

Формирование мотивации письменной речи младших школьников в условиях Школы диалога культур

Р.С. Панова

Известно, что в младшем школьном возрасте, как и в дошкольном, ребёнок на основании одного впечатления может объединить самые разные и не имеющие внутренней связи элементы в единый образ. Эту тенденцию П.П. Блонский назвал «бессвязной связностью детского мышления» [1], а Э. Клапаред – «синкретизмом детского восприятия» [4].

Ж. Пиаже считал синкретизм основной характеристикой детского мышления, доказывающей неспособность ребёнка к логическому рассуждению из-за свойства заменять синтез соположением [9]. Л.С. Выготский подобное явление описал как стремление ребёнка замещать недостаток объективных связей переизбытком субъективных связей и принимать связь впечатлений и мыслей за связь вещей. С его точки зрения, синкретизм способствует развитию детского мышления, так как синкретические связи – основа для дальнейшего отбора проверяемых практикой и соответствующих действительности связей [2].

Психологи отмечают, что у детей в младшем школьном и дошкольном возрасте наблюдается низкий уровень развития анализа и синтеза, в качестве основных мыслительных единиц у них выступают комплексы, в которых понятия ещё не достигают той степени абстракции и обобщённости, которая наблюдается в более позднем возрасте.

В основе комплекса, по мнению Л.С. Выготского, «лежат фактические связи, открываемые в непосредственном опыте... Так как подобный комплекс лежит не в плане абстрактно-логического, а в плане конкретно-фактического мышления, то такой

комплекс не отличается единством тех связей, которые лежат в его основе и которые устанавливаются с его помощью» [2, с. 131].

Известно, что в понятии все предметы обобщены по одному признаку, а в комплексе – по самым различным фактическим основаниям. Потому в понятии находит своё отражение существенная, единообразная связь и отношение предметов, а в комплексе – фактическая, случайная, конкретная.

Многообразие связей, лежащих в основе комплекса, является его главной чертой, отличающей его от понятия, для которого характерно единообразие лежащих в его основе связей [Там же].

Таким образом, для того чтобы подготовить ребёнка к умению мыслить в понятиях, необходимо создать условия, при которых мысль находила бы выражение не только в словах, но и через другие знаковые системы: рисунки, пиктограммы, слово, жест и др.

Установлено, что чем более развита символическая функция сознания, тем богаче для осмысления и познания становится окружающий мир. Уровень развития знаковой функции определяет успешность обучения ребёнка в школе.

Можно с уверенностью сказать, что нарушение синкретизма детской деятельности является одним из самых значимых признаков недоразвития знаково-символической деятельности в целом. Это подтверждается многочисленными исследованиями особенностей психического развития «проблемных» детей – отставание от нормы у них проявляется прежде всего в низком уровне тех видов деятельности, которые теснейшим образом связаны со способностью к замещению, моделированию, знаковому преобразованию и воображению, а именно **игры, речи и рисования**.

В ходе реализации в рамках Школы диалога культур (далее ШДК) на экспериментальной площадке г. Челябинска программы «Становление письменности», разработанной на основе идей Л.С. Выготского, мы провели занятия, способствующие самовыражению ребёнка, разви-

тию воображения, раскрытию его творческого начала и умению воплощать творчество в реальные формы. За основу методики данного занятия был взят опыт общения с детьми скульптора и педагога Е.Г. Макаровой.

Первоклассникам, сидящим вокруг большого стола, была предложена следующая ситуация: деревянный человечек – заколдованный Принц – просит о помощи, и, чтобы его расколдовать, необходимо Волшебное Царство, которое могут вылепить только они, дети. Предложение первоклассникам создать волшебный мир дало возможность детям воплотить свои представления об устройстве этого мира. Моделирование Волшебного Царства на первом же занятии превратилось в процесс театрализации волшебной сказки.

Подобная деятельность требует от ребёнка определённых действий:

- необходимо постоянно удерживать свою сюжетную линию;
- включать её в общий контекст сказки, сохраняя при этом смыслы и микросюжеты, заданные другими;
- постоянно переопределять и расширять собственную канву сюжета;
- вести поиск места для вновь созданного героя или предмета;
- определять их волшебные роли, чтобы выделить двигательные и выразительные особенности предмета;
- рассматривать последовательность событий и сам предмет как бы с разных сторон.

