

Наука — практике и практика — науке

Речь в общении и обучении

Асмолов А. Г., Цветков А. В.

Роль письменной речи в интеллектуальном и личностном развитии младших школьников

Основной задачей школьного обучения является развитие личности ученика, его творческого потенциала, писал В. А. Сухомлинский (см.: [10. С. 102]). Одной из важнейших сторон развития личности, по Л. С. Выготскому, выступает процесс овладения своим поведением через знак и символ (сигнификация) (см.: [1. С. 140]). В историческом развитии человеком создано много знаковых систем, которые видоизменялись и развивались, влияя на развитие его психики. Известными знаковыми системами являются жест, рисование, игра и др. Рисование Л. С. Выготский считал «графической речью, графическим рассказом о чем-либо». Таким образом, у истоков письма лежит историческое развитие знаково-символической деятельности. И письмо является одним из видов знаковых систем, т. е. психическим процессом сложного генеза и структуры. Письменная речь занимает одно из важнейших мест в психике человека. Важная роль и место в развитии личности ребенка, самостоятельности, процессов контроля и др. принадлежат письменной речи, а также домашним заданиям (разумно построенным и не занимающим много времени для их выполнения).

Нас заинтересовал ряд административных решений, принятых в последние месяцы, напрямую затрагивающих формирование произвольного поведения младших школьников. Во-первых, вступили в силу новые требования Госсанэпиднадзора [9] к условиям обучения в школах. Согласно этим требованиям первоклассникам не будут проставлять оценок и задавать домашние задания [14] (это решение было поддержано и Министерством образования РФ). Во-вторых, детям разрешат выполнять домашние задания на компьютере (в том числе для решения проблемы «плохого» почерка) [12].

Нельзя не согласиться с представителями Министерства образования и науки, утверждающими, что дети 6—7 лет еще не накопили знаний, требующих «приговора» в виде оценки. И тем не менее хорошо известно позитивное, в высшей степени эмоциональное отношение ребенка к оценке его деятельности. Оценка успешности/неуспешности сначала должна иметь некую «психотерапевтическую» форму, поскольку мнение учителя, других детей, родителей и друзей играет существенную роль в становлении личности, самоотношения и системы социальных связей. Поэтому опытные педагоги и так оценивали первоклассников только «четверками» и «пятерками», что, однако, делают не все, и в этом случае запрет на выставление *численных оценок* не мешает создавать у детей негативного представления об их способностях и успехах.

Справедливым является и мнение Госсанэпиднадзора о неудовлетворительном состоянии здоровья большинства младших школьников, требующем снижения учебной нагрузки, в том числе за счет домашних заданий. Однако у этих решений есть и негативная сторона.

Тот факт, что переход ребенка к школьному обучению требует от него и учителей серьезной работы над формированием личности, произвольных форм деятельности и совершенно новой системы операциональных мотивов — мотивов учения, неоднократно отмечался в возрастной психологии выдающимися психологами Л. С. Выготским, П. П. Блонским и др. Более того, важность и трудность данного перехода подчеркивалась Л. С. Выготским выделением особого «кризиса 7 лет» [6. С. 379], связанного с ростом устойчивости воли, формированием процессов обобщения, абстракции и самоконтроля эмоциональных процессов. П. П. Блонский среди неуспевающих учеников особенно выделял группу «дезорганизаторов» [4. С. 292], неспособных контролировать свое поведение на уроке. С другой стороны, данные современной психофизиологии и детской нейропсихологии (в том числе наши собственные исследования) показывают, что именно на возраст 6—8 лет приходится период наиболее активного созревания медиобазальных и корковых отделов лобных долей, связанных, по А. Р. Лурии и Л. С. Цветковой [7], с удержанием мотива и построением целенаправленной деятельности. Таким образом, если в этот период у ребенка не разовьется умение выполнять систему последовательных целенаправленных действий, организовывать свое поведение, в дальнейшем формирование этих форм психической деятельности встретится с серьезнейшими трудностями. Соответственно вся система педагогических воздействий должна быть, по Л. С. Выготскому, направлена на *формирование личности, самооценки и произвольности поведения детей*. Домашние задания играют важную роль в решении этих задач.

