

### Не надевая терминологических очков... (к проблеме учебного дискурса)

Л. Толстой, обращаясь к учителям, работающим по его “Азбуке”, советовал: “Избегайте непонятных русских слов, слов, не соответствующих понятию, или имеющих два значения, — и особенно иностранных. Старайтесь заменять их словами, хотя и длиннейшими, хотя даже и не столь точными, но такими, которые в уме ученика *возбуждали бы соответствующие понятия* <...> Сообщайте определение, подразделение, правило, название — только тогда, когда ученик имеет столько сведений, что сам в состоянии проверить общий вывод, — когда общий вывод не затрудняет, а облегчает его”<sup>1</sup> (курсив наш. — Т.Т.).

Очевидно, что основания этой рекомендации кроются в стремлении *сократить разрыв* между взрослым словом и ребенком, осваивающим соответствующее этому слову явление и понятие. Тем более, что “взрослые” термины чаще всего имеют иноязычное происхождение и утрачивают мотивированность значения в момент перевода<sup>2</sup>. В том числе и поэтому термины “композиция”, “сюжет”, “ритм” и др. не являются словами, “которые в уме ученика возбуждали бы соответствующие понятия”.

Говоря об освоении маленькими школьниками явлений художественной словесности в русле нашей технологии<sup>3</sup>, совет великого Толстого необходимо усилить: следует вообще избегать общепринятых номинаций явлений художественного текста, тем самым представляя ребенку право и возможность самостоятельно называть замеченные явления, нащупывая собственное их понимание в слове, образе, жесте, в общении с одноклассниками и учителем. Здесь хорошо заметно наше отталкивание от традиционного подхода к образованию (в том числе и литературному), во главу угла ставящего освоение уже самыми маленькими школьниками выработанных учеными многочисленных понятий и терминов<sup>4</sup>.

Впервые сталкиваясь с художественной словесностью как особой эстетической реальностью, наши дети ведут себя в полном соответствии с тем, как Хосе Ортега-и-Гассет описал поведение ученого: “Когда ученый открывает дотопле неизвестное явление, то есть когда он создает новое понятие, он должен его назвать. Поскольку совершенно новое слово ничего не говорило бы носителям языка, он вынужден пользоваться существующим лексиконом, в котором за

---

<sup>1</sup> Л.Н. Толстой. Общие замечания для учителя // Л.Н. Толстой. Азбука. Новая азбука / Авторы-составители В.Г. Горецкий, Г.В. Карпук. М., 1987. С. 177—178.

<sup>2</sup> Слово “ритм”, например, сохраняет мотивированность значения только для достаточно узкого круга взрослых людей, способных соотнести его с греческим *rhythmos* — ‘размеренность’, ‘стройность’, ‘соразмерность’, от *rheo* — ‘теку’ (Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 416). Подобная ситуация характерна для большинства литературоведческих, лингвистических и т.д. терминов.

<sup>3</sup> См. концепцию технологии: Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова. Литературное чтение. 1 (2) класс. Методическое пособие для учителя. М., 2001, с. 88 — 124, а также нашу статью “Альтернативные подходы к литературному образованию младших школьников: попытка диалога” (Дискурс. 1997. NN№ 3/4. С. 157—165).

<sup>4</sup> Современные инновационные системы литературного образования чаще всего предполагают инструментальное пользование общепринятыми терминами и понятиями (см., например: Л.Е. Стрельцова, Н.Д. Тамарченко. Новый взгляд на цели и задачи литературного образования // Искусство и образование: Независимый художественно-педагогический журнал. М., 1994. NN№ 1. С. 15—16) в противоположность нашему стремлению стимулировать собственно детские номинации.

каждым словом уже закреплено значение. Чтобы быть понятным, ученый выбирает такое слово, значение которого способно навести на новое понятие. Термин приобретает новое значение через посредство и при помощи старого, которое за ним сохраняется. Это и есть метафора”<sup>5</sup>. И далее: “Когда психолог обнаруживает, что наши представления взаимодействуют между собой, он говорит, что они *ассоциируются*, т.е. ведут себя подобно тому, как ведут себя люди в *социуме*”<sup>6</sup>.

