

О ситуациях «учения» в процессе освоения ребёнком родного языка

Проблемы преподавания русского языка в средней школе тесно связаны с соотношением ситуаций «учения-обучения». По Г. П. Щедровицкому, о собственно учении речь идёт тогда, «когда деятельность ученика рефлексивно поглощает деятельность учителя: учитель при этом выступает не как обучающий, а лишь как демонстрирующий образцы деятельности или излагающий материал...». Обучение же, по мнению автора, возникает там, где «деятельность учителя рефлексивно поглощает деятельность ученика» и характеризуется «как понимание и анализ деятельности учения, организация учебной ситуации, руководство учебной деятельностью, управление развитием учащегося и т.п.» [Щедровицкий, с. 120-121]. Существует также распространённое мнение, что учение возникает только в том случае, если в процессе освоения какого-то содержания (культурного материала) ребёнок проявляет инициативу, самостоятельность. Остановимся на этой точке зрения и попробуем рассмотреть возможности организации ситуаций «учения» в процессе освоения ребёнком родного языка.

Конечной целью обучения языку является овладение им. Понятие владение языком обрело терминологический статус в работах Ю.Д. Апресяна [см. Апресян 1967, 1988, 1995]. Человек, владеющий языком, по мнению Апресяна, должен уметь:

- 1) выражать заданный смысл многими (в идеале, всеми) различными способами, т. е. строить множество синонимичных друг другу предложений языка (перифрастическая способность);
- 2) извлекать смысл из заданного предложения, а также распознавать синонимию внешне различных и омонимию внешне совпадающих предложений;
- 3) отличать правильные в языковом отношении предложения от неправильных.

В статье «Английские синонимы и синонимический словарь» к этим трём способностям говорящего Ю.Д. Апресян добавляет ещё одну - «селективную»,

которая «проявляется в умении выбрать во множестве принципиально возможных средств выражения определенной мысли то, которое в наибольшей степени соответствует социальным, территориальным и другим особенностям ситуации общения и с наибольшей полнотой выражает личностные характеристики ее участников» [Апресян 1988, с.503].

Итак, владение языком предполагает владение арсеналом языковых средств разных уровней языка и умение использовать их для выражения заданного смысла в соответствии с ситуацией. На наш взгляд, ситуации, в которых ребёнок сможет опробовать в собственной речи то или иное языковое средство, и будут ситуациями «учения», так как в данном случае ребёнок сам «строит» собственную речь.

Языковое средство должно быть создано или воссоздано говорящим, оно возникает в процессе речепорождения. В связи с этим для нас важно различие понятий адекватного и выразительного языкового знака, введённое О.Г. Ревзиной. Адекватные языковые знаки называют объект или обозначают ситуацию; выразительные языковые знаки не только называют объект или обозначают ситуацию, но и «служат средством передать способ видения неязыкового явления, исходящий от субъекта» [Ревзина, с.139]. Выразительным языковой знак становится в результате семантического «сдвига» (смещённой номинации), потому что «в нём, по определению, содержится дополнительная информация: первичное значение выступает как внутренняя форма по отношению к вторичному значению, что и создаёт двуплановость семантики» [там же, с. 138]. Двуплановость семантики автор и предлагает положить в основу понятия языковой выразительности.

Говорящий всегда имеет возможность выбрать адекватный или выразительный знак, но употребление выразительного знака является отражением личностной позиции говорящего. Выразительный знак содержит элементы личностной, субъективной семантики, своего рода дополнительную информацию, и эта информация связана с субъектом, с его эмоциональным миром и интеллектом. По мнению О.Г. Ревзиной, «употребление индивидуального

выразительного знака, как и общеязыкового, должно быть всегда чем-то оправдано, иметь «сверхзадачу»...» [там же, с. 141]. Выразительный знак и есть та точка, в которой проявляется личностное, авторское: «Выразительные языковые знаки выступают теми элементарными молекулами смысла, которые кладут начало формированию образа автора в словесно-художественном произведении» [там же, с. 139].

