

Знаковое опосредствование разворачивания текста в учебной ситуации

Язык, речевая деятельность, является объектом исследования нескольких наук — лингвистики, различных отраслей психологии (в частности, психолингвистики) и т.д. По мнению А.А.Леонтьева, предмет каждой из этих наук можно представить как тот или иной вариант сочетания трех категорий: язык как система, язык как процесс, язык как способность [1]. Причем психолога интересует в первую очередь соотношение языка как процесса (речи) и соответствующего механизма (языковой способности).

Взаимодействие системы языка и реальных речевых актов опосредуется системой норм. В традиционном школьном курсе русского языка предметом освоения оказывается именно система норм. Обращение к тем или иным элементам языковой системы происходит постольку, поскольку это необходимо для формулирования и обоснования правила.

В настоящее время в преподавании языка происходят серьезные изменения. В учебных курсах, разработанных под руководством М.В.Панова, система языковых понятий занимает центральное место [5]. В программе В.В. Репкина предполагается, что в результате специально организованной учебной деятельности понятия будут открыты учащимися самостоятельно, и это приведет к более глубокому пониманию правил и их осознанному применению [3].

Но и в этих случаях язык предстает перед ребенком как что-то внешнее по отношению к нему, как предмет исследования (см. статью О.В.Соколовой в настоящем сборнике). Ни освоение системы норм, ни освоение системы языковых понятий не приводит напрямую к развитию речевых умений. (Кстати, и грамотное письмо из этого так же, как показывает опыт, не следует).

Сотрудниками лаборатории "Учебное моделирование речевой коммуникации" разрабатывается другой подход к преподаванию русского языка в школе.

"Мы предлагаем выстроить деятельность ребенка в учебном процессе не по отношению к языку, а в самом языке, т.е. рассматривать учебную деятельность как деятельность по преобразованию собственного языка, деятельность, направленную на собственное языковое развитие (развитие языковой способности, языковой компетенции)" [7].

Таким образом, категория "язык как способность" оказывается центральной для этого подхода. Встает задача более развернутого описания того, что же представляет собой языковая способность и с помощью каких понятийных конструкций может быть "схвачен" акт ее развития.

В традиции, идущей от Л.С. Выготского, акт развития понимается как преодоление субъектом натуральных форм жизни: "...естественно сложившиеся стереотипы поведения становятся предметом изменения и уже в силу этого преодолеваются в качестве естественных — становятся осознанными и произвольными, т.е. человек, овладевает собственным поведением" [8; с.13]. Согласно Б. Д. Эльконину, в акте развития происходит переход от наличной формы поведения, от естественно сложившегося и привычного, к иной, более совершенной (идеальной) форме. Причем, "...из наличной формы не может быть "выведена" совершенная. Последняя является не продолжением и усовершенствованием первой, а преобразованием наличности и в этом смысле — событием" [8; с.42].

Встает вопрос, как может выглядеть переход "наличное — иное" в контексте обсуждаемого нами развития языковой способности.

В связи с этим попробуем, опираясь на введенное Л.В. Сахарным понятие коммуникативной номинации, произвести различие воспроизводимого и конструируемого текстов [6; с.6 — 12].

Ребенок осваивает языковые средства, анализируя множество ситуаций, в которых то или иное языковое средство ему встречалось. Эти ситуации обобщаются и связываются в сознании ребенка с определенным словом, текстом, и в соответствующих условиях этот текст (высказывание) воспроизводится в речи почти автоматически, без особых усилий со стороны говорящего. Такие

воспроизводимые наименования (высказывания, тексты) содержат в себе то общее, что сохраняет языковое единство людей, говорящих на данном языке.

Но речь — это сфера проявления не только общего, но и индивидуального, того, что отличает одного говорящего от другого, поэтому каждый человек в той или иной мере обладает способностью конструировать высказывание. Необходимость конструировать высказывание появляется тогда, когда нужно облечь известное содержание в новую форму (т.е. передать особый, принадлежащий только говорящему, смысл) или описать нестандартную ситуацию, для которой нет воспроизводимого наименования.