На наших уроках дети непосредственно имеют дело с разнообразными явлениями художественного текста, то и дело “наталкиваясь” на них в собственной деятельности (рисуют орнаменты к считалкам, как бы воспроизводя в них движение собственной руки; “дописывают” считалку по первой (последней) строке; сочиняют скороговорку по определенному звукокомплексу; “вписывают” собственные мини-рассказы в циклы рассказов Е.И. Чарушина, стишок про “своего” зверя в поэтический цикл Маршака “Детки в клетке” и т. д.). Обсуждая результаты подобных учебных действий, сравнивая свои подражательные произведения, схемы, рисунки с результатами труда одноклассников, учителя, писателя-профессионала, дети естественно *вычленяют* и *называют* актуальные для определенного материала, определенного учебного действия явления текста. Подчеркнем, что детские номинации имеют преимущественно *образный* характер.

Детские наименования явлений художественной словесности условно можно разделить на две большие группы:

1. *Квазитермины*, возникшие в детской речи и имеющие внятную ребенку образную основу.

Квазитермины могут приживаться в детском коллективе, составляя его “птичий язык” (*подгруппа А*), но могут быть использованы всего лишь 1—2 раза, по разным причинам забываясь детьми, отторгаться как неактуальные либо недостаточно внятные (*подгруппа Б*).

2. *Развернутые образы*, составляющие целые периоды текста, интерпретирующие явления художественной словесности или связанные с ними учебные действия школьников.

Приведу примеры детских наименований разных типов.

## 1. Квазитермины

### Подгруппа А

**Дырка**<sup>7</sup> (1 класс) — пропуск безударного слога в считалке:

Дора, Дора, помидора,  
Мы в саду поймали вора  
Вор шел, шел, шел  
И корзиночку нашел.

<sup>5</sup> Хосе Ортега-и-Гассет. Две великие метафоры // Теория метафоры / Ред. Н.Д. Арутюнова. М., 1990. С. 69.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Здесь и далее приводятся детские образы и учебные ситуации, записанные в детском центре «Зимородок» (Новосибирск). Учителя — О.Е. Петухова, О.В. Янечко, О.А. Федюк.

Третья строчка этой считалки состоит из одних ударных слогов, между тем метрическая модель четырехстопного хорея предусматривает безударный слог после каждого ударного; таким образом, в третьей строке не хватает четырех безударных слогов. В последней строке недостает одного (концевого) безударного слога.

Дети обнаружили это явление, проверяя рукой считалочный метр: ударный слог — рука идет вниз (ударяет мячик), безударный — рука идет вверх (мячик отскакивает от пола, летит вверх — отраженно, более слабо, чем вниз). Там, где рука идет вверх в тишине, получается “дырка”.

**Закрытое** (в противоположность **открытому**) **название** (3 класс) — название рассказа, главы и т. д., не позволяющее представить себе сюжетное развитие произведения либо стимулирующее ложный прогноз.

**Игрушечное ударение** (1 класс) — метрическое ударение, не совпадающее со словесным; дополнительное ударение, неизбежно появляющееся в считалках хореического типа (так как русское фонетическое слово чаще трехсложно, чем двусложно):

Дора, Дора, помидора...

Ударение на третьем слоге в слове /памидора/ — игрушечное, ненастоящее, потому что появляется только в игре, при “считании”.

**Перерыв** (1 класс) — остановка, пауза, понижение тона в конце строки считалки, отмеченной рифмой. Именно “из-за перерыва”, по мнению первоклассников, в книгах считалки печатают в столбик, как стихотворение, а не в строчку.

**Полугерой (четвертьгерой)** (2 класс) — наименование, используемое по отношению к пассивным текстовым объектам, существенно влияющим на развитие сюжета (костер в “Снегурочке”, золотой ключик в “Золотом ключике”, виноград в одной из глав сказки о Пиноккио, из-за которого Пиноккио попадает в капкан и терпит другие неудачи). Этот компромиссный квазитермин примирил противоположные точки зрения детей по поводу проблемы — являются ли такие объекты героями.

**Сериал** (1 класс) — цикл (по поводу циклов рассказов Е.И. Чарушина).

**Слово-королева** (1 класс) — слово или группа слов заключительной строки считалки, маркирующие концовку считалки и указывающие на выход (“все равно тебе *голить*”, “кто не верит — *выходи*”, “*выйди вон*” и др.).

