

Библиотека
журнала
«Вопросы образования»

The Boy
Who Would Be
a Helicopter

VIVIAN GUSSIN PALEY

Мальчик, который хотел быть вертолетом

ВИВИАН ГАССИ ПЕЙЛИ

Перевод с английского
АНАСТАСИИ АРХИПОВОЙ

под научной редакцией
СЕРГЕЯ ФИЛОНОВИЧА



Издательский дом
Высшей школы экономики
МОСКВА, 2016

УДК 37.015.3
ББК 74.00
П24

Редакционный совет серии

ЯРОСЛАВ КУЗЬМИНОВ, ИСАК ФРУМИН,
ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ, ЕЛЕНА ПЕНСКАЯ,
МАРИЯ ЮДКЕВИЧ, СЕРГЕЙ ФИЛОНОВИЧ,
ЛЕВ ЛЮБИМОВ, АЛЕКСАНДР СИДОРКИН,
ДАНИИЛ АЛЕКСАНДРОВ, ВИКТОР БОЛОТОВ

Дизайн серии

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Научный редактор перевода

СЕРГЕЙ ФИЛОНОВИЧ

Пейли, В. Г.

П24 Мальчик, который хотел быть вертолетом [Текст] / пер. с англ. А. А. Архиповой; под науч. ред. С. Р. Филоновича; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. — 224 с. — (Библиотека журнала «Вопросы образования»). — 1500 экз. — ISBN 978-5-7598-1504-4 (в пер.).

Книга Вивиан Гасси Пейли убедительно доказывает, что воспитатель — это творческая профессия, требующая как традиционно понимаемого интеллекта, так и интеллекта эмоционального, любви к детям, искреннего уважения к маленьким людям, которые, как оказывается, обладают навыками и умениями, утраченными взрослыми людьми. Иными словами, эта книга — гимн профессии. Удивительно просто, от первого лица, Пейли рассказывает историю мальчика, поначалу замкнутого в мире своей игры с вертолетом-игрушкой и упорно не желающего выходить из этого тесного, но надежного мирка. Подобные истории случаются с множеством детей, но далеко не всем выпадает счастье встретить чуткого человека, способного без педагогического насилия вывести ребенка на просторы широкого общения с другими людьми. Автор последовательно использует внешне простой педагогический прием, предлагая детям сначала рассказать свои истории, а потом разыграть их с привлечением сверстников в качестве исполнителей самых разных ролей.

УДК 37.015.3
ББК 74.00

Перевод книги: *Vivian Gussin Paley. The Boy Who Would Be a Helicopter.*
Published by arrangement with Harvard University Press.

ISBN 0-674-08030-0 (англ.)
ISBN 978-5-7598-1504-4 (рус.: в пер.)
ISBN 978-5-7598-1600-3 (рус.: e-book)

Copyright © 1990 by the President and
Fellows of Harvard College
© Перевод на русский язык,
оформление. Издательский
дом Высшей школы
экономики, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

О детях и профессии учителя — с любовью (<i>Сергей Филонович</i>)	7
Предисловие Роберта Коулса	10
Предисловие	14
РАССКАЗЧИКИ И РАЗЫГРЫВАТЕЛИ ИСТОРИЙ	16
УЧИТЕЛЬ И ТЕОРЕТИК	28
ИСТОРИЯ ДЖЕЙСОНА	45
НОВЫЕ ВОПРОСЫ	207

*Посвящается
Дэнни, Мишель и Дэбби*

О детях и профессии учителя — с любовью

Значительная часть людей в раннем детстве проходит первичную социализацию в различных дошкольных учреждениях. Однако взрослые редко помнят своих воспитателей и чаще, если им везет в жизни, вспоминают добрым словом учителей начальной и средней школы. Так сложилось, что в нашей стране людям, занимающимся с дошколятами, уделяется очень мало внимания.

Книга, которую вы держите в руках, убедительно доказывает, что воспитатель — это творческая профессия, требующая как традиционно понимаемого интеллекта, так и интеллекта эмоционального, любви к детям, искреннего уважения к маленьким людям, которые, как оказывается, обладают навыками и умениями, утраченными взрослыми людьми. Иными словами, эта книга — гимн профессии.

Написать такую книгу мог только человек, искренне преданный детям и профессии учителя. Именно таким человеком и предстает в процессе чтения книги ее автор — Вивиан Гасси Пейли. Удивительно просто, от первого лица, она рассказывает историю мальчика, по каким-то неизвестным причинам поначалу замкнутого в мире своей игры с вертолетом-игрушкой и упорно не желающего выходить из этого тесного, но надежного мирка. Подобные истории случаются с множеством детей, но далеко не всем выпадает счастье встретить чуткого человека, способного без педагогического насилия вывести ребенка на просторы широкого общения с другими людьми.

Автор последовательно использует внешне простой педагогический прием, предлагая детям сначала рассказать свои истории, а потом разыграть их с привлечением сверстников в ка-

честве исполнителей самых разных ролей. Однако за внешней простотой скрывается множество проблем и возможностей. Обнаруживается, например, что дети склонны игнорировать вмешательство взрослого, своими вопросами и рекомендациями разрушающего (часто из самых лучших побуждений) тончайшую ткань фантазии ребенка. В то же время дети легко понимают друг друга, присоединяясь к, казалось бы, очень странным фантазиям сверстников. Таким образом дети учат друг друга, демонстрируя эффективность метода, разработанного совсем в другом контексте, — *peer instruction* (обучение сверстниками). Но самое удивительное, что учитель, организующий этот процесс-игру, многому учится сам. Автор легко и с видимым удовольствием рассказывает нам о своих ошибках, но не ради профессионального самоуничижения, а чтобы убедить читателя попробовать эту форму «обучения» самому. Один из самых ярких примеров подобного рода в книге — рассказ о том, как автор осознал бессмысленность гнева взрослого человека, сталкивающегося с непослушанием малыша. Гнев, по мнению автора, — это свидетельство непонимания взрослым мотивов поведения ребенка, неумения посмотреть на ситуацию его глазами и, как следствие, признание собственного поражения как воспитателя.

Об этой книге можно рассказывать много, но это связано с риском испортить читателю удовольствие от знакомства с ней. Поэтому отмечу еще только один момент, а именно — качество перевода. Переводчику, явно увлеченному повествованием, удастся удивительно точно передать детскую речь, со всеми ошибками и забавным словотворчеством, что может быть легко утрачено при переходе с одного языка на другой.

Надеюсь, что читатель, познакомившийся с книгой Пейли, получит большое удовольствие и по-новому посмотрит на общение взрослых людей с малышами, вступающими в жизнь. А уж для тех, кто обдумывает выбор профессии учителя или воспитателя, эта книга может стать введением в профессию.

*Сергей Филонович,
профессор НИУ ВШЭ,
научный редактор перевода*

Предисловие Роберта Коулса

Читая этот невероятно трогательный и убедительный рассказ учительницы о ее работе с маленькими детьми, о ее работе с молодыми учителями, которые учились развивать в себе творческие способности и силу воображения в общении с детьми, а также о той работе, которую она проделала над собой — находя в себе силы вовремя остановиться и критически переосмыслить свою деятельность, признать при необходимости свои ошибки и заблуждения, — я постоянно вспоминал своей последний разговор с Анной Фрейд. Ей было тогда уже за восемьдесят, и жить ей оставалось примерно четыре года. В тот день она была особенно ностальгически настроена: с большим чувством рассказывала о своей работе во время Второй мировой с детьми, пострадавшими от нацистских бомбежек, и о работе сразу после войны с теми, кто уцелел в нацистских лагерях смерти. Мы поговорили тогда и о ее многолетних разногласиях с психоаналитиком Мелани Кляйн — ее размышления о разнице их подходов были, как всегда, очень познавательными и поучительными, но в то же время и очень трогательными и даже смиренными.