Такая форма организации учебной деятельности является эффективным средством активизации воображения и других когнитивных процессов, лежащих в основе переработки информации, а также в выборе слов, передающих мысли и представления детей. Вместе с тем такая деятельность способствует активизации наибольшего числа элементов, составляющих комплексы, а также различных цепочек аналогичного знакового уровня в мозгу, таких как:

- *разложение* предмета и *вычленение* наиболее характерных признаков;
- *умение* синтезировать детали и *осмысливать* ситуацию в целом;

- способность осуществлять перенос значений;

- замещение предметов знаками и одних знаков другими;

- построение пространства осмысленных взаимосвязанных действий.

Согласно деятельностному подходу, предпосылкой письменной речи, как и любой другой деятельности, является определённая потребность. Письменная речь возникает из потребности высказаться, а высказывания рождаются из побуждений. Эта сторона письменной речи в психологии называется *мотивацией*. Наличие мотивации речи означает, что у человека не только есть мысли и чувства, которые могут быть выражены им, но и то, что ему хочется ими поделиться, т.е. у него имеются внутренние побуждения к тому, чтобы высказать свои мысли и чувства.

По мнению Л.С. Выготского, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ и др., именно наличие мотива, вступающего в противоречие с отсутствием необходимых речевых и языковых умений, создаёт предпосылки для возникновения потребности в их усвоении с целью осуществления желаемой письменной деятельности. Другими словами, **фундаментом усвоения полного состава действий и операций письменной речи является мотивация речи**. Только при таком подходе к пониманию сущности процесса становления и развития письменной речи у младших школьников можно добиться существенных результатов в решении данной проблемы.

Анализ результатов, полученных в ходе реализации курса «Становление письменности» в условиях культурологически ориентированного обучения, показал, что соответствующее побуждение должно, как и в случае с устной речью, строиться как побуждение к особому рода коммуникации, которая и станет мотивационной «пружиной письма» [7].

Уже на первом занятии во время игры в сказку возникает игровой мотив «к письму как высказыванию, во-первых, и как графической деятельности, во-вторых» [6]. Так как писать школьники, находясь

ещё на этапе добукварного обучения, не умели, то в ходе обсуждения предлагали различные способы написания: «волшебными», «английскими», «понятными», «печатными» буквами, «каракулями». Таким образом, мы видим, что ребёнок, испытывая побуждение к коммуникации в письменной форме (имея цель написания и мотив написания речи), пытается найти языковое средство для передачи информации, анализируя множество способов письменной речи, которые ему до этого момента встречались. Эти способы обобщаются, связываются в сознании ребёнка с определённым текстом, и в соответствующих условиях он выбирает способ, адекватный его возможностям на данном этапе обучения, – нарисовать письмо.

Дети решают написать (нарисовать) письмо Волшебнику с просьбой прибыть в Сказочную страну и помочь Принцу, иначе Злая Колдунья разрушит Волшебное Царство и погубит Принца. Этот текст (высказывание) воспроизводится в речи детей без усилий со стороны учителя, так как данный текст содержит в себе то общее, что сохраняет единство сюжета создаваемой ими волшебной сказки.

Мышление детей младшего школьного возраста, как отмечалось выше, ещё привязано к единому цельному образу, который ими легко передаётся через рисунок, но с трудом переводится в вербальную систему выражения, предполагающую расчленение данного целостного образа на ряд составляющих его элементов и их организацию в определённую последовательность при помощи словесных или письменных знаков. В.П. Ясман утверждает, что «именно несформированность навыков, лежащих в основе перевода системы образов и представлений в вербальную систему, является одним из барьеров, мешающих записывать фразы (предложения)» [10, с. 30].

Процессы кодирования и декодирования (восприятия высказывания, передача данной системы образов в плане письменной или развернутой устной речи) носят субъективный характер. Высказывание существует в сознании ребёнка в целостной, не раз-

вёрнутой форме. Отдельные признаки и качества предметов не могут анализироваться ребёнком в отрыве друг от друга [Там же, с. 32]. Неготовность к анализу, которая проявляется в неумении передавать словами свои мысли, встречается не только в младшем школьном возрасте, в отдельных случаях она характерна и для старшеклассников.