Образ связан с безапелляционностью считалочной концовки, необходимостью подчиниться заключительному слову-жесту.

Подгруппа Б

**Большая точка, развернутая точка** (2 класс) — концевая заставка в народной сказке, имеющая самостоятельный микросюжет, никак не связанный с сюжетом самой сказки (“Я у них была, мед-пиво пила, по усам бежало — в рот не попало. Дали мне пирог — я убежала за порог и вот где сижу” и др.).

В этом детском оксюморонном образе исключительно точно схвачено диалектическое единство абсолютной нелинейности концевой заставки (с точки зрения сказочного сюжета, по отношению к нему — отсюда *точка*) и собственно сюжетной протяженности концевой сказочной формулы, необязательной для сказки и функционально аналогичной пунктуационной точке (отсюда — *большая, развернутая*).

**Главные сказки, царские сказки** (2 класс) — те, через которые “все проходят” уже в самом раннем возрасте (“Теремок”, “Колобок”, “Куручка Ряба”, “Красная Шапочка”), имеющие много вариантов (отсюда — *царские*, богатые вариантами и носителями).

**Заставочки (заставлять** — заполнять заставочками) (3 класс) — не оправданные смыслом скопления служебных слов, используемые в самодеятельных (учебных, подражательных, детских) стихах для соблюдения ритмического рисунка. “Заставочки” были обнаружены третьеклассниками в собственных стилизациях, выполненных в подражание стихотворению Маршака “Воробей в зоопарке”: “Пообедал у волчонка, / *А потом и у бельчонка*”<sup>8</sup>.

**Обманчивая, повальная** (рифма) (3 класс) — это свойство рифмы обнаружилось при сравнении стихотворения Маяковского “Что ни страница, — то слон, то львица” со стихотворением Маршака “Воробей в зоопарке”. Если рифма Маршака оказалась, по словам той же Наташи, *простенькой*, а само стихотворение Маршака — совсем детским, то рифма Маяковского была признана своеобразной, *обманчивой, повольной*. К сожалению, смысл этих определений был слабо выявлен на уроке. Судя по всему, Наташины определения отреагировали на непредсказуемость рифмы Маяковского, связанную в том числе и с установкой на слушание, а не чтение — фонетическая рифма (в то время как рифму Маршака, по крайней мере в этом стихотворении, нетрудно предугадать, окончания строк совпадают и фонетически, и графически) — отсюда *обманчивая*, а также на способность Маяковского, проявившуюся и в этом детском стихотворении, рифмовать разные части речи, слова разной длины, в разных частях строки, т.е. *повольно* все (“Сколько им воды, *питья*, / сколько платья *снашивать!* / Даже ихнее *дитя* / ростом с папу *с нашего*” и др.).

**Счет** (Никита Б., 1 класс) — метрическая модель стиха, метр. Никита не был понят одноклассниками, хотя учитель пытался его понять и проявить неясное ему самому значение, приписанное Никитой слову “счет”. Трудность понимания

---

<sup>8</sup> Стенограмму урока, на котором родился этот квазитермин, см. в нашей статье “«А», «потом», «и», «чуть», «воробей», третьеклассники и Маршак” // Дискурс. 1997. NN 3/4. С. 166—174.

усиливается в этой ситуации тем, что Никита не предложил новое слово, а вложил новое значение в слово “счет”, не раз применявшееся в этом учебном коллективе по отношению к тем же считалкам, но в более привычном значении: “Раз, два, три, четыре, пять, вышел зайчик погулять”.

Этот квазитермин-однодневка появился во время сравнения считалки (“Дора, Дора, помидора...”) и стихотворения (А. Барто “Наша Таня громко плачет...”). Приведенный ниже фрагмент стенограммы демонстрирует процесс рождения этого квазитермина. Отраженный в стенограмме фрагмент урока развернулся в ответ на вопрос учителя, *есть ли в этом стихотворении игрушечное ударение*.

1. *Ира*: Там нет игрушечного ударения. Это стихотворение, а не считалка.

2. *Учитель*: А почему в стихотворении не будет такого ударения, а в считалке будет, как ты думаешь?