Я старалась давать детям возможность самим проявлять инициативу и охотно училась у них. Наверное, я могла бы научиться у них большому... Если поместить меня в одну комнату с маленькими детьми, вы увидите, что я буду внимательно за ними наблюдать и стараться от них не отставать, а потом, когда все закончится, я буду сидеть и ломать голову надо всем, что услышала и увидела, не слишком себе доверяя и во всем сомневаясь. Мне кажется, у миссис Кляйн все было по-другому: у нее практически

сразу появлялась четкая идея насчет того, что происходит с детьми. Она неустанно демонстрировала нам, что обладает тонким и пронизательным пониманием психологии маленьких детей. Когда-то давно я услышала такой вопрос от коллеги: откуда миссис Кляйн так хорошо знает, что чувствуют младенцы и дошкольники? Этот вопрос поверг меня в некоторое отчаяние: «Спросите у нее сами, а потом расскажите нам!», — ответила я. Теперь я отреагировала бы более спокойно. Я бы сказала так: «Она знает то, что нам пока не удалось обнаружить, и это действительно производит впечатление». Я бы еще добавила, наверное: «Миссис Кляйн без обвиняков сообщает нам, что, по ее мнению, происходит с детьми, а мы все еще пытаемся понять, что же с ними происходит, наблюдая за ними и прислушиваясь к ним, — в этом и заключается разница».

Вивиан Пейли, несомненно, разделяет убежденность Анны Фрейд в том, что у детей всегда есть чему поучиться: она много лет учила детей младшего возраста, и столько же лет она была их самой прилежной ученицей. Эта книга, из числа недавно ею написанных, буквально излучает радостную открытость новым идеям, рождающимся прямо у нас на глазах в классе. Для нее классная комната — это место, где происходят постоянно меняющиеся взаимодействия: между одним ребенком и другим, между «ними» и «нами», между тем, кто называется взрослым, учителем, и теми, кто называются школьниками, а также, как мы узнаем из этой книги, между взрослым, который очень долго проработал в школе, и другими, менее опытными взрослыми.

Для нас, читателей, важнее всего то, что Вивиан Пейли — поразительно одаренный писатель

с ясным слогом, прекрасный рассказчик, который умеет терпеливо и с большим интересом слушать истории детей и в результате глубоко проникать в их психологию. Перед нами — захватывающее описание того, что происходит между человеческими существами, изложенное честно, беспристрастно и очень здраво. Это важнейший педагогический опыт и в то же время пример того, как работает художественно-документальный жанр, подразумевающий тщательное фиксирование и добросовестный анализ впечатлений в течение определенного отрезка времени.

Особая прелесть этой книги — ощущение реальности происходящего: автор помогает нам максимально близко подобраться к детям, которых она пытается узнать как можно лучше. Мы знакомимся с ними вместе с ней, мы слышим их неповторимую, необработанную речь — то умильную, а то странную, озадачивающую и даже повергающую в смятение. Они предстают перед нами в качестве рассказчиков, актеров, играющих в пьесах, написанных ими самими или кем-то еще. Эта встреча становится возможной благодаря учительнице с богатым воображением и писательнице с ясной головой, которая невероятно чутко подмечает все вокруг и излагает то, чему успела научиться, языком убедительным и без капли претенциозности (что само по себе уже редкий дар).

И конечно же, читателей особенно заинтересует мальчик Джейсон, «мальчик, который хотел [иногда в самые непредсказуемые моменты, спешим мы добавить] быть вертолетом». Книга посвящена этому удивительному, интригующему и загадочному герою, а также тем, кто попытался понять его, преодолеть его самоизоляцию и вступить с ним в диалог. Захватывающая и отнюдь не редкая драма жизни: упрямый, несговорчивый

одиночка, который тем не менее всегда пробуждает внимание, а то и любопытство и интерес тех, кто склонен искать общий язык с ближними своими в данном конкретном сообществе. Джейсон постепенно становится учителем Вивиан Пейли и даже помогает ей обучать других учителей — ее непосредственных коллег и тех, кто прочтет эту книгу (я надеюсь, таких будет много). А еще я надеюсь, что все мы, знакомясь с этой одаренной учительницей и ее юными учениками, будем держать в уме, что она сознательно ставит акцент на непосредственной передаче опыта, а не на обобщениях и абстракциях. В наш век, когда самоуверенные теоретики-карьеристы вещают на каждом углу, бомбардируя нас амбициозными высказываниями, появился человек, который не стремится упрощать жизненные противоречия, а позволяет им высказаться в полный голос, человек, способный с большим тактом и изяществом переходить от наблюдений к взвешенному комментарию и всегда готовый признавать свои ошибки, извиняться за них перед детьми и младшими коллегами, исследовать свои слепые пятна. Несомненно, молодые люди, которых мы встретим на страницах этой книги, отлично знают, как им повезло с таким учителем. Мы же, читатели, благодарны Вивиан Пейли за то, что она написала для нас эту чудесную книгу.

Предисловие

Если бы меня спросили, какой момент в моей учительской карьере самый памятный, я бы рассказала о Джейсоне и маме-свинке. Свинка — персонаж из сказки, придуманной девочкой Кэти, а Джейсон — это мальчик, который каждый день рассказывает нам, что у него сломался вертолетик.

— Пойдем послушаем сказку Кэти, — позвала я Джейсона. — Эта мама-свинка напомнила мне тебя.

Он подходит к столу, где мы собираемся, чтобы рассказывать истории. В руках у него вертолетик, и он дует на лопасти — это такой способ, среди многих прочих, починить сломанный вертолет. Я читаю то, что продиктовала мне Кэти.

Жили-были три поросенка. И мама-свинка. А потом волк сдул кирпичный домик. А мама-свинка собрала домик заново.

— Я подумала о тебе, о том, как ты тоже чинишь свой вертолетик, — говорю я.

Джейсон и Кэти улыбаются друг другу, а я оказываюсь на шаг ближе к пониманию того, как соединить между собой то, что происходит в комнате для занятий в детском саду. Мне кажется, привычка прочерчивать невидимые линии между образами, создаваемыми детьми, — моя главная педагогическая удача. Хотя Джейсон, которому посвящена большая часть этой книжки, прочерчивает свои собственные линии между собой и своим вертолетиком. Для меня он — классический аутсайдер, по ту сторону национальности, места и времени. То, как он видит себя сам, отделяет его от нас; мы должны понять, как включить его в школьную культуру, чтобы

создать островок безопасности и чуткого отношения к каждому. То, что происходит в школе с Джейсоном, и есть зеркало школьного морального ландшафта.

На Джейсона можно было бы навешивать ярлыки, но мы не собираемся втискивать его в какую-то категорию. Человек — это не набор задач и не список качеств; человек познается только в контексте его собственной уникальной истории и в контексте его повседневной жизни. Мы будем слушать истории Джейсона про вертолетик и рассказывать ему свои. В драматургии повседневной жизни в классе каждое открытие необходимо, и все открытия одинаково важны, ведь наша цель — не просто фантазия. Наша цель — честность.

История Джейсона и его вертолетика напоминает нам о том, что каждый ребенок прибывает в класс на своем уникальном транспортном средстве — сам его ведет, на особой скорости, с особой целью. Именно здесь начинается честное, добросовестное исследование детской души, именно здесь деятельность учителя становится моральным актом.