Можно предположить, что такое положение – результат традиционного операционно-технического подхода к обучению, когда изучается «технология производства» готовых знаков и их стандартных сочетаний. По мнению Л.А. Месеняшиной, «трудности эти проистекают главным образом из того, что взрослые транслируют уже устоявшиеся, "ставшие", завершённые знаки, соответствующие психологии и физиологии взрослых, детям, физиологические состояния, высшие психические функции которых находятся в состоянии становления, трансформации, незавершенности, неустойчивости» [6, с. 66].

Рассмотрение рисования как способа графического моделирования речи с учётом общих закономерностей овладения различными видами знака, особенностей становления способности к замещению и моделированию у детей позволило в условиях челябинской экспериментальной площадки ШДК подойти к построению педагогического процесса по программе «Становление письменности» с позиции формирования знаково-символической деятельности.

Таким образом, в условиях культурологически ориентированного обучения **сохраняется связь между рисунком и речью, между вербальным и образным типами мышления.** Ведущая роль отводится рисунку, поскольку он является стадией в формировании письменной речи, средством обозначения информации и выражения чувств, способствует установлению чёткой связи между данными типами мышления.

Создание рисуночных писем требует от детей определённых умственных операций, которые легче осуществить на образном уровне, нежели на словесном. В то же время их создание формирует у детей уме-

ние абстрагироваться от всей совокупности конкретных свойств и деталей предметов; умение сопоставлять эти свойства, «притормаживать» одни и выделять другие, что обеспечивает развитие знаковой творческой активности у ребёнка.

Пиктографическое изображение заменяет слово, что соответствует психологическим особенностям первоклассников. Потому операции с подобными образными знаками будут сказываться и на более успешном развитии способности изображения информации (мыслей, чувств) в вербальном плане, что позволяет осуществить плавный переход от внеречевых знаков (например, мимики и жестов) к собственно речевым письменным символам и учит их выражать мысли и чувства, используя для этого язык.

Названные экстра- и паралингвистические компоненты речи, как уже было сказано, способствуют активизации наибольшего числа элементов, составляющих понятия-комплексы. Так как полноценные понятия формируются у детей на рубеже детского и подросткового возрастов, активное погружение ребёнка в порождение письменной речи уже в добукварный период становится средством перехода на новую стадию развития мышления ребёнка. Таким образом, письменная речь выступает в качестве средства развития понятийного мышления.

По мнению Л.С. Выготского, в ходе становления и развития игры и рисования как «предысторических форм детской письменной речи» ребёнком формируются те знаковые операции, которые необходимы для осуществления им письменной речи в её самых сложных современных формах [2, с. 209].

Таким образом, для того чтобы цель могла регулировать потребность в письменной речи младшего школьника и его деятельность по созданию целостных письменных высказываний, необходимо не только глубокое осознание детьми содержания самой цели, но и её личностное принятие. Цель может стать мотивом, внутренним стимулом учения, если она доступна, понятна и соответствует инте-

ресам обучаемого. Когда цель трансформируется и приобретает субъективный смысл, то закономерно меняется и характер деятельности школьника. Из объекта обучения он становится субъектом, активно включающимся в процесс учения и самостоятельно направляющим интеллектуальные и волевые усилия на достижение цели. Необходимость во внешней стимуляции его деятельности практически отпадает.

Литература

1. *Блонский, П.П.* Развитие мышления школьников / П.П. Блонский // В кн. : Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – С. 136–142.
2. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2005. – 352 с.
3. *Зимняя, И.А.* Предметный анализ текста как продукт говорения. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / И.А. Зимняя. – М. : Наука, 1976. – С. 87–99.
4. *Клапаред, Э.* Психология ребёнка и экспериментальная педагогика / Э. Клапаред. – М., 2007. – 168 с.
5. *Леонтьев, А.А.* Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
6. *Литовский, В.Ф.* Проблемы формирования письменной речи / В.Ф. Литовский, Л.А. Месеняшина, Р.С. Панова. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2000.
7. *Лобок, А.М.* Диалог с Л.С. Выготским по поводу письменной речи / А.М. Лобок // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 41–52.
8. *Ляудис, В.Я.* Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 151 с.
9. *Пиаже, Ж.* Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – М., 1994.
10. *Ясман, В.П.* Развитие письменной речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста методом пиктографического письма / В.П. Ясман. – Комс.-на-Амуре, 1997. – 87 с.

Роза Сафаргалиевна Панова – канд. пед. наук, сотрудник кафедры русского языка филологического факультета ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск.