориентировочную основу для своего ответного действия высказывания.

При обсуждении действия высказывания мы говорим о *творческом понимании*, описание которого находим в работах М.М. Бахтина и В.П. Зинченко. М.М. Бахтин раскрывает всю сложность процесса понимания, в котором выделяет ряд отдельных актов, среди которых называет активно-диалогическое понимание (спор – согласие), которое связывает с диалогическим контекстом [2]. Активно-диалогическое понимание мы интерпретируем как творческое понимание. Оно позволяет обнаружить новый смысл, не заявленный ни в высказывании говорящего, не наличный в сознании слушающего до момента восприятия высказывания собеседника. Другими словами, творческое понимание – это обнаружение того смысла, который «раскрылся» при соприкосновении, столкновении «чужого» и «своего» (существовавшего до столкновения) смысла. В.П. Зинченко замечает: «Психологическая сущность понимания, согласно Бахтину, состоит в превращении чужого, например, слова, в «свое-чужое» [6, с.276]. В этом «своем-чужом» слове, на что обращает внимание В.П. Зинченко, содержится суть полифонии смыслов: смыслы представлены в сознании человека нераздельно и неслиянно. О нераздельности и неслиянности смыслов, но не «чужого» и «своего», а «прошлого смысла для себя» и «моего смысла, современного», говорит Л.М. Баткин, утверждая, что при диалогизации текста для читателя должны ясно различиться, «во-первых, прошлый смысл для себя, во-вторых, мой смысл, современный; но, в третьих, высшая задача: дать оба смысла вместе, друг через друга, хотя и неслиянными» [1, с. 114]. Полифонию смыслов нелегко представить графически, но можно обратиться к голографии и представить множество тетраэдров. Каждый тетраэдр имеет 4 равноудаленные вершины, что, с нашей точки зрения, позволяет смоделировать полифонию смыслов: «чужой» смысл, «свой - чужой» смысл, «прошлый смысл для себя», «мой смысл, современный» (рис.1).

А.Р. Лурия и М.И. Кнебель отмечали, что «тщательное изучение путей и средств кодирования смысла и должно быть одной из важных задач психологической науки» [10, с. 210]. При этом они утверждали, что представлять путь воплощения внутреннего свернутого смысла во внешнюю развернутую систему значений «как простое использование субъектом готовых лексических и грамматических кодов языка и описывать его в терминах современной психолингвистики или теории информации означало бы представлять этот путь неполно и односторонне» [10, с. 203].

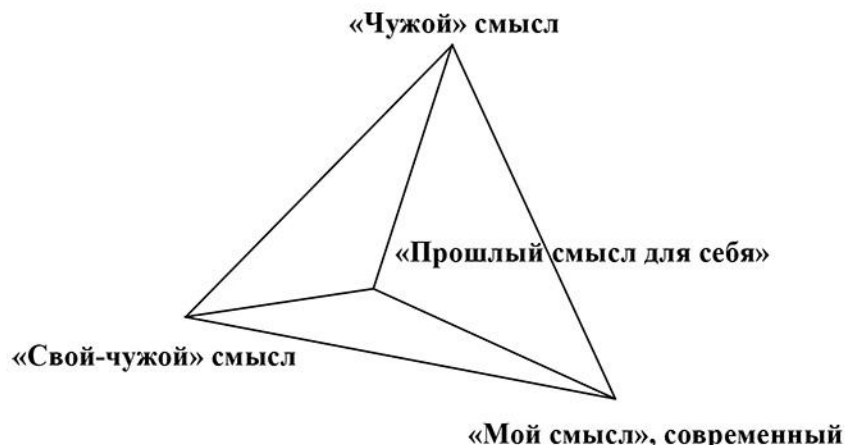


Рис. 1. Полифония смыслов в сознании человека, осуществляющего действие высказывания

В.П. Зинченко, обобщая проведенные на протяжении многих лет в культурно-исторической психологии исследования по изучению смысла, обращает внимание на то, что «нащупываемые пути изучения смыслов связаны с анализом процессов извлечения (вычерпывания) смыслов из ситуации (предметной или языковой) или «вчитывания» их в ситуацию, что также нередко бывает» [7, с. 254]. И далее он говорит о тех трудностях, с которыми сталкиваются исследователи: «Смысл трудно вербализуем, но это не означает его отсутствия. Он часто выступает в форме ощущаемого или чувствуемого смысла» [7, с. 255]. При этом В.П. Зинченко связывает изучение смыслов не только с изучением того, как они «укоренены» в бытии, в деятельности, но и исследованием того, «как смыслы рождаются и осуществляются в действии» [Там же].