РАССКАЗЧИКИ И РАЗЫГРЫВАТЕЛИ ИСТОРИЙ

— Кто ты, Лили? — я наклоняюсь к девочке в шляпке, которая тянет соломенную сумочку по моим ногам.

— У нас с Элаем ребеночек потелялся, — отвечает она, исчезая в игровой комнате.

Со временем Лили — разыгрыватель историй станет Лили-рассказчицей; эта тончайшая грань, неуловимая смена ракурса позволила мне, спустя много лет, осознать свою роль как учителя.

Жили-были мамочка и папа. И они ехают искать свою дочку. Она в западне. Конец.

День без рассказывания историй — для меня день бестолковый, бессвязный. Дети-то могут обойтись игрой, но мне ни за что не вспомнить, что для них важно, без их историй, которые соединяют фантазию и реальность, придают ей смысл.

Истории я слушаю трижды: когда дети мне их диктуют; когда мы их вместе разыгрываем; и, наконец, дома, когда я расшифровываю свои магнитофонные записи. Потом мы с детьми обсуждаем их при каждом удобном случае. Эти истории питают мою любимую фантазию о том, что когда-нибудь я сумею соединить в одно целое всё, что мы говорим и делаем в классе.

Что, если в тот день, когда Джозефу понадобилось придумать новое — сердитое! — окончание для сказки про «Бегемота, которому было жарко», мы бы не сочинили и не рассказали новую историю? Тогда я не смогла бы сказать ему в другой раз, когда он снова рассердился: «Пом-

нишь, ты был Бегемотом, которому было слишком жарко, и ты съел всех рыбок?».

В африканской сказке Бегемот изнывает от жары. Он идет к Нгаи, богу, сотворившему всех живых существ, и просит позволения жить в воде. Нет, говорит Нгаи, ты же съешь тогда всех моих рыбок. Нет, не съем, обещает ему Бегемот: я буду помахивать хвостом и широко разевать пасть, чтобы ты видел, что в ней нет рыбьих костей. Хорошо, отвечает Нгаи, но тебе придется выходить из воды по ночам. Бегемот очень доволен, и на этом сказка кончается.

Но Джозефу очень нужно изменить события. Его Нгаи приказывает Бегемоту съесть всех рыбок. Джозеф вскакивает с места и говорит: «Прыгай в воду, Бегемот, и съешь всю рыбу! Я их ненавижу. Съешь всех зверей!».

Саманте это не нравится. Она решает стать Бегемотом в своей собственной истории. И теперь, когда Бегемот просит разрешения жить в воде, Нгаи умирает, а Бегемот становится новым богом. «Бегемот — бог всех-всех, — объявляет Саманта. — И никому нельзя его трогать».

Кто те люди, которые решаются переписать мифы? Это дети, которые найдутся в каждом классе: они придумывают сюжет и диалоги без всякой просьбы со стороны учителя — и зачастую даже без его ведома.

Дети обладают поразительным врожденным знанием о том, как превратить свои мысли и чувства в истории. Если они боятся потеряться, они превращаются в родителей, которые заняты поисками; если они сердятся, то становятся перегревшимся на солнышке гиппопотамом, который диктует свою волю целому миру. Даже у счастья свой сюжет и свои персонажи: «Давай как будто я совсем малыш, а ты любишь только меня и не говоришь по телефону».

Это игра, но и не только — это история в действии, точно так же, как рассказывание историй — это игра в нарративной форме. Эти отличия важны для меня, потому что разыгрывание и рассказывание историй стали основой учебной программы везде, где мне случается играть роль учителя. В каждой фантазии содержится урок, который помогает мне задаться новыми вопросами, уловить отзвук универсальных тем, скрытых в индивидуальных запросах.

— Лили, я все думаю про ту потерявшуюся девочку. Родители нашли ее?

— Они приехали в неправильный лес. Там лев.

— Добрый лев?

— Король-лев. Это неправильный лес был.

В начале своей учительской карьеры я оказалась в неправильном лесу. Я мало внимания уделяла игре и не прислушивалась к историям, хотя когда-то давно я, наверное, тоже воображала себе всякие чудесные события.

Мои самые яркие детские воспоминания — о том, как хорошие и плохие парни гоняются друг за другом на школьном дворе. Принимала я в этом участие или просто смотрела со стороны? Я прокрутила в голове наши разговоры в школе, пытаюсь вспомнить, как мы общались, вспомнила записку, которую я написала кому-то (или же, наоборот, это мне ее написали?): «Ты кем будешь? Давай как будто мы сестры».

Не было ничего важнее игры. Мы проигрывали наши страхи, дружбу, придумывали персонажей и реплики для них и получали удовольствие от созданных нами ролей.

Но мы были очень осмотрительны и не раскрывали своих секретов в классе, чтобы Нгаи не лишил нас своей любви и позволения плавать в прохладной воде. Нгаи бы не понравилось,

что столько перегревшихся бегемотиков тратят драгоценное школьное время на свои личные истории.

Но, к счастью, даже тысяче Нгаи не под силу истребить инстинкт рассказывания историй. Он всегда готов возродиться из пепла. Пересказывая историю Джозефа о Нгаи, я ловлю себя на желании сочинить свою собственную: рассказывание историй заразительно — слушая детские истории, учитель вспоминает свои фантазии.

Как только мы проникли в коллективное воображение достаточно глубоко, нам уже легче устанавливать взаимосвязи и выстраивать мифологии. Класс без собственных мифов и легенд не совершил еще путешествие вглубь, туда, где зарождается все живое.

Групповые фантазии — основа групповой культуры; именно здесь мы ищем общую почву. То, что мы разучились делать, лучше всего получается у детей: они придумывают истории. Детские истории — модель для активного, свободного исследования различных идей.

— Я слышу воров, — шепчет Эдвард. — Я их в тюрьму посажу.

— Нет, я, — спорит с ним Элай.

— Не оба. Это слишком много. Нужно... не много.

— Тогда ты папа-полиция, а я старший брат-полиция.

— Оба два полиция?

— Не очень много.

— Только два. Оба два — папа и еще брат.

Никакому учителю не удалось бы придумать такой наглядный урок, чтобы объяснить разницу между «слишком много» и «оба». Эли и Эдвард в своей игре-фантазии сумели найти зримое воплощение этих абстракций изнутри истории. Разыгрывая отвлеченную идею, ребенок находит

органический способ выразить ее в емкой и связанной форме. Его интуитивная вера в скрытые значения тем самым оказывается удовлетворена.

Вот почему игра приносит столько удовольствия. Исследовать свою собственную природу, то, как ты устроен, — нет ничего более пьянящего, более захватывающего. Затопы расчищаются, прокладываются новые маршруты. Подход к языку и мышлению, не учитывающий значения игры с ее драматургией, с ее лейтмотивами дружбы, утраченной и вновь обретенной безопасности, упускает из виду важнейший стимул творческого процесса.

Игра, самую суть которой составляет рассказывание историй, — основная реальность дошкольного образования и детских садов, и она же, по-видимому, лежит в основе любых творческих, связанных с воображением усилий в течение всей нашей жизни. Однако не будет большим преувеличением сказать, что для дошкольников игра — единственная возможность создать условия, в которых все понятно от начала до конца.

Судите сами. Вот у вас две дюжины детей, все они задействованы в стихийных театральных труппах, каждая труппа разыгрывает свою пьесу, при этом они забегают в чужие декорации, провозглашают различные взгляды на жизнь и смерть, изобретают новые сюжеты, и никто никогда не спрашивает: «А что здесь, собственно, происходит?».

