

УДК 378.147:811.161.1'243

А.Ф. КУРИННАЯ

К ВОПРОСУ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАБОТЫ НАД СЛОВОМ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются психологические положения о закономерностях эффективной работы над словом в ходе обучения русскому языку в основной школе на основе словоцентризма: прослеживаются особенности психологических условий управления речемыслительной деятельностью учащихся; определяются психолого-дидактические механизмы построения обозначенной работы; предопределяется отбор содержания, методов и приёмов обучения языку.

Ключевые слова: работа над словом, психологические условия, урок русского языка.

Для обоснования психологических условий работы над словом в основной школе интерес представляют исследования, связанные с проблемой развития значения слова в индивидуальном сознании и его продуктивного функционирования в речевой деятельности, которые в своей основе опираются на классические труды Л.И. Божович, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Н.И. Жинкина, С.Ф. Жуйкова, И.А. Зимней, З.И. Калмыковой, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна, Н.В. Уфимцевой, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Эльконина.

Для выявления психологических условий работы над словом значимость представляют работы, посвящённые психологии преподавания русского языка, так как учебный предмет “Русский язык” в школе является предметом, не только дающим знания, необходимые для практической речевой деятельности учащихся, но и формирующим ребенка как Человека и языковую личность. Кирпичиком, ведущим к образованию языковых ассоциаций или связей, Л.С. Выготский считает слово и работу над ним. Учёным затрагивается главная проблема содержания любого учебного курса: обучение не приведет к желаемому успеху, если за единицами ребенок не увидит элементов, если язык не предстанет перед ним в своем единстве и во всей полноте. Выделяя слово как первичную единицу, присущую речевому мышлению, психолог разграничивает две основные функции слова: одна из них является указанием на предмет, действие или качество, которую он назвал предметной соотносительностью слова, вторая, не менее важная функция, – функция значения. Именно она претерпевает в развитии ребенка существенные преобразования [2; 3; 4], требует всестороннего изучения процесса её формирования, подтверждая тем самым актуальность заявленной проблемы статьи.

Цель статьи – обозначить психологические условия работы над словом в 5–9-х классах общеобразовательной школы с русским языком обучения.

Среди многочисленных работ в психологической теории Л.С. Выготского определяющее место занимает монография “Мышление и речь” [1]. Объединяя два ключевых понятия в названии своего научного труда, Л.С. Выготский обозначает сложнейшие проблемы психологической науки XX в., центральное место среди которых отводится вопросу об отношении мысли к слову.

Определяя значение слова, учёный подчеркивает, что слово не ограничивается указанием на тот или иной предмет, оно вводит этот предмет в систему связей и отношений, анализирует и обобщает его. Двуплановость слова при его усвоении

указывает на выделение двух сторон слова: чувственную (внешнюю) и смысловую (внутреннюю).

Чувственная сторона является довольно сложной и состоит из зрительного, слухового, артикуляционного и моторнографического компонентов, т. е. слово можно увидеть, услышать, произнести и написать, поэтому усвоение слова предполагает образование в коре головного мозга сложного комплекса временных связей между зрительным, слуховым и двигательным участками коры.

А.Р. Лурия пишет о том, что “слово удваивает мир и позволяет человеку мысленно оперировать с предметами даже в их отсутствие. Животное имеет один мир – мир чувственно воспринимаемых предметов и ситуаций, человек имеет двойной мир, в который входит и мир непосредственно воспринимаемых предметов, и мир образов, объектов отношений и качеств, которые обозначаются словами. Таким образом, слово – это особая форма отражения действительности” [8, с. 37].

Слово же для человека есть такой же реальный условный раздражитель, как и все остальные, общие у него с животными, но вместе с тем и такой многообещающий, как никакие другие, не идущий в этом отношении ни в какое количественное и качественное сравнение с условными раздражителями животных. Слово, благодаря всей предшествующей жизни взрослого человека, связано со всеми внешними и внутренними раздражениями, приходящими в большие полушария, все их заменит и потому может вызывать все те действия, реакции организма, которые обуславливают те раздражения.