По Ревзиной, в языке имеются системно заданные способы создания выразительных языковых знаков, которые приводят как к созданию общеупотребительных, так и выразительных языковых единиц. Кроме системно заданных существуют текстово заданные способы создания выразительности. Включаясь в сферу текстово заданного способа, адекватные языковые знаки также насыщаются свойством выразительности: «Слова минуть, мимо, миновать представляют адекватные знаки, - но они изменяют свой характер, попадая в поле действия паронимической аттракции: Минута: минушая: минешь! Так мимо лее, и страсть и друг!» [там же, с. 146]. Выразительные языковые знаки представлены на всех языковых уровнях.

Таким образом, овладение языком невозможно без освоения способов создания выразительных языковых знаков. Следовательно, мы должны предоставить ребёнку возможность решать такие учебные задачи, которые помогут ему освоить механизм превращения языковой единицы в выразительный знак.

Рассмотрим один из вариантов задания, «запускающего» механизм выразительности.

Предварительные замечания. Ученики уже владеют понятием морфемы, выделяют основное свойство, определяющее её функционирование, - значимость.

Задание 1. Образуйте от глаголов, обозначающих движение, глаголы с приставкой, имеющей значение приближения.

Результат выполнения задания: прийти, приехать, прибежать, прилететь, прискакать, приползти и т.п.

Задание 2. Придумайте небольшой текст, в котором постарайтесь исполь-

зовать глаголы из предыдущего задания.

Комментарий. В данном задании используется текстово заданный способ создания выразительности - повтор языковой единицы. В обычном сообщении повтор нежелателен, так как снижает информационную ценность сообщения, в художественном же тексте повтор позволяет автору создать дополнительный, надязыковой эффект, вовлечь слушателя в, своего рода, игру смыслами. В представленных детских текстах повтор языковой единицы (приставки при-) выступает как текстообразующий (смыслообразующий) компонент. Кроме того, в первом тексте повтор придаёт повествованию некоторую монотонность, на фоне которой неожиданно ярко, выпукло, эффектно звучит последняя фраза. Во втором тексте функция повтора в создании особого ритма, помогающего читателю почти реально ощутить то «вечное движение», которым «болеют» герои зарисовки.

Цыплёнок пришёл в гости к червяку, съел его и начал ползать. Приполз в гости к бабочке, съел её и начал летать. Прилетел в гости к кузнечiku, съел его и начал прыгать. Припрыгал в гости к рыбе, съел её и начал плавать. Плавал, плавал, увидел камень, проглотил его и утонул.

Не будет есть кого попало!

(Аня К. 10 лет)

ПРИЛЕТАЮТ

Ко мне пришёл, нет, прибежал Данил. Он мне сказал, чтобы я прибежал, нет, пришёл туда, где прилетают, а кто - не сказал.

Тогда я прибежал туда, где прилетают, но там Данила не было. Я подождал.

Он пришёл, нет, прибежал и сказал: «Здесь прилетают!» А кто - не сказал. И убежал.

(Дима П. 10 лет)

Создавая выразительные знаки, ребёнок осваивает не отдельные функции

знаков, а сам механизм появления выразительности в его собственной речи. Это и есть точка развития, это и есть речевая субъектность, потому что именно в этот момент возникает языковая рефлексия, именно в этот момент ребёнок обнаруживает своё слово по отношению к чужому слову. На наш взгляд, ситуации появления и проявления выразительности в речи ребёнка можно определить как ситуации учения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Английские синонимы и синонимический словарь //Англо-русский синонимический словарь / Ю.Д.Апресян, В.В. Ботякова, Т.Э. Латышева и др.: Под рук. А.И. Розенмана и Ю.Д. Апресяна. - М.: Рус. яз. 1988.-С. 503-505.

2. То же // Апресян Ю.Д. Избранные труды, том 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1995.-С. 242-248.

3. Апресян Ю.Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. - М, «Наука», 1967.

4. Апресян Ю. Д. Современная семантика как часть общей теории языка // Избранные труды, том 1. Лексическая семантика: 2-е изд., испр. и доп. - М.: Школа « Языки русской культуры», Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. - С. 11 -12.

5. Ревзина О. Г. Системно-функциональный подход в лингвистической поэтике // Проблемы структурной лингвистики. - М., Наука, 1989.

6. Щедровицкий Г.П. Заметки о структуре ситуаций «учения-обучения»// Бюллетень клуба конфликтологов. Вып. 4. - Красноярск, 1995.