Лили диктует мне свою историю, а в это время до нас со всех сторон доносятся шумные отголоски десятка других историй:

- Будешь в тигла иглать? Саблезубого?
- Супермен! Я в тебя стрелил!!
- Агу, агу, мамочка!
- Охотники за привидениями! Лизун!
- Мяу, мяу, хорошая киска!

— Ты папа, Саймон? А вот наша пещера, там хорошие мишки!

Никому из детей в голову не приходит спрашивать: «А что это все они тут делают? Кто все эти ползающие, скрюченные, куда-то лезущие люди?». Нет никакой растерянности, только желание попасть в качестве персонажа в чью-то историю или убедить одноклассника поиграть в твою.

Но стоит учительнице внести хоть какое-то изменение в этот распорядок, например, сформировать группы для полдника, как напряжение начинает стремительно нарастать. С кем я в группе? Куда мне идти? Учительница не виновата. Просто естественный порядок в классной комнате у дошкольников противоречит любому плану, не учитывающему то, как развивается игровая фантазия или складывается дружба. Дети не могут постигнуть замысла учительницы, не понимают ее логики.

А вот если бы она сказала: «Саймон, раз ты был папой Джозефа в медвежьей пещере, то тебе нужно сесть с ним за один стол», тогда бы все ее поняли и поддержали. Или же, если бы кто-то из детей сказал: «Давай как будто вор покрал стол, а мы длугой нашли!», тогда бы новый план обрел живой смысл. «Давай как будто» — это выражение часто сбивает взрослых с толку, но для ребенка это очень важные слова, в них заключен весь его мир, сцена, на которой возникает его личность и обретают безопасное воплощение его тайные помыслы.

Великие писатели знают эту истину, помнят ее с детства. Они описывают героев, которые чувствуют себя настоящими, только когда притворяются кем-то еще. Лишенные всех иллюзий, они бродят бесцельно, спрашивая себя: «Кто я? Что мне нужно делать?».

Так и дети, первый раз очутившись в школе, блуждают по ней в беспокойстве, пока кто-

нибудь не поделится с ними своей фантазией и не возникнет игра, где распределены роли. Так и место, и сам человек обретают смысл, и тогда слова текут привольно и осмысленно, принося удовольствие.

Если я хочу войти в ритм рассказчиков, населяющих мой класс, мне придется играть на их сцене, а иначе нам не услышать друг друга. Конечно, мне до них всегда будет далеко, потому что ребенок не просто рассказывает историю — он ее всегда разыгрывает.

Игра — это и модель, и самоцель. В истории, рассказанной трехлетним ребенком в самой зачаточной форме, как простое перечисление предметов на столе, содержится скрытый сюжет.

«Вот карандашик, бумага, ножницы» — это можно понять так: «Давай как будто я цветной карандашик, я рисую на бумаге, а ножницы хотят меня порезать, и я скатываюсь со стола».

Сюжет есть всегда. Слова придумываются в действии и становятся сценарием для игры. Четырехлетняя Саманта вырезает кружок из бумаги и катает его туда-сюда по краю стола, в ожидании своей очереди рассказывать историю.

Жила-была малышка, и у нее был кружок. И еще она плакала и просила бутылочку. И еще кружок был волшебный. И еще когда она плакала, она потом больше не плакала. Она была большая уже.

Кружок и впрямь оказался волшебным, а иначе откуда взялась бы такая история? Игра Джозефа в супергероя тоже с такой же легкостью превращается в историю. — Я Бэтмен! — кричит он, носясь между столами и вращая своим супергеройским плащом.

— А почему ты не Хи-Мен? — спрашивает Алекс. — Он же сильнее!

— А я летать могу! Смотри, какой у меня плащ!

Через минуту Джозеф уже рассказывает историю: — Однажды пришел Хи-Мен, а Бэтмен взлетел выше. Он был сильнее. Он спас положение.

— Как же он спас положение? — спрашиваю я.

— А он поймал всех плохих злодеев, — отвечает Джозеф. — Эй, Алекс, ты кем хочешь быть в моей истории?

— Я буду Скелетором!

Это очень нравится Джозефу, который сообщает мне: — Алекс всегда хочет быть плохим парнем.

Джозеф лучше меня знает, что Алекс думает про добро и зло, потому что они вместе играют, а игра — самый убедительный и информативный способ рассказывания.

Игра-фантазия и рассказывание истории всегда идут рука об руку. Послушаем Эдварда в момент, когда мы разыгрываем продиктованную им историю. Я еще не дочитала, а он уже снова занялся игрой. — Ты не сказала про злодея. А еще тут есть волк. Потому что здесь дымоход. И еще тут был малыш.

Для каждого ребенка его первая история — уникальное событие в истории мира. Лили начинает свою карьеру рассказчицы самым примечательным образом.

Папа выключил телевизор.

Это вся история, ничего больше. Вторая история, два дня спустя, повествует об еще одном событии.

Лили не хотела снимать пижамку. Вот что я хочу сказать.

Через неделю в истории появляется няня.

Маши. Вот Маши. У нее черные волосы. И мама, и папа. И Лили.

Следующая история почти такая же, но с одним важным дополнением.

Там была Маши. И мама, и папа. И Лили. И мамочка осталась.

К концу месяца можно уже различить влияние общества и волшебства.

Там было чудище. Он хороший. Кэти — мама. Нам нужен малыш. И папа тоже нужен. Это Эдвард. На нем пиджук. Я девочка в плаще. И она ехает куда-то.

Теперь у историй Лили появилась новая задача: игнорировать реальный мир и пользоваться масками, которые обеспечивают чувство контроля. Ее истории будут теперь похожи на игру, а играть — это так же естественно для человека, как ползать, ходить и бегать. Эти навыки отлично развиваются без всяких инструкций. Человека не нужно учить ходить или разыгрывать свои фантазии — все необходимые стимулы приходят изнутри, а не извне.

Дети не задумываются, как они ходят; если бы они постоянно смотрели на себя со стороны, то они бы спотыкались и падали. А если бы они еще и на других смотрели, то дело пошло бы еще хуже.

Точно так же дети не задумываются о своих фантазиях; они испытывают удивление или смущение, если кто-нибудь подслушает, что они говорят в этом своем почти сновидческом состоянии, и потом упомянет об этом при них.

Но когда несколько детей соединяют вместе свои фантазии, групповой инстинкт диктует более осознанную структуру. Теперь дети требуют

соблюдения правил, требуют друг от друга внимания, сосредоточенности, все время сравнивают себя с другими, выносят суждения и оценки. Все характеристики должны быть правдоподобными, а сцены должны выглядеть убедительно: только так можно поддерживать волшебные параметры игры, создающей безопасное убежище для игроков и помогающей им развиваться.

Поскольку все дети именно так воспринимают игру, она, наряду с другими своими ипостасями — рассказыванием историй и актерством, становится универсальным способом обучения. Дети всех возрастов ждут от фантазии (вернее сказать, по-другому она и не работает), что она будет порождать непрерывный диалог, в который они с самого раннего возраста закладывают широкий спектр интеллектуального и эмоционального знания.

Вспомните, о чем мы разговариваем, выходя из театра. Обсуждая только что увиденное, мы часто достигаем вершин красноречия, даже если фильм или пьеса были так себе. Кстати, для ребенка игра или история других детей никогда не бывает чем-то неудачным. Дети так чутко настроены на замысел другого ребенка, что в каждой истории для них содержится зерно истины.