3. *Ира*: Ну, стихотворение плавно читают так, а считалка как-то... (думает, ищет слово) Оно *неплавно* читается (руками показывает разрыв).

<...>

4. *Учитель*: Никита, пожалуйста.

5. *Никита Б.*: Ну, не знаю, тут... как тут сказать, ну, наверное, есть...

6. *Учитель*: Что, Никита, я слушаю.

7. *Никита Б.*: Ну, потому что это стихотворение... кажется что... таким... немного на *счет* похожим.

8. *Учитель*: На что похожим?

9. *Никита Б.*: Немножко на *счет* похоже...

10. *Учитель*: На какой *счет*? Вот это стихотворение про Таню.

11. *Никита Б.*: Ну...

12. *Учитель*: Как оно похоже? На какой *счет*? Ну как ты можешь доказать, что на *счет* похоже?

13. *Никита Б.*: Ну, трудно сказать.

14. *Учитель*: Трудно. Вот показывает Никита минус по какому-то поводу. Пожалуйста.

15. *Никита Л.*: Я с Никитой не согласен, потому что не получается как *счет*. Как Ира сказала, все-таки.

16. *Учитель*: Почему ты так считаешь?

17. *Никита Л.*: Потому что тут, ну правда, плавно читается.

18. *Учитель*: Что плавно?

19. *Никита Л.*: Плавно читается, правда, тут стихотворение. Ну вот, посмотрите (читает стихотворение).

Усилия учителя, направленные на понимание и переформулировку наблюдения Никиты Б. (“стихотворение... на *счет* похоже”) (реплики 8—12), на этот раз загоняют автора наблюдения в тупик (реплика 13). Тем не менее другой Никита, судя по всему, легко понимает своего тезку и не соглашается с ним (реплика 15). Пока учитель совершенно искренне пытался понять сам и прояснить классу наблюдение Никиты Б. (а точнее — значение, которое придал Никита слову “счет”), Никита Л. уже молча проверял, кто прав: Ира (“плавно читается”)

или Никита Б. (“на счет похоже”). Молчаливый эксперимент подтвердил наблюдение Иры. Можно, вероятно, сказать, что первоклассники здесь открыто столкнулись с противоречивым явлением метро-ритма: Никита Б. отреагировал на метрический компонент стиха (“счет”), Никита Л. и Ира — ритмический (“плавно читается”). “Счет” Никиты Б. помог противопоставить эти два компонента.

В продолжении состоявшегося разговора дети испытали некоторое разочарование в считалках, впервые на этом уроке увиденных на фоне стихотворения.

*Саша (медленно и проникновенно):* Понимаете — вот как бы это стихотворение — оно — какое-то — оно — оно — *стихотворение* — оно написано человеком, и вот я бы его прочитала (читает с выражением, спокойно, с логическими ударениями.) Это — это как бы вот выражается из настоящей жизни, а считалка — она просто — *Дѳра* (говорит как о чем-то незначительном, малоинтересном) — как-то отделяется, ведь мы ей считаемся, считалкой, отрываем.

**Приставочки** (2 класс) — повторяющиеся части песенных куплетов, “которые всегда есть”. Текст, который “*приставляется*” к меняющейся части песенного куплета:

— Куманек, куманек,

Что ты видел, куманек?

— Что я видел?

Видел, видел:

Шли на свадьбу мураши!

И ерши туда же плыли,

И ужи в пыли юлили...

Ой, пляши, Жано, пляши!

— Куманек, куманек,

Что ты видел, куманек?

— Что я видел?

Видел, видел:

Поутру в лесной глуши

Шли лисенок и лисица.

Сына мать вела жениться.

Ой, пляши, Жано, пляши!

*(Из французской народной песенки в переводе В. Суслова)*

Нередко значение квазитерминов подгруппы Б удастся уловить только в контексте учебной ситуации; лишь изредка эти детские образы вспоминаются впоследствии в связи с соответствующими явлениями текста вместе с их авторами (“помните, Аня назвала такое скопление служебных слов *заставочками...*”) — в отличие от квазитерминов подгруппы А, быстро утрачивающих связь с именем “первооткрывателя” и становящихся коллективными, общими.