Упомянутая проблема тесно смыкается с последствиями *решения* об интенсивном внедрении информационных технологий в обучение, в том числе через *выполнение домашних заданий на компьютере*. Как писал Н. А. Бернштейн [3], двигательный опыт является неотъемлемым компонентом любого психического образа, и с этой точки зрения «ручное» письмо необходимо не только для развития письменной речи, но и для освоения пространственной структуры числа (и развития пространственного восприятия в целом), развития предметных образов-представлений через усвоение микроразличий в строении похожих букв и многого другого.

Развитие письма происходит следующим образом — от фонемы к артикуleme (поэтому на начальных этапах обучения дети часто проговаривают то, что пишут), затем к графеме (со зрительным и моторным компонентами). Каждый звук представлен в графеме 4 буквами — большими и маленькими печатными и рукописными. Через графему идет формирование абстракции, умения представить один и тот же предмет в разных формах. Однако для формирования графемы и зрительно-моторных перешифровок и координаций необходим длительный опыт *написания* букв, который невозможно заменить усвоением навыка набора текста на компьютере.

Кроме того, при работе с текстом на дисплее меняется и *ситуация* письма: во-первых, ребенок вынужден переходить в другую пространственную среду деятельности; во-вторых (и это главное), компьютер, в отличие от тетради, является неестественным для ребенка опосредователем деятельности. Текст, написанный в тетради, включен в любую (как классную, так и домашнюю) работу школьника, кроме того, рукопись несет в себе эмоциональное отношение к своему тексту, увязываемому в общую психологическую структуру поведения и эмоционально-личностных отношений. Нельзя забывать и о том, что восприятие является системной функцией, важным компонентом которой является отношение к содержанию и форме написанного. Поэтому при работе с рукописным текстом способность к осмыслению содержания написанного текста (вербально-логическое мышление) и созданию новых идей будет развиваться намного динамичнее.

Это отнюдь не означает, что человечество «обречено» все последующие поколения учиться сперва рукописному письму, а затем — работе с компьютером. Как только среда предметной деятельности ребенка кардинально изменится в сторону игр и рисования при помощи технических средств, компьютер органично войдет в учебную деятельность ребенка. Однако в настоящий момент до поступления в школу дети в основном имеют дело с традиционными игрушками, книгами с картинками и т. д. В этих условиях введение еще одного опосредствующего звена в работу школьника не представляется целесообразным.

Мы осознанно рассматриваем именно письмо: из числа предметов начальной школы оно является наиболее сложным по генезу, психологической структуре, месту и роли в развитии произвольных и абстрактных форм деятельности. Письмо является наиболее интегративным и развивающим практически все ВПФ процессом. В то же время именно при формировании письма младшие школьники сталкиваются с наибольшими трудностями.

Причинами этих затруднений, по мнению Л. С. Цветковой (см.: [14. С. 137]), являются повышенная чувствительность письма к развитию произвольной регуляции (ввиду сложности психического процесса, значительно-го числа межмодальных перешифровок) и отсутствие *мотива* и *задачи* писать (что писать? зачем? кому?). И в самом деле, у детей в этом возрасте развиты непосредственные контакты и общение с небольшим кругом людей (см.: [11. С. 179]). Эти особенности письменной речи еще более повышают произвольность обучения письму.

В связи с этим встает вопрос о способах развития письменной речи и произвольной регуляции деятельности у детей младшего школьного возраста, в особенности у первоклассников.