Даже «вот карандаш, бумага, ножницы»? Даже это — ибо что больше всего воплощает в себе ожидания взрослых от ребенка, вошедшего в класс, как не набор предметов для письма? Именно дети способны научить нас, показав нам значение наших символов и ритуалов; они придают им смысл, притворившись, как будто это что-то другое.

Детские ритуалы и образы вращаются вокруг темы дружбы и фантазий о том, как избежать страха и одиночества и установить безопасные, комфортные отношения с людьми и различными

ситуациями. Играя, ребенок говорит: «Я могу это сделать хорошо; я могу *быть* таким; я *понимаю*, что происходит со мной и другими детьми».

Рассказывая историю, ребенок говорит: «Вот как я интерпретирую и перевожу на язык сказки то, что меня сейчас занимает, мои мысли и чувства». На следующий день после рождения младшей сестренки Джозеф вместо привычных историй о Бэтмене и змеях рассказывает совсем другую историю.

Давным-давно был лес. И еще туда муж пришел. А еще к мужу жена. А еще малыш. А у малыша было ружье. И когда малыш вырос, он пошел на охоту с папой.

Откуда берутся такие истории? Мы можем попробовать поразмышлять над этими образами. Лес — это неизвестное; мама и папа называются «муж и жена» — это показывает, что Джозеф испытывает чувство отчужденности; малыш с ружьем — у малышек не бывает ружей! — это про разлуку с мамой. Ни в чем нет уверенности, нет ответов. Джозеф придумал историю, чтобы найти в ней место для своей растерянности. Рассказав и разыграв свою историю, он узнал что-то, чего не знал прежде, и теперь он сможет воспользоваться этой информацией при необходимости.

Для меня вопрос в следующем: как можно использовать каждодневные задачи, события и контакты для того, чтобы развивать среду, в которой детям было бы комфортно рассказывать нам, о чем они думают? И что происходит с теми, кто остается вне этой среды?

Джейсон — именно такой. Он говорит только о вертолетах и сломанных лопастях пропеллера, и его, похоже, совершенно не занимают игры и истории детей вокруг. У него свой способ учить-

ся, и пока этот способ существенно отличается от того, что делают другие.

Именно поэтому Джейсон — очень ценный член группы и важный персонаж в книге про обучение, потому что нельзя учить, исходя из абстрактных принципов. Учительский стиль формируется теми, кто не соответствует ожиданиям учителя: они помогают увидеть вещи в новом, неожиданном и ослепительном свете. У Джейсона есть сигнальный огонек; он тщательно укрепляет его внутри своего вертолетика-маячка. Это яркий образ, но как же мне следить за развитием этого мальчика?

Доказательство его прогресса — это, наверное, составляемый мной список из слов и фраз, которым он учится у детей, сумевших проникнуть в его частный мир. Но почему же это открытие должно меня так удивлять? Разве я не твержу всегда, что это именно то, что и должно происходить?

Да, я действительно постоянно говорю и пишу об этом, но, по-видимому, не до конца отдавала себе в этом отчет, пока не появился Джейсон и не показал мне, как работает то, что с виду вроде бы и не работает вовсе. Все больше вслушиваясь в его рассказы про вертолетик, я начинаю яснее осознавать, что, только проникнув в уникальное воображение каждого ребенка, мы сможем что-то сделать вместе с ним. Все остальное несущественно — мы просто не затронем друг друга.

Прежде чем приступить к истории Джейсона, я расскажу свою собственную. Ведь учителя — часть сообщества рассказчиков; а дети показывают нам, что всякая история в классе оказывает влияние на другие, и ее необходимо рассказать.

УЧИТЕЛЬ И ТЕОРЕТИК

Когда я стала называть себя Учителем, я не была ни хорошим слушателем, ни способным рассказчиком. То, что я без всякого сомнения знала и умела в детстве, оказалось погребено под горами бессвязной информации. Я была чужаком в классе с детьми, давно забывшим, что такое думать, как ребенок.

Саму себя я понимала не лучше, чем детей. Как мне себя вести? Откуда мне знать, что нужно говорить детям, да еще когда их так много, если я сама не помнила практически ничего из того, что когда-то слышала от своих учителей?

Но парадоксальным образом, когда фокус сместился с меня на детей — что такое быть ребенком, о чем дети думают в классе, — я стала гораздо отчетливее представлять себе свою роль.

Умению прислушиваться к детям меня научил студент-аспирант по имени Фриц. Он живо интересовался вопросом, насколько точным и адекватным может быть понимание учителем ситуации; так, он сумел доказать мне, что мальчик Чарльз в моей группе вовсе не был злодеем, ловко замаскировавшимся под пятилетнего ребенка.

— Чарльз, ты забрал себе весь песок! — с воплем устремляюсь я к Чарльзу, чтобы защитить от него его товарища по играм.

— Он не против. Мне это нужно.

— Но эта горка не твоя, а Томми. Ты не спросил у него разрешения!

— Он знает, что замок нужно строить здесь.

От Чарльза одни неприятности, жаловалась я, но таблицы Фрица доказывали обратное. На

самом деле в 80% случаев Чарльз был заводилой в неагрессивной игре. А вот все неприятности, похоже, исходили от меня: 75% всех моих обращенных к мальчику реплик носили негативный характер.

Все это несколько не удивляло Фрица, который каждый день аккуратно фиксировал в своих таблицах временные интервалы, когда Чарльз, по моему мнению, плохо себя вел, и соотносил это со своей оценкой реального положения вещей. Фриц был привычен к таким большим расходам, но меня они приводили в отчаяние. Сжалившись надо мной, Фриц начертил таблицу, которая должна была помочь мне исправиться. Целью было дойти до 85% случаев положительной реакции с моей стороны. Я послушно следила за временем, говорила Чарльзу всякие хорошие вещи и ежедневно заполняла соответствующие графы в таблице.

Я заполняла таблицу всего неделю, но это принесло свои плоды. Благодаря этому исследованию я стала более наблюдательной. Прислушиваясь к Чарльзу, чтобы найти повод похвалить его, я стала понимать, почему он пользовался уважением одноклассников. Он в изобилии снабжал их новыми сюжетами и персонажами для игр.

— Том, хочешь в замок играть? Это подъемный мост.

— У меня от него ключ есть.

— Ты что, тогда еще ключев не изобрели. Ключ вот сюда нужно вставлять. Это боевой космический корабль. Он может убивать своей мощью. Скорее поднимай мост. Здесь невидимые пчелы! Где твой волшебный ключ? Давай как будто он волшебный, мы до него дотронемся и превратимся в драконов!

Я сравнивала силу своего сопротивления с детским энтузиазмом и все гадала, чего же мне не хватает. И поскольку теперь гадать приходилось мне, а не Фрицу, задача, стоявшая передо мной, неуклонно разрасталась. Пока я не научилась задавать собственные вопросы, самостоятельно наблюдать за развитием событий и создавать сообразно всему этому свой учительский подход, я немногому могла научиться.

Таблицы и графики никогда не были моей сильной стороной — и в детстве тоже, только я забыла про это. И даже Пиаже, чьи эксперименты я воспроизводила в течение трех лет, Пиаже, каждое слово которого о детях казалось мне незабываемой истиной, не мог мне подсказать направление или подготовить, например, к такому разговору.

— Нам нужно поговорить про уборку, — как-то раз объявила я во время «собрания на коврике»¹. — Я хочу пожаловаться. Слишком много детей отлынивает от уборки. Кое-кто из вас, вместо того чтобы помогать, уходит заниматься своими делами.

— Нужно сделать ловушку, — говорит Джозеф.

— Джозеф, я серьезно. Какие еще ловушки? Я говорю про тех, кто не помогает убираться.

— Их надо запереть, — предлагает Саманта. — Тогда они будут сидеть под замком!

— Ловушка лучше! — настаивает Джозеф. — Смотри, если они будут здесь во время уборки, то ловушка откроется и они провалятся в нее!

¹ Rug time, или circle time — практика, используемая в британских и американских дошкольных учреждениях: учитель вместе с детьми садятся в круг на ковре и занимаются какой-то совместной деятельностью — например, поют, что-то обсуждают, играют и т.п. — *Здесь и далее примеч. пер.*

— Кто-нибудь может пострадать! — говорю я.

— Джозеф прав! — кричит Саймон. — Надо сделать так, чтобы они свалились прямо туда, где уборка.

— Ага, ловушка — это здорово, — подключается Алекс. — Они не упадут, они просто скатятся прямо туда, где уборка.

— А если они вылезут? Лучше их запереть! — говорит Арлин.

— Ага, а я ключ могу найти.

Беседа принимает направление, над которым я не властна. Как только возникло волшебное решение, детей уже не развернуть в другую сторону. Но я все же пытаюсь.

— При чем тут ловушки? Давайте лучше подумаем про новые правила!

— Нужен охранник, — говорит Саймон.

— С пистолетом!

— Но он не будет стрелять, да, учительница? — замечает рассудительная Саманта. — Пусть будет ловушка, — подытоживает она.

Образ ловушки, подсказанный Джозефом, витает над нами, и мои представления о реальности совершенно перевернуты желанием детей поместить проблему в фантастический контекст. Они не играют в рассказчиков, они и *есть* рассказчики. Это их интуитивный подход на все случаи жизни. Это их способ мышления.

На какое-то время ситуация с уборкой улучшается: люди всегда более уступчивы и великодушны после хорошего разговора. В этом случае дети сумели выдумать подходящую причину для скучной уборки. Вооруженные охранники и ловушки — *куда более интересная история*. Нас учили, что игра для детей — это замена работы. Но, слушая их и наблюдая за ними, я поняла, что игра — это сама Истина и сама Жизнь.

Постепенно продвигаясь вглубь от поверхностного понимания игры к серьезному анализу ее содержания, я изучаю этот предмет и как учитель, и как исследователь, фиксирующий свой опыт. Магнитофон для меня — насущная необходимость. Каждый вечер я расшифровываю записи игр, историй, разговоров и потом сочиняю свои собственные истории о том, что случилось за день. На следующее утро я сверяю свою реальность с реальностью, в которую погружены дети.

Как и сама игра, процесс этот бесконечен. Каждый год дети изобретают новые образы и символы, и мои представления о том, чем мы занимаемся в классе, непрерывно расширяются. Одно время я полагала, что моя задача — показать детям, как им решать свои проблемы. Я написала: я не прошу вас забыть про игру. Наш договор выглядит скорее вот так: если будете стараться объяснить мне, что вам нужно, я буду стараться показать вам, как разобраться с вашими проблемами.

Несколько лет спустя стало ясно, что этот договор надо переписать. Теперь он звучал так: я буду изучать ваши игры и стараться понять, как *игра* помогает вам разобраться с вашими проблемами. Игра содержит ваши вопросы, и мне сначала нужно понять, какие вопросы вы сами задаете, а потом уже задавать собственные.

Но даже и это не вполне точно. Сегодня я бы добавила: переведите игру на язык рассказа, и я помогу вам и вашим товарищам прислушаться друг к другу. Вы сможете создать литературу, где будут образы и темы, начало и конец, культурные аллюзии и отсылки. Если вы хотите соединить свои идеи с идеями других людей, вы должны изобрести собственную литературу.

Трехлетняя Винни держит своего плюшевого мишку вверх тормашками и рассказывает свою первую историю:

Жил-был мишка, он стоял на голове.

Эта история, состоящая из одной фразы, разыгранная девочкой Винни, укрепляет ее позиции в социуме. Она только что внесла свой вклад в литературу и культуру прежде незнакомой ей группы детей. Теперь про нее узнали, а скоро она и сама познакомится с другими через их истории — разыгранные или записанные.

Истории — это литература; игра — это жизнь. С самого начала все дороги вели к игре-фантазии, но у меня не было хорошей дорожной карты. Я изводила себя излишними умствованиями, в то время как дети в играх находили способ справиться со своими актуальными проблемами и страхами.

Когда «проблемный» ребенок Сильвия начала кричать, разбрасывать кукольную посуду и ломать кукольную колыбельку, я беспокоилась, что она может испортить игру другим девочкам. Но когда девочки заставили ее изменить свое поведение, у меня создалось впечатление, что игра — это своего рода примитивный способ регуляции поведения беспокойных товарищей по играм.

Я ошибалась. Ребенок, ведущий себя невпопад, кажется таким только с моей точки зрения. С точки зрения детей, Сильвия просто разыгрывала одну из множества ролей в семейной драме.

Она не испортила им игру. Если бы она не взяла на себя роль «плохой девочки», эту роль сыграл бы кто-то еще. «Плохая девочка», «сердитая мама» или «злая сестра» — базовые роли в детском театре.

Как только я начала смотреть на детей как на рассказчиков и разыгрывателей историй, я обна-

ружила, что потенциал фантазии как инструмента обучения далеко превосходит мои представления о том, что должно происходить в классе.

Жизнь в классе заставляет всякий раз заново переосмысливать исследование. С каждой новой записью, с каждым новым наблюдением мои испытуемые заставляют меня увидеть очередные, еще более яркие грани их мира, глубже погрузиться в то, что их действительно волнует. Конечно, это все можно увидеть, если следить, например, за тем, как дети читают или считают, но в игре выявляются более сложные и тонкие связи.

Фантазия не знает границ и неподвластна никаким определениям. А разве мы, взрослые, не продолжаем разгадывать тайну наших фантазий всю нашу жизнь? Разве моя любимая учительская фантазия не заставила меня изучить каждый сантиметр классной комнаты в поисках дороги из желтого кирпича, которая привела бы нас с детьми напрямик в волшебную страну Оз?

А фантазия о том, что я сумею объяснить всю правду про детей, в итоге привела меня к тому, что я начала отделять «отвлекающие факторы» от «сути дела» и вообще перестала прислушиваться к детям. Но их фантазии принесли мне множество сюрпризов и загадок, и я страстно стремилась найти идеальную форму, в которую могла бы облечь все, что я слышала и видела, и понять, как это все можно применить на практике.

От фантазии можно ждать многого. Каждый день дети, без всякого магнитофона, делают одну и ту же вещь, и мы называем это игрой. Ребенок переводит в действие слова и образы, которые населяют его сознание, и переносит их на сцену, становясь одновременно актером, писателем, критиком, лингвистом, математиком и философом. Мы, взрослые, детям для этого совсем не нужны, мы не можем научить их игре.

Наоборот, это мне нужно, чтобы они меня научили тому, что такое фантазия и как она работает, ведь почти все, о чем я думаю и пишу, становится гораздо осмысленнее, если превратить это в историю. Тем более что рассказчики, которых я слушаю, только-только начинают свою «карьеру» школьников.

Они ничего не принимают как само собой разумеющееся: все должно быть превращено в историю. После тридцати лет преподавания я все еще должна внимательно к ним прислушиваться, если хочу понять, как игра помогает исследовать сложные идеи. Не бывает настолько сложной задачи, чтобы ее нельзя было распутать с помощью игры понарошку.

Кэти, Саймон, Алекс и Арлин играют в «водяную кровать». Я слышу, как они мяукают (они — четыре котика в космическом корабле), но, прислушавшись, я понимаю, что главная тема — водяная кровать.

- Где я буду спать? — спрашивает Саймон.
- В водяной кровати, ты же папа.
- Вода превратилась в кровать?
- В кровать, чтобы спать.
- В кровать, спать и не пищать!²
- Только папы и мамы там могут спать.
- Мяу! Вода протекла!
- Спасите, спасите! Мы не умеем плавать. Чудовище!!
- Он в воде там.

² Здесь игра слов, которую трудно передать в переводе. Игра слов построена на созвучии, которое мы постарались сохранить, к сожалению, с потерей исходного смысла. В оригинале так: «Turn the bed so it won't squeak. — And leak. Squeak and leak. And peek. — Only dads and moms can peek there», т.е. «чтобы кровать не скрипела. И не протекала. Скрипеть, протекать, подглядывать. Только папы и мамы могут там подглядывать».

— Водяная кровать в воде!

— Скорей, прыгай на плот!

Позже Саймон рассказывает такую историю.

Жил-был бельчонок. И мама ему говорит: «Иди ложись в водяную кровать». И он пошел. И он потопнул внутри. Но он не потопнул, потому что все вытекло и он вытек тоже. Мама ему велела плыть домой. Но он плавать не умел.

— Как же бельчонок добрался домой, Саймон? — спрашиваю я. — Он же плавать не умел.

— Это же не океан был. Просто поток. И он просто пошел домой.

Игра, истории и разговоры подпитывают друг друга и создают почву для логического мышления и социальной адаптированности. Все уже есть здесь в зародыше, вся интеллектуальная и эмоциональная энергия, — как сад, который вот-вот зацветет.

Сегодня Джозеф принес в школу игрушечную змею. — Запишите меня в список, я буду историю рассказывать, — заявляет он с порога вместо приветствия. — Про змею.

Такое «приветствие» не редкость. Список, о котором он говорит, прикреплен к большому круглому столу — мы называем его «стол историй», хотя он ничем не отличается от любой другой рабочей поверхности в классе, заваленной карандашами, фломастерами, бумагой, ножницами и всевозможными тубиками. Здесь сидят рассказчики, рисовальщики и вырезальщики, они смотрят, слушают и издают различные звуки, как множество персонажей в пьесах Сарояна. У каждого найдется что сказать рассказчику.

Это совсем другой эффект, нежели когда записываешь чью-то историю под диктовку в укромном уголке. Рассказывание историй — со-

циальный феномен, оно охватывает все роды деятельности и открывает возможность для широкого общественного отклика. Истории не бывают чьим-то личным делом; индивидуальное воображение вбирает в себя все внешние стимулы и в то же время посылает импульсы вовне — от него бежит рябь, расходятся круги по воде, захватывая всех слушателей.

Моя роль в этом процессе ясна с самого начала: во-первых, я помогаю всем услышать рассказчика, повторяя за ним каждую фразу, чтобы правильно записать ее. Таким образом рассказчик может меня поправить, если я ошиблась, или изменить историю, если вдруг его осенила новая идея.

— Нет, там не одна ведьма. Там пусть будут две их, — говорит мне Арлин.

— А кошка одна? Ты сказала: «Пришла кошка».

— Кэти — это одна кошка, а Лили — мама-кошка. Их две кошки. Потому что мама еще должна быть, поэтому.

— А, так значит, поэтому две ведьмы? Одна из них должна быть мама-ведьма?

— Да.

Я задаю вопросы там, где я боюсь что-то неверно понять: я расспрашиваю рассказчика про каждое слово, фразу, персонажа, звук или действие, которые мне непонятны без более подробного объяснения. Ребенок знает, что его историю будут разыгрывать и актерам нужны четкие указания. История должна быть понятна всем: и актерам, и публике.

— Дааа!!! Они в яму бух!!

— Кто? Ведьмы?

— Нет, там еще есть злодей в яме.

— Еще один злодей? Не только ведьмы?

— Это хорошие ведьмы, — решает Арлин от греха подальше.

Из всех занятий в классе этот род деятельности позволяет максимально сблизить цели ребенка и мои собственные. Мы оба хотим говорить про истории, и это повышает доверие ко мне как к тому, кто устанавливает связи. В течение всего дня я могу указывать на сходство между историей этого ребенка и историями других детей, книгами или какими-то событиями (хотя я стараюсь не делать этого в то время, когда мне диктуют историю). Я не хочу оказывать влияние на развитие истории, пока она еще в процессе сочинения. Но, разумеется, самих детей такие соображения не смущают: влияние друг на друга — это именно то, чем они целый день заняты.

Кэти сегодня первая в списке. — У меня тоже про змею история, — объявляет она Джозефу, хотя еще минуту назад сообщила нам, что будет рассказывать про большую пуговицу³. «Вот большая пуговица» — так начиналась ее история, но теперь ее цель — привлечь внимание Джозефа.

— Жила-была змея, — произносит она, и Джозеф с Саймоном садятся послушать ее. — И лев их напугал.

— Кого их? — спрашиваю я.

— Да, кого их? — вторит мне Саймон. Дети подражают моей манере расспрашивать рассказчика, не нуждаясь ни в каких моих специальных инструкциях. Они постоянно расспрашивают друг друга во время игры, и я просто делаю так, как они. На самом деле это я научилась у них задавать вопросы, а вовсе не наоборот. Например, они редко задают вопрос другому ребенку, если уже знают на него ответ.

— А есть в истории еще кто-то, кроме змеи, Кэти?

³ В оригинале: red crayon — красный карандаш. См. след. примечание.

— Аллигатор! — с удивлением отвечает она. Разве я не помню, что в истории, недавно рассказанной Джозефом, Саймон был аллигатором?

— Не надо, чтобы злой аллигатор, — говорит ей Саймон.

— Я не буду.

Во время рассказывания историй, как и во время игры, социальные взаимодействия, которые, как нам кажется, мешают процессу, на самом деле, как правило, идут повествованию на пользу. А ведь когда-то я сама имела привычку твердить: «Пожалуйста, не мешайте. Пусть человек сам расскажет свою историю». Тогда я упускала из виду главную особенность рассказывания. Я не понимала, что это совместный процесс, первичный культурный институт, *социальное искусство языка*.

Кэти продолжает: — И вот пришла мама. — В историях Кэти всегда есть мама. Это ее главная тема; все остальное — это декорации.

— Я мама, — говорит она. — Я вырастила большая, и я испугпугивала льва большой пуговицей.

— *Испугала* льва? — поправляю я.

— Испуг-пуги-вала! — стоит на своем Кэти и, прежде чем я успеваю спросить, почему лев боится большой пуговицы⁴, скрывается в кукольном уголке.

Возможно, мне удастся выяснить это позже, когда мы разыграем историю Кэти. Такие вопро-

⁴ В оригинале важная игра слов, которую мы попытались сохранить по мере наших скромных возможностей. «I'm the mother," she says. "I grewed big and I scardered the lion away by a red crayon." "Scared the lion?" I offer to correct. "Scar-der-dered," she insists and is off to the doll corner before I can ask why the lion is afraid of a red crayon». Очевидно, что в слове «scar-der-rered», на котором настаивает девочка, содержится слово «red», отсюда и связь с красным (red) карандашом.