И.М. Сеченов в исследовании “Элементы мысли” [9] указывает на то, что различение ребенком имени целого предмета от имени его свойств имеет место параллельно с отвлечением предметов от их признаков, при этом постоянно присутствует взаимодействие процессов анализа, синтеза, сравнения и классификации, группировка элементов впечатлений в группы и ряды или установление фактов сходства и различий, запись в реестры памяти всех воздействий на органы чувств с разграничением постоянных и второстепенных признаков и их распределением по разным рубрикам. А.А. Залевская на основании рассуждений физиолога заключает, что “все эти процессы протекают независимо “от воли и соображения”, а к продуктам вновь виденного и слышимого присоединяются сходные элементы памяти в определенных зарегистрированных памятью сочетаниях” [7, с. 135].

В работе “Слово в лексиконе человека” учёный [7] соотносит исследования И.М. Сеченова о восприятии и памяти с результатами современных разработок, связанных с выявлением их закономерностей. Так, Р.М. Грановская отмечает, что “слово само есть результат многократного обобщения признаков объектов, не имеющих словесного обозначения, и для его формирования восприятие и память должны пройти в процессе обучения все степени постепенного перехода от локальных к глобальным признакам конкретных ситуаций, еще не получивших своего наименования” [7, с. 84]. Н.И. Чуприкова указывает, что разнообразные и тонко дифференцированные ощущения (вкусовые, болевые, температурные, зрительные, слуховые и т.д.) приводят к формированию специфических паттернов возбуждения на уровне коры больших полушарий; такие корковые паттерны связываются у человека и с соответствующими словами (сладкий, горький, круглый, холодный и т.п.) [7, с. 20–21].

Введенное И.М. Сеченовым разграничение слов-символов первого, второго и т.д. порядков (в соответствии с различиями в степени обобщения конкретных явлений, обозначаемых такими словами) согласуется с детально прослеженной

М.М. Кольцовой [7] картиной развития у ребенка слов-интеграторов различных степеней (I – слово эквивалентно чувственному образу предмета; II – слово замещает несколько чувственных образов от однородных предметов; III – слово замещает несколько чувственных образов от разнородных предметов; при IV степени интеграции в слове сводится ряд обобщений предыдущей степени). По мнению уже упоминаемого исследователя Н.И. Чуприковой [7, с. 61], результаты такого обобщения служат базой для процесса абстрагирования, а продукты абстракции могут и должны подвергаться дальнейшей обработке, ведущей к обобщениям еще более высокого порядка.

Анализируя выводы названных учёных, А.А. Залевская отмечает влияние путей становления лексикона на специфику его единиц: образы слов (словоформы) усваиваются и наличествуют в лексиконе в совокупности с определенными “чувственными группами”, субъективно переживаемыми в качестве “значений” или “смыслов” этих слов [7].

Согласно И.В. Сеченову, и слово, и разные члены чувственных групп подвергаются неосознаваемым процессам анализа, синтеза и сравнения или классификации, взаимодействуя при этом с продуктами переработки ранее воспринятых впечатлений [9].

Следует заметить, слово-символ как продукт “неосознаваемых процессов анализа, синтеза и сравнения или классификации”, по мнению физиолога, соотносится с выводом психолога Л.С. Выготского [1] о том, что слово, лишённое мысли, есть, прежде всего, мертвое слово. Но тут же учёный замечает: слово, лишённое формы, фонетических признаков (“длины слова”, “ударной гласной”, “ритмической структуры” и “сегмента”), перестаёт быть существенным для процесса восприятия, включения в механизм семантического ассоциирования, сохраняя или изменяя при этом свои вероятностные характеристики.