Письменная речь — совершенно особая речевая функция, требующая для своего развития хотя бы минимальной сформированности высокой ступени абстракции по отношению к предметному миру (и развивающая процессы абстракции по мере своего формирования). Одну из величайших трудностей, с которой сталкивается ребенок при овладении письмом, составляет тот факт, что эта речь только *мыслится*, но не произносится. Техника письма, недоразвитие мелкой мускулатуры не представляют центральной трудности в формировании письменной речи, писал Л. С. Выготский (см.: [5. С. 263]). Основные трудности формирования письменной речи лежат в сфере ее произвольности: ребенок произвольно должен осознать звуковую структуру слова, расчленить его на отдельные фонемы и снова восстановить в письменных знаках. Так же произвольно и осознанно идет расчленение фразы и синтез ее из отдельных слов. Все это дало основание Л. С. Выготскому назвать письмо «алгеброй речи». Оно не только зависит от степени развития произвольных форм деятельности, но и стимулирует их дальнейшее усложнение, организует поведение ребенка, его действия становятся более интеллектуальными.

Известно, что мотивы предшествуют деятельности и, чтобы начать обучение письменной речи, нужно сначала сформировать потребности и мотивы, которые показали бы детям необходимость письма в их жизни. Кроме того, в отличие от устной речи при письменной человек сам произвольно создает ситуацию и содержание, отношение к этой ситуации. Здесь мы выходим на важнейшее различие психических процессов письма и письменной речи. Письмо — выписывание букв, затем слов и фраз без опоры на семантику и ситуацию, выступающих, наряду с отношением к содержанию текста, на первый план в письменной речи. Конкретно-знаковое оформление содержания второстепенно. Работа на компьютере, к сожалению, идет у ребенка по формальному, операционально-центрированному пути.

Из практики восстановительного обучения больных с поражениями мозга и формирующего обучения детей с трудностями развития психики известно, что прямое воздействие на «проблемную» функцию не только неэффективно, но и вредно. В школьном обучении низкую эффективность показали

распространенные одно время уроки чистописания (каллиграфии). Поэтому формирование моторного компонента образа, акустико-зрительно-моторных перешифровок следует осуществлять опосредствованно.

П. П. Блонский считал, что для формирования письма необходимо «растить в детях писателей — развивать усидчивость, богатство мыслей, глубину и качество анализа действий [своих и персонажа сочинения], связность изложения» [3. С. 306], причем тематика сочинений должна быть либо глубоко интересна и продумана ребенком, либо хорошо проработана с учителем. В восстановительном обучении данный принцип с успехом применялся в школе А. Р. Лурии и Л. С. Цветковой [13], подчеркивавших, что больным следует не просто писать сочинения, но и редактировать их — так в деятельности осуществляется повторное освоение и орфографии, и логико-грамматических конструкций. В педагогической психологии этот подход был поддержан В. Я. Ляудис и И. П. Негурэ [8].

Однако практика показывает, что многие ученики первых классов плохо знают алфавит, не знают написания многих букв, а в начале второго года обучения не все владеют «письменными» буквами. Поэтому мы считаем необходимым задействовать предшествующую письму *генетическую стадию формирования знаково-символической деятельности*, по Л. С. Выготскому — рисунок (всего автором выделено 3 стадии: игра, рисунок, письмо). Также Л. С. Выготский указывал на особое «рисуночное» письмо детей (сходное с пиктограммным письмом в восстановительном обучении больных с аграфией).

Мы создали метод «рисуночного» и «пиктограммного» письма и апробировали его в процессе коррекционно-развивающего и формирующего обучения детей с проблемами формирования письменной речи. Работа начинается с «написания» сочинения или изложения по прочитанному ребенку рассказу (начинать следует с текста объемом не более 3 фраз, лишь затем переходя к отдельным предложениям).

Инструкция при написании «сочинения» звучит следующим образом: «Давай напишем сочинение на тему “Зима”, что не сможем написать — нарисуем». Для полноценного формирования письма рисунки ребенка должны быть функциональными, близкими и понятными по смыслу, иначе они не будут нести знаковой функции, поэтому тематика первых сочинений — письмо (поздравительная открытка) маме, описание лета в деревне, осень за окном и т. д. Также эффективными представляются рисуночные диктанты или составление нескольких простых предложений (на дом). Переход к редактированию этих сочинений и диктантов осуществляется через уточняющие вопросы: «А как показать, что лист упал на землю, а не просто лежит на земле?» От картинок к словам переход идет через редактирование: «Вот яблоко, давайте запишем его словом». На первом этапе сохраняется и картинка, и слово под ней. На следующем занятии дети переписывают с образца текст, но уже без включения картинок. Последний этап работы с текстом — воспроизведение его по памяти. Именно здесь особую роль играет контекст — наличие целостного содержания текста, доступного ученику. Если на каком-либо из этапов ребенок встречается с затруднениями, следует вернуться на доступный ему уровень упражнений, снова использовать картинки как вспомогательное средство.

Такие домашние задания, по нашим данным, вызывают интерес у ребенка, с одной стороны, и не перегружают его — с другой. Помимо позитивного отношения к письму как предмету развития абстрактного мышления, через задание решается и задача формирования произвольной регуляции деятельности. Если в силу несформированности двигательных процессов и рисунок мало доступен ребенку, то родителям можно рекомендовать другой вариант выполнения задания: начать с подбора картинок к словам в изложении, затем переходить к сопряженному рисованию (взрослый кладет свою руку поверх руки ребенка, как бы «ведет» ее). В таких случаях, однако, рекомендовано обращение в специализированные нейропсихологические консультации для проведения коррекционно-развивающего или формирующего обучения.

Формированию звукобуквенного анализа и синтеза способствует следующее упражнение: ребенок проговаривает слово, затем составляет его из табличек с печатными и рукописными буквами, списывает это слово, на следующем занятии — воспроизводит по памяти. Для развития звукового анализа используется метод разложения слова на слоги («Сколько слогов в слове “Москва”?»), затем слогов на звуки. Если ребенку это недоступно, слово складывается из букв, разделяется взрослым на слоги, под каждым из которых кладется полоска бумаги. После этого в тетради расчерчиваются линейки из 2, 3, 4 и более клеток (по одной на слог), дается инструкция: «Напиши слово по слогам». Важно, чтобы у ребенка была возможность выбора линеек с разным количеством клеток. Данная система методов способствует развитию не только письма, но и чтения.

В обучении письму учеников второго класса важно обращать внимание каждого ребенка на то, *как* он пишет: когда он в спешке, радости, расстроен, ожидает чего-то, сосредоточен (например, при выполнении «контрольной работы»), пишет сочинение на знакомую и нравящуюся или, наоборот, «плохую» тему и т. д. Предложить ему сравнить образцы собственного письма в разных ситуациях — ребенок увидит отражение своей личности в тексте, что будет влиять на формирование самооценки эмоционального состояния, отношения к деятельности. Здесь задействуется система графических образов-представлений в письме, способствующая развитию как данного психического процесса, так и эмоционально-личностной сферы. Учитывая данные (в том числе и наши собственные) о несформированности у многих младших школьников восприятия эмоций по «энергетическому» вектору [2], тренировка «тонких настроек» восприятия (и обобщения признаков) эмоционального состояния (вначале своего, а потом и партнера по общению — например, через взаимное «угадывание» настроения по письму) является весьма актуальной.

В заключение¹ хотелось бы отметить, что предлагаемые методы доступны как по затрачиваемому времени, так и по нагрузке на детей для использования преподавателями массовой школы в качестве дополнения к традиционным педагогическим методикам и родителями в выполнении детьми домашних заданий.

Важным представляется подчеркнуть необходимость более ответственного, более четкого учета реальных способностей, возможностей, характера и уровня психического развития ребенка (при освоении всех новых данных о таком развитии), а также всех особенностей реального его обучения и воспитания, сложившихся и действующих при определении функциональной и структурно-содержательной нагрузки в психическом развитии применяемых средств, способов их осуществления. Важно четко понимать необходимость подготовки ребенка к освоению всех новых технологий, а не только к их внедрению, часто поспешному.