Судьба детских номинаций зависит от действий учителя. Строго говоря, без специальных усилий учителя наиболее активная подгруппа А может и не формироваться, и все детские номинации останутся тогда лишь эксцессами, не определяющими познавательный арсенал и риторический обиход учебного коллектива. Лишь поддержка учителя — использование детских номинаций в

собственной взрослой речи, вопросы на их понимание и перетолковывание, фиксация на доске и т. д. — обеспечивает детскому квазитермину возможность прижиться в учебной группе и выполнить естественные для него *познавательную* и *коммуникативную* функции. Действительно, детские номинации, с одной стороны, помогают ребенку установить отношения со сверстниками по поводу учебного материала, с другой — позволяют учителю обнаружить особое, несовпадающее с его собственным, отношение к учебному материалу его учеников, учесть его в организации учебной коммуникации.

Любопытно и принципиально важно то обстоятельство, что детские номинации нередко обращены не к тем сторонам объекта, что общепринятые термины; они фокусируют объект как-то иначе, с других позиций и точек отсчета. Именно поэтому не всегда возможно установить однозначные соответствия между детским и взрослым наименованиями. Особенно ярко это можно наблюдать в квазитерминах *полугерой (четвертьгерой)*, *закрытое (открытое) название, считание, игрушечное ударение* и др.

«Относя свои высказывания к одному и тому же объекту, учитель и ученик созерцают мысленным взором различные его образы и притом в глубоко различных смыслообразующих контекстах. Особенно, если речь идет о таких предельных реальностях той или иной учебной дисциплины, как «строение вещества» или «исторический процесс», или «художественное творчество»<sup>9</sup>. Детские образные номинации помогают учителю взглянуть на предмет учебной деятельности «мысленным взором» своих учеников.

Можно, вероятно, утверждать, что, прежде чем надеть «терминологические очки», ребенку полезно взглянуть на художественную словесность *невооруженным глазом* — и только тогда общепринятые и ничего уже не выражающие, а лишь называющие термины не уничтожат, а откорректируют непосредственное видение.

## 2. Развернутые образы

Детские образные интерпретации этой группы не укладываются в рамки словарных статей и требуют более подробных комментариев; рассмотрим их в контексте конкретных учебных ситуаций.

**Учебная ситуация 1.** Параллельное чтение второклассниками двух знаменитых детских книг — «Пиноккио, или Приключения деревянной куклы» К. Коллоди и «Золотой ключик, или Приключения Буратино» А. Толстого способствовало созданию *контрастных (двучленных) образов*, подчеркивающих разницу этих двух книг.

Наиболее характерен, пожалуй, образ «куст» (о книге Коллоди) — «дерево» (о книге А. Толстого), отразивший контрастность сюжетно-композиционного устройства. Действительно, сказочной повести Коллоди, написанной в жанре книги приключений (каждая глава имеет самостоятельный сюжет, встроенный в сюжетную — и весьма непрочную — нравоучительную нить всей сказки — по

---

<sup>9</sup> В.И. Тюпа. Воспитание читателя, или От искусства письма к искусству чтения. Методическое руководство к учебному пособию «Мастерская стиха» (в печати).

выражению второклассников, “*мостик*” для Пиноккио, как бы позволяющий ему перейти из одной главы в другую), соответствует образ *куста*, каждая ветвь которого почти самостоятельна, отдельна, но в то же время определенным образом вписана в общее целое растения. С другой стороны, *роману-сказке* А. Толстого (подчеркнем изменение жанровой характеристики, сделанное автором совсем не случайно) соответствует, конечно же, образ *дерева*, имеющего общий *ствол*, от которого и отходят все ветви. Ствол здесь — та общая часть книги, которая сцепляет отдельные главы (*ветви*) в нерасторжимое целое романа. Это, несомненно, та самая романная интрига, которую Толстой придумал без какой-либо “помощи” Коллоди и которую второклассники обозначили словом “*тайна*” (!). Действительно, тайна золотого ключика, изобретенная опытным романистом А. Толстым, “закручивает” романную интригу, сцепляет разрозненные сюжетные действия отдельных глав в единое целое. Не случайно образ *сверла* второклассники создали именно в связи с романом-сказкой А. Толстого (“*сверло крутится, и вот мы скоро его увидим... с каждой главой мы все ближе к разгадке... еще чуть-чуть — и сверло вышло — и все раскрылось*” — Аня Д.). Этот образ, в отличие от предыдущих, относится не к самому тексту или его отдельным явлениям, а к собственному читательскому переживанию Ани и ее одноклассников. Появление подобных рефлексивных образов, обращенных к собственному читательскому поведению, — шаг к формированию осознанной читательской позиции наших учеников.