сы я люблю больше всего, потому что ответ всегда неожиданный. Иногда мне кажется, что дети нарочно придумывают всякие нелепицы, потому что знают, как мне нравится задавать вопросы. Но даже если это и так, очевидно, что дети очень ценят искренний интерес к себе со стороны других. Когда люди внимательно слушают и задают уместные вопросы в надежде получить больше информации, рассказчику может прийти в голову добавить парочку сюрпризов в свое повествование. В конце концов дети начинают понимать логику неожиданной развязки. Здесь закладываются основы понимания причинно-следственных связей.

Джозеф отдает свою змею Саймону. — Мне нужно историю рассказывать. А ты сделай ему большой дом, с передней дверью и задней дверью, чтобы прятаться.

Теперь мы увидим, как рождаются сразу две истории: у Джозефа за «столом историй» и у Саймона, который строит дом из кубиков. Сегодня будет много историй про змей и аллигаторов — тема просто витает в воздухе. А те истории, что буду записаны, будет еще раз дополнены и переделаны, как только мы начнем их разыгрывать.

Я уже давно поняла, что надиктованный фрагмент — это лишь одно из мгновений в жизни истории. После того как мы разыграли ее историю, Кэти добавляет: — И малышка плачет.

— Малышка?

— Ты ее не видела, потому что она маленькая.

История Кэти — живой развивающийся организм, на который влияют как внешние, так и внутренние события. Джозеф кладет своего змея на стол, и он становится персонажем в ее истории; большая пуговица, которую она рассеянно катает по столу, пригождается, чтобы отпугнуть

льва⁵; если рядом с ней сидит Арлин, то в истории появится младшая сестренка. Ах нет, стойте — Арлин больше не соглашается на *второстепенные* роли. Она старшая сестра-подросток или мама.

Когда рассказывание историй превращается в их разыгрывание, дети обнаруживают еще большую чувствительность к мнениям других. Джозеф, который рассказывает истории уже второй год, часто советуется со своими актерами в процессе сочинительства.

— Однажды, когда змей спал, и он слышал шум — бум, бум, бум — это был его друг аллигатор. Это Саймон. Потом было так: бах-бабах. Тебе нравится, Саймон? И змей сказал аллигатору: «Я есть хочу», а аллигатор говорит: «Пойдем ко мне домой». Тут пришла мама-змея. Кэти, ты мама-змея. И у нее шесть деток. Потом лев приходит, и он хочет попасть в сон, но не может. И он уходит.

— А как лев хочет попасть в сон? — спрашиваю я.

— Он такой: rrrrrrrr, и лапами толкает вот эту белую штуку.

— А змей слышит его?

— Нет, он крепко спал.

Сны и сами по себе огромная тема, а уж когда сон упоминается в истории, для любопытной учительницы открываются безграничные возможности. «Помнишь, мы говорили о том, как лев пытался попасть в сон?», — спрашиваю я у Джозефа после того, как мы разыграли его историю. Конечно же, он помнит. Дети помнят все,

⁵ Чтобы сохранить найденный вариант перевода, мы изменили фразу. В оригинале: «красный карандаш, которым она рассеянно чертила радуго».

что имеет хоть какое-то отношение к их историям и играм. Джозеф воспроизводит свой ответ дословно. Ему, в отличие от меня, для этого не нужен магнитофон.

У Алекса немедленно появляется свой ответ. — Давай как будто лев вошел в сон, и когда он видит сразу столько змеев, он такой: ААААА!!!! — и убежал, — предлагает он Джозефу. Алекс раздвигает границы своей роли льва, как он сделал бы это во время игры. Дети интуитивно понимают, что истории — это такой род игры, пьесы и что сценарий всегда только выигрывает от спонтанных импровизаций.

Истории, которые не разыгрываются на сцене, остаются мимолетными сновидениями, личными фантазиями, изолированными и неисследованными. Если день выдается особенно суматошным, и я поддаюсь искушению просто прочитать истории, не разыгрывая их, дети всегда протестуют.

Они говорят: «Но мы же не *сделали* историю!». Ту же жалобу я слышу, когда раздается звонок, возвещающий о том, что пора приступить к уборке. «Но мы же еще не поиграли в космический корабль! Мы его только построили!» Неразыгранная история осталась необжитой, пустой скорлупкой. Процесс не завершился.

Дети любят разыгрывать истории из книжек и сказки, но не приходят в отчаяние, когда времени хватает только на чтение. Поиграть в сказку — это, конечно, лучше, но и послушать тоже неплохо. Но к своим собственным историям они относятся совсем по-другому. Как только они увидели их в действии, они уже не довольствуются синицей в руках.

Более того, с точки зрения учителя, события в игре и в истории формируют излюбленную тему

детей, которую они всегда готовы обсуждать с большим энтузиазмом и раздвигать ее границы, объединяя ее с другими темами.

— Я все думаю про льва и про сон, — говорю я Джозефу во время полдника. — Ты сказал, что лев не мог попасть в сон, потому что змеи спали.

— Да, когда ты спишь, то ворота на замке.

— Ворота в сон?

— Оба ворота, да, Джозеф? — подхватывает Саймон. — Передние и задние, да?

— Ага. Джозеф, — взволнованно продолжает Алекс, — а что если злодей, ну вроде дракона, темного такого, может попасть внутрь, потому что он идет там, где нет ковра?

— И поэтому ты слышишь шаги? — спрашиваю я. — Потому что там ковра нет?

— Да, как у меня на кухне. Я слышу, как динозавр идет, у него шаги огромные.

Теперь все глядят на Алекса.

— Тогда сделай ловушку, — решает Джозеф. — И тогда он бух! — и свалится прямо в дыру, в подземелье.

— Джозеф, а как ты думаешь, пуговица Кэти может испугать льва в этом сне?

— Неа. Это не для снов.

Под этим, вероятно, подразумевается: в снах чужая магия не работает. — Но ты можешь про это рассказать историю, — великодушно добавляет он.

Это открытые диалоги. Поскольку дети сами придумывают исходные предпосылки, они могут бесконечно развивать вытекающие из них следствия. Они охотно обсуждают возникающие в связи с этим вопросы. Что происходит во сне? Какая магия может защитить спящего ребенка, который видит сон? Если ты можешь придумать разные концовки для одной истории, означает ли это, что историю контролировать проще, чем

сновидение? Но если ты рассказываешь историю *про сновидение*, то, значит, это тоже своего рода контроль?

Все это очень серьезные и животрепещущие проблемы, которые исследуются в литературе и фольклоре классной комнаты. Но Джейсону они пока по-прежнему неинтересны. Его внимание приковано к игрушечному вертолетику.

— Этот пропеллер вращается быстрее, быстрее, быстрее!! — о нет, он сломался, сломался, мне нужно его починить!

Научное издание

Библиотека журнала «Вопросы образования»

ВИВИАН ГАССИ ПЕЙЛИ

МАЛЬЧИК, КОТОРЫЙ ХОТЕЛ БЫТЬ ВЕРТОЛЕТОМ

Главный редактор

ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ

Заведующая книжной редакцией

ЕЛЕНА БЕРЕЖНОВА

Редактор

НАТАЛЬЯ АРХИПОВА

Художник

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Верстка

СВЕТЛАНА РОДИОНОВА

Корректор

ЕЛЕНА АНДРЕЕВА

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

101000, Москва, ул. Мясницкая, 20

Тел.: 8 (495) 772-95-90 доб. 15285

Подписано в печать 27.09.2016. Формат 84×108/32

Гарнитура PT Serif. Усл. печ. л. 11,8. Уч.-изд. л. 7,9

Печать офсетная. Тираж 1500 экз.

Изд. № 2051. Заказ №

Отпечатано в АО «ИПК «Чувашия»

128019, г. Чебоксары, пр. И. Яковлева, 13

Тел.: (8352) 64-24-00