В обучении русскому языку проблема соотношения воспроизводимого и конструируемого высказывания становится актуальной в процессе формирования письменной речи. Когда учитель ставит перед ребенком задачу написать сочинение, он ждет от него оригинального текста (т.е. текста, в котором есть замысел ребенка), а получает, как правило, воспроизводимый текст, который с той или иной мерой полноты воспроизводит материал обсуждения в классе и фрагменты знакомых ребенку текстов. Либо у ребенка появляется замысел текста, но он испытывает недостаток средств для его оформления, так как его речевой механизм несовершенен (совершенствование речевого механизма человека происходит за счет расширения количества языковых средств и освоения способов адекватного их употребления).

В обычной жизни ребенок усваивает языковые средства в реальных ситуациях общения, но эти ситуации ограничены сферой быденной речи, и в них не встречаются языковые средства, обслуживающие другие сферы, например, сферу художественной литературы.

Мы полагаем, что языковое средство будет освоено ребенком только в том случае, если у него есть возможность опробовать это средство для оформления собственного замысла (если просто рассказать о средстве, то ребенок не сумеет использовать его в собственном тексте или будет употреблять неадекватно).

Такой принцип освоения языкового средства требует особой организации обучения письменной речи. Отличительной чертой этого обучения является

создание условий, при которых у ребенка появляется собственный замысел высказывания, т.е. условий для возникновения автокоммуникации. Автокоммуникация, по Ю.М.Лотману, возникает при столкновении какого-либо сообщения с асемантичным добавочным кодом [2]. В учебной ситуации роль первоначального сообщения отводится воспроизводимому тексту (высказыванию): с его помощью предъявляется смысловое содержание, которое должно быть выражено в новой форме (единицах добавочного кода). При столкновении первоначального сообщения с добавочным кодом происходит преобразование исходной ситуации, появляется новый смысл (собственно замысел высказывания), который ребенок и оформляет в новом тексте [5].

Здесь действия по созданию воспроизводимого текста выступают как наличная форма, а действия по созданию конструируемого — как совершенная.

По-видимому, задача педагога при таком обучении состоит в инициации собственного действия ребенка и предоставлении средств для его перестройки. Взрослый выступает в данном случае как посредник в акте создания ребенком собственного замысла и реализации этого замысла в тексте.

По утверждению Б.Д.Эльконина, формой посредничества может выступить знаково-символическое представление требуемых действий, "... условием успешности знакового опосредования является построение обозначающего, в котором идеально и иносказательно представлено то действие, которое нужно выполнить" [8;с.95]. Причем для достижения эффекта опосредования "требуемое действие надо представить очень необычно, особенно, "как не может быть", т.е. символически или даже сказочно-мифологически" [8; с.93]. Начиная с работ Л.С. Выготского, в психологии утвердилось положение о том, что знак является психологическим орудием и, в отличие от материального орудия, нацелен на самую структуру поведения или сам психический процесс, становится средством его построения.

В нашем случае можно предположить, что действия, необходимые для создания текста, могут быть свернуты в знак, который на следующем этапе становится ориентиром для разворачивания действий учащегося, "действие

взрослого сворачивается в знак-образец и обращение к ребенку, а действие (движение) ребенка, наоборот, разворачивается в следовании образцу" [8; с.109]. Предметом действия педагога оказывается ориентировка действия учащегося. Задача педагога будет считаться выполненной тогда, когда возникнет собственное действие ребенка.

Под этим углом зрения можно проинтерпретировать методику разворачивания текста под условным названием "Гном", разработанную Л.А.Рябининой. Методика была опробована в пятых — шестых классах школ № №106, 35, 142 и частично — в старших классах школы № 106.

На предварительном этапе в ходе работы со словами, в которых есть нефонемные написания (непроверяемые гласные и согласные), ребенку предлагается способ запоминания "трудной" буквы: сравните графический облик буквы с предметами окружающего мира и определите, на что она похожа, "дорисуйте" букву (буква "О" — солнце, луна, колесо и т.д.).

От урока к уроку форма букв, с которыми идет работа, усложняется. На их основе возникают многоэлементные образы, описание которых разворачивается в небольшой текст (буква "К": Зима. Холодно. Птица подлетела к окну и стучит клювом по стеклу.).

На следующем этапе ребенку предлагается зашифровать целое слово с помощью образов букв. Например, для слова "ночь" были отобраны следующие образы: "Н" — мост через реку, "О" — лепёшка, "Ч" — крючок рыболовный, "Ь" — улитка. На основе этих образов был написан текст: "Летом я часто ходил ловить рыбу. Середина реки, где находился мост, была моим любимым местом. Когда я уходил, бабушка давала мне с собой вкусную лепешку. Иногда я отрывал маленькие кусочки от лепешки и надевал на крючок вместо червяка. Если рыба не клевала, я собирал улиток, которых вокруг было очень много" (Огнев Слава, 5 класс, школа №106).