Литература

1. *Асмолов, А. Г.* Психология личности / А. Г. Асмолов. — М., 2001.
2. *Асмолов, А. Г.* О роли символа в формировании эмоциональной сферы у младших школьников с трудностями развития психики / А. Г. Асмолов, А. В. Цветков // *Вопр. психологии.* — 2004. — № 3.
3. *Бернштейн, Н. А.* Биомеханика и физиология движений / Н. А. Бернштейн. — М., 1997.
4. *Блонский, П. П.* Психология младшего школьника / П. П. Блонский. — М.; Воронеж, 1997.
5. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М., 1956.
6. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. / Л. С. Выготский — М., 1984. — Т. 4.
7. *Лурия, А. Р.* Нейропсихологический анализ решения задач / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. — М., 1966.
8. *Ляудис, В. Я.* Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. — Кишинев, 1983.
9. СанПиН 2.4.2. 1178-02 // Управление школой. — 2003. — № 3.

¹ Авторы выражают искреннюю благодарность проф. Л. С. Цветковой за плодотворное обсуждение положений настоящей работы.

10. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения: В 5 т. / В. А. Сухомлинский. — Киев, 1980. — Т. 5.
11. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д. И. Фельдштейн. — М., 1999.
12. Хай-тек: лекции «на мыло»! // Московский комсомолец. — 2003. — 17 нояб.
13. Цветкова, Л. С. Афазия и восстановительное обучение / Л. С. Цветкова. — М.: Изд-во МГУ, 1988.
14. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения / Л. С. Цветкова. — М., 1997.
15. kmnews.ru, 04.07.2003 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://http:www.km.ru/news/view.asp?id=D28F1ECC622845C1B327356F794B46E5> свободный.

Ушакова Т. Н.

Речевые интенции в межличностном общении

Межличностное общение — арена разностороннего проявления людей. Здесь ярко обнаруживаются многие психологические качества говорящих: их ум, эмоциональность, творческие способности, находчивость, привычки, ощущение своего социального и статусного положения. Многие из этих качеств видны «невооруженным глазом». Другие же доступны скорее анализу специалиста-психолога. К числу последних принадлежат речевые особенности, которые можно назвать *стихией речи*, несводимой к проявлениям других психических функций и подчиняющейся своим собственным закономерностям. Эта «речевая стихия» не всегда очевидна, тем не менее она вносит заметный вклад в человеческие взаимоотношения, накладывает свой отпечаток на характер, стиль и эмоциональный строй процесса общения. В большой степени мы связываем ее с *интенциональной стороной речи*.

Исследования, проведенные коллективом сотрудников нашей Лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН, показали, что интенциональное основание является важнейшим аспектом речевого функционирования, сказывающимся на общении. Интенция понимается как субъективное намерение человека, побуждение осуществить тот или иной речевой акт. Через речевой акт происходит выражение интенционального содержания и отражается большая часть субъективной семантики говорящего. «*Направленность на*», *интенциональность*, *представляет собой исключительно специфическое и существенное свойство речи*. В интенциях обнаруживается та часть «речевой стихии», которую мы будем здесь рассматривать.

Интенции непосредственно связаны с особенностями функционирования нервной системы человека. По нашей гипотезе, они основаны на том, что мозг человека, подобно остальным органам тела, наделен потребностью и способностью выведения вовне (экспрессии) образующихся в нем внутренних активных состояний. Этот общий принцип реализуется во всех органах человеческого тела: так, сердце, приняв в себя порцию крови, выбрасывает ее в аорту; легкие, наполнившись воздухом, выпускают его при выдохе и т. п. Речевая экспрессия осуществляется через различные двигательные органы. Артикуляционно-голосовой аппарат является лишь одним из возможных каналов реагирования. В раннем онтогенезе, например, психическое возбуждение ребенка распространяется не только на звукообразующие, но и на многие другие органы: мышцы рук, ног, лица. У взрослых людей «говорящими» бывают выражение лица, мимические, пантомимические движения, общее двигательное поведение. Речевая экспрессия внутренних состояний с механизменной стороны может быть охарактеризована как некоторого рода выводящий импульс, в самом общем смысле — рефлекс. В субъективном плане активность, направленная на оречевление некоторого содержания, находящегося в сознании, представляет собой намерение высказаться, т. е. интенцию.

Наши исследования хода раннего речевого онтогенеза обнаружили, что тенденция к выявлению своих внутренних психических состояний посред-