Заметим, что А.Р. Лурия и М.И. Кнебель связывали возможность изучения путей и средств кодирования смысла с изучением актерского искусства, потому что «... что именно в этой области – обучения актера – мы получаем возможность наблюдать в развернутых формах весь тот путь овладения *искусством кодирования смысла*, которое на его развитых этапах становится автоматизированным, свернутым и уже мало доступным для исследования, но которое на ранних этапах формирования актера позволяет наблюдать все ступени овладения сложнейшим искусством кодирования смысла в речевом сообщении» [10, с. 205]. С нашей точки зрения, «внешней деятельностью», позволяющей «объективизировать»² (Л.С. Выготский) действие высказывания в младшем школьном возрасте и, благодаря такой объективизации, изучать «пути и средства кодирования смысла» (А.Р. Лурия и М.И. Кнебель) и «как смыслы рождаются и осуществляются в действии» (В.П. Зинченко), является решение драматической задачи. Драматическую задачу мы рассматриваем в младшем школьном возрасте как единицу сценического творчества [13, 14], в которое трансформируется сюжетно-ролевая игра дошкольника³ [12].

² Л.С. Выготский отмечал, что «при исследовании сложных внутренних процессов для того, чтобы экспериментировать, объективизировать наблюдаемый внутренний процесс, приходится специально создавать его внешнюю сторону, связывая его с какой-либо внешней деятельностью, выносить его наружу» [4, с.318].

³ А.В. Запорожец замечает, что Ф. Шиллер первым высказал мысль о генетической связи театрального перевоплощения с символикой сюжетно-ролевой игры [5, с. 26].

Целью данной статьи является доказательство того, что решение драматической задачи в младшем школьном возрасте, при котором происходит обмен действиями высказывания, содержит в себе потенциал для осознания смыслов, что обеспечивает, с нашей точки зрения, развитие сознания ребенка как полифонического сознания (В.П. Зинченко).

Описание драматической задачи. Драматическая задача – это задача на реконструкцию несловесного контекста, в котором некоторое словесное взаимодействие становится осмысленным. Решение драматической задачи включает в себя три этапа [13]:

1) *ситуация смысла*: группа детей импровизирует с заданными репликами в рамках предложенной ситуации общения;

2) *высказывание о смысле*: участники драматизации-импровизации обсуждают свою игру со зрителями, в числе которых есть и взрослый;

3) *высказывание о смысле высказывания*: участники драматизации-импровизации описывают свою игру с учетом мнений, высказанных в ходе последовавшего за ней обсуждения.

Основой для реконструкции смыслового контекста заданной цепочки реплик, т.е. реконструкции действий высказывания участников общения, явился отрывок из стихотворения Эмиля Виктора Рью «Сэр Бом Вдребезги» в переводе Г. Кружкова.

Я показать хотел вам что-то (1).

Вот эта ваза – терракота (2). Довольно ценная была (3).

Ну, ничего! (4) Нога цела? (5)

Я рад, что вы знаток фарфора (6).

Задача состояла в том, чтобы представить (разыграть), между кем и как могло разворачиваться общение, если сэру Бому при этом не принадлежала ни одна из реплик. Мотивацией к решению этой драматической задачи явилась подготовка спектакля для второклассников, где авторами сценария выступали сами дети, и каждая группа представляла свой вариант сценария. Это была уже не первая драматическая задача в рамках текста «Сэр Бом Вдребезги», решаемая детьми. Предыдущие задачи: «Разбитая чашка», «Сломанный стул», «Разбитое окно». В них действовали такие персонажи, как: хозяин, хозяйка, сэр Бом, хозяйские дети (сын, дочь), бабушка, дворецкие. Каждая группа детей самостоятельно в ходе внутригруппового обсуждения должна была решить, кто из персонажей будет действовать в этой драматической задаче. Вопрос о месте, где происходят события, был решен заранее, еще при решении первой драматической задачи данного цикла, – это загородный дом. Тогда же были уточнены отношения сэра Бома и хозяев: сэр Бом – это дальний важный родственник.

Решение задачи осуществлялось учащимися экспериментального класса общеобразовательной школы, 9 – 10 лет, в рамках специального игрового занятия по решению драматических задач. Взрослый на всех этапах решения драматической задачи осуществлял роль фасилитатора процесса, не задавал никаких образцов сценического поведения, поддерживал атмосферу безоценочности, но в ходе обсуждения драматизации-импровизации искренне делился своим отношением к предложенному несловесному поведению исполнителей.

Варианты решения драматической задачи. Варианты решения драматической задачи представлены в 5 письменных высказываниях, созданных учащимися.

1 группа

После всего пережитого хозяин дома устало сказал:

– Я показать хотел вам что-то.

И повел сэра Бома в спальню, где на полке стояла старинная ваза.

– Вот эта ваза – терракота, – сказал хозяин, *показывая на вазу рукой*. И сэр Бом *быстро* подбежал к полке и *так неловко* схватил вазу, что она упала Бому на ногу и разбилась вдребезги.

– Довольно ценная была, – *с сожалением* сказала хозяйка, и сказала дворецкому, чтобы он прибрал осколки.

– Ну, ничего! – сказала дочка *с сожалением*.

А сын добавил:

– Нога цела?

Дворецкий *быстро* подбежал к сэру Бому и смел остатки фарфора.

– Я рад, что вы знаток фарфора, – сказал хозяин.

2 группа

После того, как сэр Бом ударился об окно, он пошел с *не очень веселым настроением* осматривать дальше дом.

– Я показать хотел вам что-то, – сказал хозяин и повел сэра Бома к стоящему рядом предмету. Сэр Бом был *рад* посмотреть на вазу, которая была очень ценной для этой семьи.

– Вот эта ваза – терракота, – сказала жена, но *не успела только* отвернуться, как сэр Бом уже разбил эту вазу и *беспомощно* смотрел на нее.

– Довольно ценная была, – сказала младшая дочка. Она *была огорчена тем, что ее любимая ваза разбилась*.

– Ну, ничего! – сказал сын и позвал на помощь дворецких.

Тем временем сэр Бом стоял на одной ноге, *расстроенный тем, что ему было больно*.

– Нога цела? – спросил дворецкий и, увидев кровь на ноге, перебинтовал ногу.

– Я рад, что вы знаток фарфора, – сказал *с веселым выражением лица* хозяин. Он *был рад, что сэру Бому было не сильно больно*.

3 группа

Хозяин *решил показать* сэру Бому одну вещь и сказал:

– Я показать хотел вам что-то.

Сэр Бом *удивился* и начал думать, что же это за интересная вещь. Хозяин повел его к вазе.

– Вот эта ваза – терракота.

Сэр Бом начал смотреть и *трогать* вазу, и вдруг ваза упала с полки сэру Бому на ногу.

– Довольно ценная была, – *с разочарованием* сказал хозяин и *глубоко вздохнул*.

– Ну, ничего! – *утешил* сэра Бома хозяин и *избавил его от вины*.

– Нога цела? – спросили дети.

Сэр Бом покачал головой. Это означало, что «да».

– Я рад, что вы знаток фарфора, – *обрадовалась* жена хозяина.

Сэр Бом снял шляпу *в знак благодарности*.



Рис. 2. Работа детей в группе над письменным высказыванием

4 группа

Хозяин *вот-вот* хотел прогнать сэра Бома за порог, но все-таки решил продолжить экскурсию.

– Я показать хотел вам что-то.

Сэр Бом *заинтересовался и прислушался* к словам хозяина. В это время хозяин подводил сэра Бома к шкафу. И достал нечто.

– Вот эта ваза – терракота.

Сэр Бом потянулся к вазе и *случайно* выбил ее из рук хозяина, и она упала ему на ноги.

– Довольно ценная была, – *воскликнул* хозяин и *так испугался* за сэра Бома, что тут же позвал дворецкого с аптечкой.

– Ну, ничего! – *прибежал* дворецкий *еле-еле дыша*. И сделал самые необходимые процедуры, забинтовал ногу и приложил компресс.

– Нога цела? – *вздыхнул* хозяин, и сэру Бому *было больно*.

– Я рад, что вы знаток фарфора, – *продолжал* хозяин, *чтобы отвлечь сэра Бома от боли*. Сэр Бом, прыгая на одной ноге, собирал вещи.

5 группа

Хозяин провел сэра Бома к столу, на котором стояла ваза.

– Я показать хотел вам что-то, – *с уважением* сказал хозяин дома и подвел сэра Бома к драгоценной вазе.

- Вот эта ваза – терракота, – *важно* произнес хозяин. Сэр Бом взял вазу со стола, но *на время отвлекся* и уронил вазу на пол, и *запрыгал от боли*.
- Довольно ценная была, – *вспомнив о ценной вазе*, сказала жена.
- Ну, ничего! – *с огорчением* промолвила бабушка.
- Нога цела? – спросили дети, *подбадривая сэра*.
- Я рад, что вы знаток фарфора, – сказал хозяин, *улыбаясь*.

Контент-анализ письменных высказываний. Исходя из того, что процесс понимания мы рассматриваем, как процесс «осмысления значений и означивания смысла» (В.П. Зинченко), контент-анализ письменных высказываний мы сосредоточили на выявлении особенностей «означивания смысла» (или «кодирования смысла», по А.Р. Лурии) средствами письменной речи.

Чтобы ответить на вопрос, являются ли предложенные пять текстов с вариантами решения драматической задачи адресованной письменной речью со смысловым завершением, мы использовали критерии различения уровней письменной речи из методики «Теремок», разработанной нами [11, с. 52]. Это такие критерии: 1) все ли заданные реплики использованы в тексте; 2) сказано ли в тексте, кому из участников общения принадлежит реплика, 3) понятны ли из текста особенности внешности каждого из участников общения, 4) понятны из текста особенности поведения каждого из участников общения при обращении к другому человеку или при ответе на чью-то реплику (табл. 1).

Таблица 1.

Показатели адресованности и смысловой завершенности письменных высказываний при решении драматической задачи «Разбитая ваза»

Критерии	Групповые письменные работы				
	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа	5 группа
1. Количество реплик (из 6)	6	6	6	6	6
2. Кому принадлежит реплика	+	+	+	+	+
3. Особенности внешности участников общения	–	+	-	+	-
4. Особенности поведения участников общения (из 6 реплик)	4	4	4	5	6

Анализ показывает (табл.1), что все группы удержали в своем описании все 6 заданных реплик, при этом из текста каждой группы понятно, кому принадлежит каждая из реплик. На основании этого можно утверждать, что дети пытались реконструировать несловесный контекст к заданным репликам. То, что во всех групповых письменных работах содержится описание особенностей поведения участников общения, говорит о том, что в тексте предпринята попытка «означивания смысла», т.е. мы имеем дело с письменной речью со смысловым завершением. Однако, только одна группа осуществила реконструкцию смыслового контекста ко всем заданным репликам.

Каждая группа в ходе решения драматической задачи предложила свой состав участников общения, между которыми были распределены заданные реплики (табл.2).

Таблица 2.

**Состав участников общения («роли») при решении драматической задачи
«Разбитая ваза» в разных группах**

Группа	Состав ролей
Группа 1	хозяин, хозяйка, сэр Бом, дочка, сын, дворецкий
Группа 2	хозяин, жена, сэр Бом, младшая дочка, сын, дворецкий
Группа 3	хозяин, сэр Бом, жена хозяина, дети
Группа 4	хозяин, сэр Бом, дворецкий
Группа 5	хозяин, сэр Бом, жена, бабушка, дети

Отметим, что во всех группах, как и было задано, сэру Бому не принадлежит ни одна из реплик. Реплика 1 во всех группах принадлежит одному и тому же герою – хозяину. Что касается реплики 2, то она уже принадлежит и хозяину (группы 1, 3, 4, 5), и хозяйке (группа 2). Реплика 3 принадлежит хозяину (группа 3, 4), хозяйке (группа 1, 5) и дочке (группа 2). Реплика 4 – хозяину (группа 3), дочке (группа 1), сыну (группа 2), дворецкому (группа 4) и бабушке (группа 5). Реплика 5 – хозяину (группа 4), сыну (группа 1), дворецкому (группа 2), детям (группы 3, 5). Реплика 6, как и реплика 2, принадлежит хозяину (группы 1, 2, 4, 5) или жене (группа 3).

Анализ описания особенностей поведения участников общения, а именно, описание разных экспрессивных проявлений персонажей: описание интонаций, мимики, жестов, действий с предметами или взаимодействия с другими персонажами, позволил интерпретировать желания и чувства участников общения (табл.3).

Таблица 3.

Интерпретация желаний, чувств на основе словесного описания экспрессии в поведении персонажей (драматическая задача «Разбитая ваза»)

Словесное описание проявленной экспрессии	Желания, чувства
« <i>после всего пережитого ... устало</i> сказал», « <i>вздыхнул</i> хозяин», « <i>пошел с не очень веселым настроением</i> осматривать»	смирение с ситуацией
« <i>быстро</i> подбежал к полке», « <i>был рад</i> посмотреть»	любопытство
« <i>так неловко</i> схватил», «начал смотреть и трогать вазу», « <i>потянулся</i> к вазе и случайно выбил ее из рук хозяина», « <i>на время</i> отвлекся»	безответственность
« <i>с сожалением</i> сказала», « <i>была огорчена</i> », « <i>с разочарованием</i> сказал», « <i>важно</i> сказал», « <i>вспомнив о ценной вазе</i> , сказала», « <i>с огорчением</i> сказала»	сосредоточенность на вещи
« <i>повел сэра Бома</i> », «сказал хозяин, <i>показывая на вазу рукой</i> », «решил показать», «повел его к вазе», «удивился и начал думать», « <i>заинтересовался и прислушался</i> », «подводил сэра Бома к шкафу», « <i>хозяин провел сэра Бома</i> », « <i>с уважением</i> сказал»	заинтересованность в общении
« <i>не успела только</i> отвернуться»	доверчивость
« <i>беспомощно</i> смотрел»	вина
« <i>расстроенный тем, что ему было больно</i> », «сэру Бому было больно», «сэр Бом, прыгая на одной	сосредоточенность на себе

<i>ноге, собирал вещи», «запрыгал от боли»</i>	
<i>«воскликнул хозяин и так испугался за сэра Бома, что тут же позвал дворецкого с аптечкой», «увидев кровь на ноге, перебинтовал ногу», «он был рад, что сэру Бому было не сильно больно», «утешил сэра Бома хозяин и избавил его от вины», «прибежал дворецкий еле-еле дыша. И сделал самые необходимые процедуры», «продолжал хозяин, чтобы отвлечь сэра Бома от боли», «спросили дети, подбадривая сэра Бома»</i>	сочувствие
<i>«глубоко вздохнул», «вот-вот хотел прогнать сэра Бома за порог, но все-таки решил продолжить»</i>	терпимость
<i>«снял шляпу в знак благодарности»</i>	благодарность
<i>«сказал хозяин, улыбаясь»</i>	ирония или радость

Некоторые комментарии к репликам при отсутствии описания экспрессии в поведении персонажей интерпретировать не удалось: например, «сказал хозяин и повел сэра Бома», «сказал сын и позвал на помощь дворецких». Для некоторых желаний – ирония или злорадство – приведенного описания («сказал хозяин, улыбаясь») оказалось недостаточно для их различения. В ряде случаев не всегда можно точно сказать по поводу чего высказывается сожаление – по поводу разбитой вазы или пострадавшего сэра Бома.

Во всех пяти письменных высказываниях было выявлено описание несловесного поведения сэра Бома в ходе общения с другими персонажами. По условию драматической задачи, ему не принадлежит ни одна реплика, но так как именно с ним общались другие персонажи, он, не осуществляя речевое действие, осуществлял действие высказывания. Максимальное количество реконструированных действий высказывания в его несловесной составляющей сэра Бома предложила группа 4. В остальных группах реконструировано от 1 до 3 действий высказывания сэра Бома (табл. 4).

Таблица 4.

Интерпретация желаний, чувств сэра Бома на основе словесного описания проявленной им экспрессии (драматическая задача «Разбитая ваза»)

Реплика	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа	5 группа
1	–	смирение с ситуацией и любопытство	заинтересованность в общении	–	–
2	любопытство и безответственность	вина	безответственность	заинтересованность в общении	безответственность и сосредоточенность на себе
3	–	–	–	безответственность	–
4	–	сосредоточенность на себе	–	–	–
5	–	–	–	сосредоточенность на себе	–
6	–	–	благодарность	сосредоточенность на себе	–

Обсуждение результатов анализа письменных высказываний. Учитывая, что письменные высказывания создавались после драматизации-импровизации и их обсуждения, можно утверждать, что каждая группа реконструировала смысловой контекст, отразив в нем полифонию смыслов, представленную в сознании участников группы. Полифонию смыслов мы усматриваем в наличии пяти разных реконструкций.

Тот факт, что только одна группа реконструировала смысловой контекст ко всем репликам, а в остальных группах некоторые реплики остались без означенного смысла (табл. 1), свидетельствует о том, что процесс творческого понимания для детей младшего школьного возраста оказывается в «зоне ближайшего развития» в части «означивания смысла» средствами письменной речи. Так, смысловые контексты некоторых реплик в текстах детей оказались трудны для интерпретации (например, реплика 4 в первой, второй, пятой группах; реплика 5 в третьей группе; реплика 6 в пятой группе). Можно предположить, что дети, «осмыслив» значение этих реплик в ходе драматизации, не смогли обнаруженные смыслы «означить» в ходе написания сценария.

Можно утверждать, что разный состав участников общения, предложенный группами (табл. 2), влиял как на «осмысление значений» при восприятии действия высказывания другого человека, так и на «означивание смысла» при осуществлении собственного действия высказывания. Мы исходим из того, что те или иные желания и чувства при взаимодействии с другими людьми возникают у человека при наличии в его сознании определенных ценностей, в отношении к которым и обнаруживается смысл (М.М. Бахтин: «Целостный смысл, имеющий отношение к ценности – к истине, красоте и т.п. – и требующий ответного понимания, включающего в себя оценку» [2, с. 322]). Проявляется смысл в действии высказывания, в его словесной и/или несловесной составляющих. Так как словесная составляющая по условиям задачи во

всех случаях была одинаковая, то проявление смысла было возможным только в несловесной составляющей действия высказывания.

Выделенные нами желания и чувства персонажей (табл. 3) мы соотнесли с определенными человеческими ценностями: вещь как ценность, другой человек как ценность, сам для себя ценность, отсутствие ценностей. Это позволяет нам говорить о смыслах, определивших поведение персонажей в каждой из групп, и говорить о полифонии этих смыслов. Мы полагаем, что такая ценность, как другой человек, соотносится со следующими чувствами и желаниями персонажей: заинтересованность в общении, любопытство, сочувствие, доверчивость, терпимость в отношении к собеседнику, ирония, благодарность. Вещь как ценность соотносится, с нашей точки зрения, с таким чувством, как страх доверить вещь другому человеку, чувством вины, желанием избавиться от другого человека, смирением с ситуацией, сосредоточенности на вещи. Отсутствие ценностей соотносимо с чувством безответственности за свое поведение. «Сам для себя ценность» соотносится с желанием сосредоточиться на себе (своих ощущениях, чувствах). Смыслы, с нашей точки зрения, «раскрываются» в зазоре между ценностями и чувствами, желаниями, они и есть отношение к ценности (табл. 5).

Таблица 5.

**Смысловой контекст, выявленный при решении драматической задачи
«Разбитая ваза» в разных группах**

Группа	Смысловой контекст поведения хозяев		Смысловой контекст поведения сэра Бома	
	Чувства, желания	Ценности	Чувства, желания	Ценности
1	смирение с ситуацией, заинтересованность в общении (1); ? (2); сосредоточенность на вещи (3); сочувствие или сосредоточенность на вещи (4), ? (5,6)	другой человек как ценность; вещь как ценность	любопытство и безответственность (2)	другой человек как ценность; отсутствие ценностей
2	? (1); доверчивость (2); сосредоточенность на вещи (3); ? (4); сочувствие (5, 6)	другой человек как ценность; вещь как ценность	смирение с ситуацией и любопытство (1); вина (2); сосредоточенность на себе (4)	другой человек как ценность; вещь как ценность; сам для себя ценность
3	заинтересованность в общении (1, 2); сосредоточенность на вещи и терпимость в отношении к собеседнику (3); сочувствие (4); ? (5); сочувствие (6)	другой человек как ценность; вещь как ценность	заинтересованность в общении (1); безответственность (2); благодарность (6)	другой человек как ценность; отсутствие ценностей

4	терпимость (1); заинтересованность в общении (2), сочувствие (3); сочувствие (4); смирение с ситуацией (5); сочувствие (6)	другой человек как ценность; вещь как ценность	заинтересованность в общении (2); безответственность (3); сосредоточенность на себе (5, 6)	другой человек как ценность; отсутствие ценностей; сам для себя ценность
5	заинтересованность в общении (1); сосредоточенность на вещи (2, 3); сочувствие или сосредоточенность на вещи (4); сочувствие (5); ирония или радость (6)	другой человек как ценность; вещь как ценность; отсутствие ценностей	безответственность и сосредоточенность на себе (2)	отсутствие ценностей; сам для себя ценность
<i>Примечание:</i> знаком вопроса обозначена невозможность в рамках предложенного детьми контекста дать интерпретацию смысла действия высказывания, представленного репликой.				

Мы видим, что разные группы, используя одни и те же реплики, выстроили разные смысловые контексты. Это стало возможным именно потому, что действие высказывания – это совместное действие, где ориентировочная часть действия одного субъекта лежит в рамках исполнительной части действия другого субъекта. Например, анализируя смысловой контекст реплик 1 и 2 в четвертой группе, мы видим, что терпимость к проявлениям сэра Бома и заинтересованность в общении со стороны хозяина вызывает в ответ у сэра Бома заинтересованность в общении. В пятой группе заинтересованность в общении при чрезмерном ценностном отношении к вещи (вазе) со стороны хозяина наталкивается на безответственность и сосредоточенность на себе со стороны сэра Бома.

Интересно, что в трех группах реплика 4 вызвала у детей трудности в понимании. Возможно, это связано с противоречием в детском сознании ценностей – «человек как ценность» и «вещь как ценность» – и борьбой чувств, которые может испытывать ребенок: с одной стороны, он сочувствует сэру Бому, а с другой стороны, он огорчен из-за разбитой вазы. Для многих детей это противоречие оказывается неразрешимым. Можно думать и о том, что дети имеют некоторые трудности не столько в означивании смысла, сколько в удержании «прошлого смысла для себя» и современного смысла в их неслиянности. То, что две группы справились с этим контекстом, позволяет предполагать, что осознание смысловой полифонии в этом аспекте находится в «зоне ближайшего развития» детей 9 – 10 лет.

Последняя реплика в данной драматической задаче содержит скрытый подтекст (эта драматическая задача строится на учете отношений несоответствия⁴): знаток

⁴ Для использования драматических задач в работе с младшими школьниками необходимо не только различать словесные и несловесные средства построения высказывания, но и понимать отношения между этими средствами. Мы выделяем два типа отношений:

1. *Отношение соответствия:* у многих словесных знаков имеется аналог на уровне несловесных, например, целые высказывания иногда могут быть заменены одним жестом. Когда словесные и несловесные средства находятся в отношении соответствия, часто наблюдается замена одних средств другими или дублирование средств (как правило, с целью усиления воздействия на

фарфора не может так неосторожно обращаться с ценными предметами, т.е. тот, кто произносит эту реплику, явно иронизирует. Следовательно, при реконструкции ирония как-то должна проявиться: в интонации, улыбке, жесте, взгляде и т.д. Мы видим, что первая группа отказалась от реконструкции вообще. Вторая и третья группы проигнорировали значения слов в данной реплике, реконструируя несловесный контекст безотносительно к ним, в котором выразили свое сочувствие сэру Бома. Четвертая группа поняла значения слов и осмыслила реплику как похвалу, которую хозяин искренне использует для отвлечения внимания сэра Бома от боли. Пятая группа предложила такую реконструкцию, которая в описанном виде оказывается недостаточной для интерпретации смысла, обусловившего экспрессию хозяина. За улыбкой хозяина может стоять как радость, опирающаяся на заявленное в контексте предыдущей реплики сочувствие, так и ирония, скрытая насмешка. К сожалению, тех маркеров, которые предложены в тексте, оказывается недостаточно, чтобы понять, какой же смысл обнаружили дети в несловесном контексте. Исходя из выделенных нами двух типов драматических задач [13], решение драматических задач, построенных с учетом отношения несоответствия (т.е. задач, где наблюдается несоответствие речевых и неречевых средств, и где есть собственно «скрытый» подтекст), лежит в «зоне ближайшего развития» детей 9 – 10-летнего возраста.

Особый исследовательский интерес вызывает та составляющая реконструкции смыслового контекста, которая касается поведения сэра Бома. Этому персонажу не принадлежит ни одна из реплик. Т.е. словесная составляющая его высказываний отсутствует, и детям не задана никакая регламентация его поведения. Тот факт, что ни одна из групп не реконструировала все 6 возможных действий высказывания сэра Бома (как реакций на действия высказывания хозяина и/или других участников общения, заданных репликами) и только одна группа реконструировала больше половины его действий (группа 4), а в остальных группах реконструировано от 1 до 3 действий высказывания сэра Бома (табл. 3), подтверждает высказанную нами в начале статьи гипотезу о том, что постепенно речевое действие вытесняет из сознания детей действие высказывания, они перестают воспринимать действия высказывания, а становятся восприимчивыми только к речевому действию.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Выявленная нами полифония смыслов в письменной речи младших школьников позволяет утверждать, что исследования действия высказывания в условиях сценического творчества есть собственно изучение психически-субъективного (В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили) [8]. Теория сознания В.П. Зинченко [7] позволяет нам ставить вопрос о действии высказывания как о функциональном органе, с помощью которого сознание конкретного человека аккумулирует смыслы, связывает их с теми или иными символами, встраивает их в те или иные мифы. Однако, выяснение того, каковы пути связывания смыслов с теми или иными символами, встраивания их в те или иные мифы требует дальнейших исследований.

адресата). Ситуации общения, в которых присутствует отношение соответствия, характеризуются «открытым» для понимания собеседника смыслом, в них нет скрытого смыслового подтекста.

2. *Отношение несоответствия:* в высказывании наблюдается сочетание словесных и несловесных средств, которые противоположны по своим значениям. Когда словесные и несловесные средства находятся в отношении несоответствия, наблюдается «столкновение» значений, носителями которых выступают словесные и несловесные средства. Ситуации общения, в которых присутствует отношение несоответствия, характеризуются наличием скрытого смыслового подтекста. В таких ситуациях внимание только к одной из составляющих высказывания часто приводит к непониманию смысла высказывания [13].

Выше мы отметили, что действие высказывания – это «живое» и «выразительное» действие. Дальнейшие исследования действия высказывания, с нашей точки зрения, могут внести существенный вклад в разработку теории выразительности в рамках культурно-исторической психологии, в частности психологии действия (С.Л. Рубинштейн, Н.А. Бернштейн, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко и др.).

Основываясь на имеющихся исследовательских данных, мы полагаем, что опыт решения драматических задач позволяет младшим школьникам (и далее подросткам) рассматривать сценическое творчество как такую сферу в их жизни, где можно безопасно экспериментировать со смыслами и экспрессией своего тела, определяющей эти смыслы, и осознавать их. Осознание становится возможным благодаря «обратной связи» в виде ответных действий высказывания в ходе драматизации-импровизации на первом этапе решения драматической задачи, в виде реакций зрителей при обсуждении импровизации на втором этапе, в виде реакций читателей при чтении письменного высказывания с описанием драматизации-импровизации. Все это существенно отличает решение драматической задачи в младшем школьном возрасте от сюжетно-ролевой игры, которая не содержит в себе механизма извлечения смысла из ситуации действия [14]. Опыт решения драматических задач позволяет ребенку в дальнейшем произвольно действовать со смыслами при построении письменного высказывания, т.е. обеспечивает смысловую письменную речь, трудности в освоении которой Л.С. Выготский связал с тем, что на письме «приходится передавать словами то, что в устной речи передается с помощью интонации и непосредственного восприятия ситуации» [4, с.339].

Ранее мы уже писали, что вовлеченность ребенка в сценическое творчество оказывает существенное влияние на становление у него такого умения, как «видение себя со стороны» [14]. Однако, заметим, для того чтобы «творить эстетически», кроме умения видеть себя со стороны, у актера должно появиться умение управлять своими эмоциями. Трудности, связанные с этим, понятны, если учесть, что «чувства – ядро личности, орган индивидуальности» (А.В. Запорожец). Речь идет об изучении путей становления эмоциональной децентрации. Экспрессивное поведение хорошего актера – это пример эмоциональной децентрации. Актер способен изображать некоторый смысл (а, значит, и стоящие за ним эмоции, чувства и переживания), сохраняя при этом в своем сознании другие смыслы («Что он Гекубе? Что ему Гекуба? А он рыдает!», В. Шекспир). Путь к этой эмоциональной децентрации, с нашей точки зрения, лежит через открытие актером полифонии смыслов. Следует сказать, что вопрос о становлении эмоциональной децентрации важен не только для профессионального становления актера. С нашей точки зрения, в опыте сценического творчества младшего школьника содержится большой потенциал для работы над собой не только в сфере своих смыслов, но и в сфере своих эмоций.

Подводя итоги сказанному, можно утверждать, что дальнейшие исследования действия высказывания и расширение практики сценического творчества (не только в младшем школьном возрасте, но и в подростковом) на основании этих исследований, могут оказать существенное влияние как на выявление механизмов развития сознания человека, так и на создание безопасной и поддерживающей среды для овладения этими механизмами.

Литература:

1. Баткин, Л. М. Два способа изучать историю культуры / Л.М. Баткин // Вопросы философии. – 1986. – № 12. – С. 107 – 112.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – 2-ое изд. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

3. Белостоцкая, Д.И. Восприятие художественного текста пожилыми людьми и дошкольниками: согласование смыслов / Д.И. Белостоцкая, В.П. Зинченко // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 3. – С. 49 – 59.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – Т. 2. – М., 1982. – 504 с.
5. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. / А.В. Запорожец. – Т.1. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
6. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): учеб. пособие / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
7. Зинченко, В.П. Сознание и творческий акт / В.П. Зинченко. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
8. Зинченко В.П. Проблема объективного метода в психологии / В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1977. – № 7. – С.109 – 125.
9. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб: Питер, 2009. – 320 с.
10. Лурия, А.Р. Психологическое наследие: Избранные труды по общей психологии / А.Р. Лурия / Под ред. Ж.М. Глозман, Д.А. Леонтьев, Е.Г. Радковской. – М.: Смысл, 2003. – 431 с.
11. Старагина, И.П. Возрастные возможности младших школьников в построении письменного высказывания / И.П. Старагина // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 48 – 58.
12. Старагина, И.П. Переход от сюжетно-ролевой игры к сценическому творчеству в младшем школьном возрасте как задача развития / И.П. Старагина // Психология третьего тысячелетия: II Международная научно-практическая конференция : сборник материалов / Под общ. ред. Б.Г. Мещерякова. — Дубна: Гос. ун-т «Дубна», 2015. – С. 369 – 373.
13. Старагина, И.П. Смыслы и значения в опыте решения младшими школьниками драматических задач / И.П. Старагина / Научные материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество» (14 – 18 февраля 2012 г.). – Т.1. – М.: МГУ, 2012. – С. 410 - 411.
14. Старагина, И.П. Форма и содержание сценического творчества в младшем школьном возрасте / И.П. Старагина // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 2. – С. 66 – 75.
15. Старагіна І.П. Когнітивна, виконавча та афективно-оціночна частини дії висловлювання в контексті культурно-історичної психології / І.П. Старагіна // Вісник ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Психологія. Вип. 48. – Харків.: ХНПУ, 2014. – С. 225 – 233.

Поступила в редакцию: 14.07.2015 г.

Сведения об авторе

И.П. Старагина – кандидат психологических наук, заместитель директора по научной и методической работе в Независимом научно-методическом центре «Развивающее обучение» (г. Харьков, Украина).

E-mail: staragina@mail.ru