Тем самым слово как бы зашифровывается, прячется в текст, и слушающие (дети в классе) должны угадать, что это было за слово.

Затем задание усложняется. Ребенок должен отобрать образы букв в

соответствии со значением слова и передать смысл данного слова с их помощью, не называя его. Ситуация отгадывающего несколько меняется, т.к. теперь он может ориентироваться не только на форму букв, но и на смысл текста.

Облака проплыли стайкой,

Отразившись в глубине.

На волну присела чайка,

Рыбку увидав на дне.

Солнце из воды выходит,

Как по лесенке крутой,

И до неба не хватает

Перекладины одной.

(Марьясова Лена, 10 класс, школа №106).

В этом тексте "зашифровано" слово "океан".

Попробуем выделить действия, которые осуществляет говорящий при создании текста:

1) ограничение ситуации для описания (любая ситуация является частью другой, более крупной ситуации, и в то же время включает в себя более мелкие ситуации) — так определяется тема высказывания;

2) выбор в этой ситуации предмета описания, с чем связано возникновение замысла текста;

3) определение степени детализации описания, т.е. выделение всех смысловых узлов текста (микротем);

4) выбор средств описания.

В методике "Гном" все эти действия сворачиваются в знак-слово, где обозначающим являются значение слова и графический облик букв, а обозначаемым — текст с его основными параметрами — цельностью и связностью.

Ограничение ситуации задается самим словом. Когда ребенок слышит слово (ОКЕАН, МОРЕ, НОЧЬ), то он устанавливает связь данного слова с типичной ситуацией его употребления, в результате чего возникает воспроизводимое

наименование, обозначающее эту ситуацию. Если на этом шаге попросить детей записать то, что они вспомнили, то у всех получится примерно один и тот же текст (известный феномен школьных сочинений).

Выбор предмета описания связан с созданием образов букв. Ребенок определяет, на что похожа буква: например, ОкеАн:

(изображены знаки)

— облако;

— чайка на волне;

— рыбка;

— солнце;

— лесенка.

Из столкновения образов букв и темы, заданной значением слова, возникает замысел текста. В данной ситуации образы букв выступают в роли добавочного кода [5].

Степень детализации определяется необходимостью "спрятать" выбранный образец в развернутом описании (например, "О" — облако:

Облака проплыли стайкой,

Отразившись в глубине...).

Выбор средств описания ситуации также задан образами букв. Эти образы создаются на основе одного из механизмов метафоры -^ сопоставления предметов по форме (на что похожа буква).

Основные параметры текста — цельность и связность — определены соотношением образа буквы со значением слова и порядком букв в слове.

Принцип создания конструируемого текста через столкновение воспроизводимого текста и добавочного кода становится одним из основополагающих при формировании письменной речи учащихся в программе "Языковое развитие". В методике "Гном" функцию добавочного кода выполняют образы букв. Далее в качестве таких кодов выступают единицы разных языковых уровней. Постепенно система добавочных кодов усложняется, что даст возможность ребенку, с одной стороны, осваивать языковые средства всех уровней

и их межуровневые связи, а с другой стороны — создавать собственный замысел и оформлять его в тексте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: "Просвещение", 1969.
2. Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры // Избранные статьи. Т.1. — Таллинн, 1992.г.
3. Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе: концепция и программа /Под ред. В.В. Репкина. — Томск: "Пеленг", 1992.
4. Проект программы по русскому языку для средней школы (краткий вариант)/ Под ред. М.В.Панова. — М.: Ассоциация "Гуманитарное знание", 1993.
5. Рябинина Л.А. Об условиях порождения текста в учебной ситуации // Педагогика развития и перемены в Российском образовании: Материалы 2-й научно-практической конференции. Часть 2. — Красноярск, 1995.
6. Сахарный Л.В. Психолингвистические аспекты теории образования. — Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1985.
7. Соколова О.В., Рябинина Л.А., Окладникова Т.В. Языковое развитие // Вариант будущего: инновационные проекты школы "Универс". — Красноярск, 1996.
8. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). — М.: "Тривола", 1994.