Именно поэтому одним из важных прогрессивных принципов современной методики обучения языку как раз и является органическая связь лексики с грамматикой и фонетикой (как нельзя усваивать лексику, не изучая одновременно грамматическую форму слова и его произношение, так нельзя и изучать грамматику и фонетику вообще, не учитывая те конкретные слова, на которые должны распространяться изучаемые правила грамматики и фонетики). Речемыслительная деятельность учащихся на уроке должна быть организована как результат этой обязательной и гармоничной связи так, чтобы соответствовать тому процессу, посредством которого, по мнению Л.С. Выготского, “облако мысли проливается дождем слов”. То, что считалось прежде простым построением, оказалось в свете исследования учёного сложным. Автор замечает, что в стремлении разграничить внешнюю и смысловую сторону речи, слово и мысль, заключено стремление представить в более сложном виде и в более тонкой связи то единство, которое на самом деле представляет собой речевое мышление. Сложное строение этого единства, сложные подвижные связи и переходы между отдельными планами речевого мышления возникают, как показывает исследование, только в развитии [1].

Таким образом, психофизиологический процесс “совершения мысли в слове” обосновывает важное условие школьного языкового образования: изучения слова как основной единицы речевого мышления на лингвистическом, речевом, коммуникативном и социокультурном уровне.

Для обоснования психологических условий словоцентрической работы в основной школе важными являются исследования относительно развития значения слова. Полностью значением слова ребёнок овладевает сравнительно поздно. Существует несколько гипотез о путях развития значения слова: дифференциации,

генерализации и параллельно идущих процессов генерализации и дифференциации. Автором гипотезы дифференциации является Е. Кларк, считающий, что ребёнок сначала усваивает самый общий признак значения, потом специфические признаки, в зависимости от их иерархического положения [7].

Исследования И. Энглина, автора гипотезы параллельно идущих процессов генерализации и дифференциации, посвящены проблеме развития внутреннего лексикона человека. Исходя из его наблюдений, организация слов у ребёнка идиосинкретична, в основе группировки слов по сходству лежит тематический принцип. И. Энглин приходит к заключению, что развитие значения слов у ребёнка идёт по пути от конкретного к абстрактному, тем самым обеспечивая запоминание и, тем более, правильное использование его в речи [7].

А.Р. Лурия неоднократно указывает, что “каждое слово имеет сложное значение, составленное как из наглядно-образных, так и из отвлеченных и обобщающих компонентов” [8, с. 23], при этом “называние предмета вплетено в целую сеть или матрицу возможных связей, куда входят и словесные обозначения различных качеств предмета, и обозначения, близкие по своей звуковой или морфологической структуре” [8, с. 301]; овладевая словом, человек “автоматически усваивает сложную систему связей и отношений, в которых стоит данный предмет и которые сложились в многовековой истории человечества” [8, с. 22].

Согласно теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [5, с. 231], действия интериоризируются – переходят из внешнего во внутренний план (из внешней речи во внутреннюю), свёртываются и автоматизируются, превращаясь в навык, что происходит на основе динамического стереотипа.

Динамический стереотип определяется А.Р. Лурией как “интегральная система условно-рефлекторных ответов, соответствующих сигнальной, порядковой и временной характеристике стимульного ряда. Нервные процессы, лежащие в основе формирования динамических стереотипов, становятся сигналом для следующего ответа и подкрепляются им. При упорядоченном стереотипе эта последовательность нервных процессов закрепляется” [8, с. 428]. В основе любого навыка всегда лежит динамический стереотип, создание которого является целью формирования, чтобы избежать забывания, которое заключается в постепенном исчезновении установленных в коре больших полушарий головного мозга временных связей.

Следует отметить, что в каждом лексическом умении или навыке реализуется, как правило, сочетание определённых интеллектуальных операций. У психологов на сегодня отсутствует единое мнение относительно определённого перечня операций. Ориентировочный же перечень интеллектуальных операций может быть следующим: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстракция, конкретизация, опознавание, выбор (отбор), набор (составление), комбинирование (сочетание), перестановка, подстановка (замена), принятие решения, структурирование, построение и варианты по аналогии.

Заметим, что чем сложнее навык или умение, тем больше задействуется интеллектуальных операций. При этом чаще одна из операций выполняет ведущую роль, а остальные выступают как вспомогательные. Ведущая операция в этом случае обязательно проявляется внешне, а не остается скрытой. Дополнительные же операции могут и не иметь внешнего выражения. Например, в задании “Найдите слово, не принадлежащее ряду: говорить, лежать, сказать, разговаривать, беседовать” внешне реализуется операция выбора: выбираем слово лежать как

лишнее в ряду. Но на самом деле выбор – это результат сопоставления объектов по их признакам и результат обобщения объектов, имеющих общий признак (в данном случае признак речи).

Иными словами, умения – это практические действия, которые ученик может осуществить на основе полученных знаний и навыков, совокупность которых, в свою очередь, в дальнейшем содействует формированию новых знаний и новых умений. Для словоцентрической работы является важным именно тот факт, что осуществление многократно повторяющихся операций предопределяет возвращение к одному и тому же слову на лингвистическом, речевом, коммуникативном, социокультурном уровнях с целью более глубокого его изучения и обоснования лингвосинергетического характера процесса формирования лексических умений и навыков (от слова-стимула к слову-интерпретанту, от слова-интерпретанта к слову-стимулу).

Характеризуя психологические основы работы над словом, методисты совершенно справедливо считают, что работа над словом в значительной мере больше, чем другие стороны обучения языку, основывается на психологических процессах, связанных с памятью, в то время как в подавляющем большинстве случаев в обучении первостепенную роль играет логическое мышление.

Подтверждение тому, что в процессе овладения лексическим богатством языка память и логическое мышление человека не противопоставляются, мы находим в работах Н.И. Жинкина, который, раскрывая суть речевых механизмов, а именно процесса формирования словарного запаса человека, подробно останавливается на толковании понятия “долговременная память на слова”. По мнению учёного-психолога, “местом формирования активного словаря является речедвигательный анализатор, а пассивного – слуховой и зрительный анализаторы” [6, с. 15].

Трудным, как полагает Н.И. Жинкин, является удержание говорящим в короткой, или оперативной, памяти уже сказанных слов и одновременное упреждение слов предстоящих высказываний. Становится понятным, что умение быстро и точно подбирать слова для выражения мысли зависит от упорядоченности лексического запаса.

Экспериментально доказано, что уже в школьном возрасте у детей возникают словесные ассоциации, которые усложняются по мере возрастания способности ребёнка к абстрагированию и обобщению. Благодаря повышению роли мыслительной операции сравнения память ребёнка становится логической, или смысловой. Высшую степень развития памяти человека представляет вербальная память на слова, словесный материал вообще. Способности ребёнка к абстрагированию важны для использования в работе над словом ассоциативного метода (например, в работе над словарными словами ассоциативный метод предполагает создание образа словарного слова, который обязательно должен быть связан со словом для запоминания каким-то общим признаком и иметь в своем написании не вызывающую сомнений букву, которая является сомнительной в обозначенном слове). Результатом работы над словом с применением ассоциативного метода является повышение орфографической зоркости, развитие логического мышления и оперативной памяти.

В работах Л.С. Выготского, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьева и других авторов, рассматривающих концепцию формирования и функций памяти в жизни и деятельности субъекта, содержится вывод о том, что средством облегчения действия запоминания является характер связи между словами. В исследованиях упомянутых авторов даётся развёрнутая характеристика психических процессов памяти (запоминание, сохранение и забывание усвоенного, воспроизведение и узнавание);

основных процессов мышления, осуществляемых при запоминании (смысловая группировка, выделение смысловых опорных пунктов, процессы соотнесения: сравнение, классификация).

Выводы. Для продуктивности работы над словом необходимо учитывать: особенности запоминания и сохранения в памяти слов и словесного материала (стремление к формированию хорошей памяти – быстрого и прочного запоминания и медленного забывания); специфику факторов, способствующих быстрому и прочному запоминанию словесной информации (интерес к слову; эмоциональный импульс, вызванный словом, усвоение которого сопровождается чувством радости, печали, гнева, тревоги; осознанное запоминание того, что заучивается; соединение процесса запоминания слов с активной мыслительной деятельностью человека; стремление добиваться полного и прочного запоминания с учётом волевых качеств, без которых невозможна умственная деятельность человека); значимость преобладания у учащихся смешанного типа памяти (запоминают материал на основе увиденного (зрительный тип памяти), услышанного (слуховой тип), записанного (моторный тип) одновременно) для выбора видов работ (восприятие усваиваемой грамматической формы слова на слух; проговаривание заучиваемой формы слова; повторяемость работы над изучаемой формой, её регулярность; действия по аналогии с образцом: видимым, слышимым, представляемым), способствующих успешному установлению динамического стереотипа, который лежит в основе лексического навыка.

Список использованной литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Лев Сергеевич Выготский // Избранные психологические исследования. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 518 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Лев Сергеевич Выготский. – М. : Смысл, 2005. – 1136 с.
3. Выготский Л.С. Развитие абстракции / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия // Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : АСТ ; Астрель, 2008. – С. 257–259.
4. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения : сб. статей / Лев Сергеевич Выготский. – М. ; Л. : Учпедгиз, 1935. – С. 98–99.
5. Гальперин И.П. Текст как объект лингвистического исследования / И.П. Гальперин. – Калинин, 1987. – 138 с.
6. Жинкин Н.И. Исследование внутренней речи / Николай Иванович Жинкин // Известия АПН РСФСР. – М., 1960. – С. 46–75, 361.
7. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст / Александра Александровна Залевская // Избр. тр. – М. : Гнозис, 2005. – 543 с.
8. Лурия А.Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия // под ред. Е.Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
9. Сеченов И.М. Элементы мысли / Иван Михайлович Сеченов. – СПб. ; М. ; Х. Минск, 2001. – 416 с.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2013.

Курінна А.Ф. До питання психологічних умов роботи над словом в основній школі

У статті розглянуто психологічні положення про закономірності ефективної роботи над словом у ході навчання російської мови в основній школі на основі словоцентризму: простежено особливості психологічних умов управління мовленнєво-мисленнєвою діяльністю учнів; визначено психолого-дидактичні механізми побудови зазначеної роботи; обґрунтовано відбір змісту, методів і прийомів навчання мови.

Ключові слова: *робота над словом, психологічні умови, урок російської мови.*

Kurinna A. On the question of the psychological work environment over the word in the elementary school

In the article psychological positions are examined about conformities to law of effective prosecution of word during educating to Russian at basic school on the basis center of word: the features of psychological terms of management are traced by speech and cogitative activity of students; the psychological and didactic mechanisms of construction of a mark work are determined; the selection of maintenance, methods and receptions of the language teaching is predetermined.

For the productivity of prosecution of word it is necessary to take into account: features of memorizing and maintenance in memory of words and verbal material (aspiring to forming of good memory – rapid and durable memorizing and slow forgetting); specific of factors assisting the rapid and durable memorizing of verbal information (interest in a word; emotional impulse, caused by a word, mastering of that is accompanied by sense of gladness, sorrow, anger, alarm; realized memorizing that is learned by heart; connection of process of memorizing of words with active cogitative activity of man; aspiration to labour for the complete and durable memorizing taking into account volitional internalss without that intellection of man) is impossible; meaningfulness of predominance at students the mixed type of memory (memorize material on the basis of seen (visual type of memory), heard (auditory type), writtenin (motor type) simultaneously) for the choice of types of works (perception of the mastered grammatical form of word by ear; saying of the learned by heart form of word; repetition of prosecution of the studied form, her regularity; actions by analogy with a standard: visible, audible, presented), assisting successful establishment of dynamic stereotype that is the basis of lexical skill.

Key words: *prosecution of word, psychological terms; lesson of Russian.*