**Учебная ситуация 2.** Обнаружив «многосюжетность» рассказов Е.И. Чарушина (наличие нескольких крошечных, но полноценных в сюжетном отношении историй, “встроенных” во многие его рассказы) и пытаюсь создать собственные подражательные истории, своеобразные «рассказы в рассказе» и “вписать” их в тексты Е.И. Чарушина, первоклассники почувствовали необходимость специальных усилий для того, чтобы рассказ “позволил” такую процедуру, выдержал бы ее, не потеряв цельность. Потребовалось что-то изменить в самом тексте рассказа, чтобы сочиненный фрагмент входил в него более или менее органично. “Это как *два куска мыла*, — прокомментировал ситуацию Дима, — чтобы их соединить в один, нужно их силой слепить и загладить, и все равно будет заметно”. Димин образ, взятый из его житейского опыта, значительно проясняет учебное действие; при всей бытовой обращенности и элементарности, приведенная аналогия удерживает противоречивость процедуры: принципиальную несоединимость стилизованного и авторского текстов (“все равно будет заметно...”), необходимость деформировать соединяемые “куски”.

**Учебная ситуация 3.** На уроке “Легко ли делать подделки?” в 3 классе Илья занял индивидуальную позицию. Основная часть детей занималась рефлексивным “отматыванием назад” (вспоминали, когда раньше занимались таким делом: подражали кому-то, чему-то — автору, сказке, загадке); ребята вышли на весьма любопытное обсуждение проблемы: чему легче/труднее подражать — авторскому или народному тексту; признали — легче народному, ведь там можно изменять по своему усмотрению, а в авторском... “народному — легче,

ведь мы сами этот... народ” (Аня). Илья тем временем думал о своем, выстраивал “цепи”, как он это назвал:

*“Вот Коллоди написал сказку. Вот Толстой написал «Золотой ключик». Вот потом сделали мультик, вот потом этот мультик попал в считалку... Так и мы...”* (имеется в виду — Драгунский сочинил рассказы, народ — сказки и т. д., а мы продолжаем цепочку, создавая, по сути дела, *собственные версии* сказок, рассказов Драгунского и т. д.). В этой почти нечленораздельной мысли (образе) Ильи — 2 аспекта: “цепь”, т.е. *протяженность* жизни одного текста, перетекание от одного автора, субъекта к другому, изменчивость текста (почти как в фольклоре, но по-другому!); соавторство, соучастие многих субъектов в жизни одного произведения.

Но Илья не был понят и в течение всего урока был “выключен”, продолжая “составлять цепи”. В конце урока он выдал совершенно другой — *про другое* — образ:

*“Мысль автора о книге — это проект дома,  
текст — дом состроился,  
книга — в доме квартиры,  
иллюстрации — квартиры украшены (обои и т.д.),  
а когда книгу читают, — в доме все уже живут”.*

Эта развернутая метафора (с предыдущей аналогией Ильи ее роднит, пожалуй, только “цепной” характер, а с текущим уроком — обращение к предыдущему учебному опыту, регрессивная рефлексия) содержит в себе определенную концепцию художественного творчества, книги как материального носителя художественного произведения, места читателя в жизни произведения (вот уж поистине — без читателя книга мертва и находится как бы в состоянии ожидания — подобно готовому, но не заселенному дому, ждущему своих обитателей). В этой метафоре слышится достаточно зрелая позиция, не выговариваемая в этом возрасте линейно-рационально. Может быть, это “прорыв” внутренней речи ребенка, уже достаточно богатой, но не находящей адекватного развертывания в речи внешней?

“Не все объекты легко доступны для нашего мышления, не обо всем мы можем составить отдельное, ясное и четкое представление. Наш дух вынужден поэтому обращаться к легко доступным объектам, чтобы, приняв их за отправную точку, составить себе понятие об объектах сложных и трудно уловимых”<sup>10</sup>, пишет Ортега-и-Гассет об ученом, делающем открытие. Трудно найти более точные слова и о состоянии Ильи на этом уроке, “разрядившемся” в создании двух рефлексивных образов.

На этом же уроке Сеня Квасов совершенно иначе выразился по поводу подражаний: *“Это как глиняная игрушка. Чтобы сделать такую же, надо разобратсья, как она слеплена, из чего...”* (далее последовала выразительная пауза, которая, судя по всему, должна расшифровываться так: при каких обстоятельствах, с помощью каких инструментов и т.д.). Поэтому, в логике Сени, подражать, конечно, трудно. Таким образом, метафора Сени такова: создать стилизацию — то же, что слепить игрушку в определенной традиции, технике и

---

<sup>10</sup> Хосе Ортега-и-Гассет. Указ. соч. С. 72.

Т. Д.

**Учебная ситуация 4.** Постепенно “углубляя” рифму в паре слов “каракатица — катится”, написанных на доске, подчеркивая рифмующиеся части слов, первоклассники не сразу смогли разобраться, входит ли в рифму (должна ли быть подчеркнута) вторая буква “т” в слове “катится”. Даже разобравшись с тем, что рифма воспринимается “ухом”, а не “глазом”, соотнеся концовки “ца” — “ся” как созвучные, обнаружив совпадение как на письме, так и в звучании более глубоких “ти”, первоклассники оказались почти в тупике: что же делать с “т” в слове “катится”, включать ее в рифмующуюся часть слова или нет. И только Дима, прибегнув к образному истолкованию ситуации, успешно разрешил затруднение: “Допустим, вот канат тянут (жестом иллюстрирует растяжку каната). Одна команда слабая, дру другая сильная, но в сильной один совершенно слабый, но другие его все равно могут подтянуть, так что здесь в рифме [т] не относится к рифме, но другие его как бы подтягивают” (учебный тупик был преодолен).

На том же уроке тот же Дима преодолел еще одно затруднение с помощью образного истолкования. Первоклассники анализировали пару рифмующихся слов “рыбешку — понемножку”. Уже уловив связь рифмы и ритма, заметив, что необходимо совпадение места ударения в рифмующихся словах, дети не могли понять, в чем же дело: слова явно рифмуются, хотя в одном из них ударение падает на второй, а в другом на третий слог! Для взрослого человека ошибка в детских рассуждениях очевидна: считать надо не от начала, а от конца слов. Первоклассники же, привыкшие отсчитывать слоги от начала слова, оказались в логической ловушке. Спас ситуацию Дима: “Это как две линейки: одна десять сантиметров, другая — тридцать, и чтобы все там пятерки сантиметров совпали, надо вот отсюда передвинуть сюда” (показывает схематично на доске, как нужно совместить две линейки). Димин образ отчетливо проявил несовместимость слоговых моделей слов, изображенных на доске, а также возможность их передвижки, совмещения (“выравнивание” не по началу, а по концу).

Любопытно, что созданию таких разъясняющих образов нередко предшествует возникновение учебного тупика, топтание на месте; появление образа стремительно продвигает учебную ситуацию, переводя ее на качественно новый уровень. “Метафора служит тем орудием мысли, при помощи которого нам удается достигнуть самых отдаленных участков нашего концептуального поля. Объекты, к нам близкие, легко постигаемые, открывают мысли доступ к далеким и ускользающим от нас понятиям. Метафора удлиняет «руку» интеллекта; ее роль в логике может быть уподоблена удочке или винтовке”<sup>11</sup>.

Отметим в заключение, что детские номинации существуют только внутри данного учебного коллектива, на собственной почве. Попытки “пересадить” их на другую почву, в другую учебную группу оказываются тщетными. Вероятно, это связано с их четкой прикрепленностью к конкретным ситуациям учебной коммуникации, к тем познавательным ракурсам, которые были выработаны “здесь и теперь”. И все же эти неотчуждаемые от конкретного учебного коллек-

---

<sup>11</sup> Там же. С. 72.

тива образные номинации, на мой взгляд, имеют для его членов непреходящую ценность.