

Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения

Г.А. Цукерман

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника
Психологического института Российской академии образования, Москва, Россия
galina.zuckerman@gmail.com

О.Л. Обухова

научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника
Психологического института Российской академии образования, Москва, Россия
a.prokhorov@inbox.ru

Мысль Д.Б. Эльконина, что мышление гораздо более тесно связано с письменной речью, чем с устной, легла в основу нашего трехлетнего формирующего эксперимента в начальной школе. Небольшая часть учебной работы во вторых-четвертых классах проводилась в форме письменного обмена мнениями между учениками и учителем. Ядерной характеристикой письменных заданий, использованных в обучении, была необходимость при их выполнении осуществить прямой и обратный перевод с языка моделей на язык словесных определений. Все задания строились на материале понятий, уже открытых детьми в устной учебной дискуссии при решении учебных задач. Использовались понятия из курсов математики, естествознания, русского языка, без специализации на каком-либо одном учебном предмете. Итоговая диагностика четвероклассников показала, что организация письменных форм учебной коммуникации в начальной школе способствует формированию метапредметных умений младших школьников. В первую очередь это относится к читательской грамотности, связанной с пониманием избыточного или недоопределенного, противоречивого понятийного содержания вербальных и графических текстов.

Ключевые слова: письменная речь, учебная деятельность, учебная коммуникация, младшие школьники, метапредметные умения.

1. Проблемы обучения письменной речи как формы коммуникации

Книга Д.Б. Эльконина «Развитие устной и письменной речи учащихся», подготовленная к печати еще в 1940 году, впервые увидела свет лишь в 1998 году. Мысли молодого Д.Б. Эльконина об условиях развития письменной речи младших школьников могут и сейчас служить конструктивным основанием новых педагогических практик. В нашем исследовании сделана попытка в реальной работе с учениками начальной школы воплотить замечательную догадку Д.Б. Эльконина об истоках мотивации письменной речи:

Исследование мотивов письменной речи со всей остротой поставило перед нами чрезвычайно важный вопрос о взаимоотношении между развитием ребенка как «читателя» и развитием его как «писателя». Нам удалось обнаружить, что эти два процесса теснейшим образом связаны между собой: по мере того как у ребенка появляется возможность встать на точку зрения писавшего (и он начинает в своем пись-

ме руководствоваться письмом, на которое отвечает), растут и его возможности как «писателя», т. е. он становится все более способным встать на точку зрения «читателя». Это обнаруживается в том, что ситуация собеседника все более отделяется для него от его собственной ситуации, и ребенок все больше и больше входит в ситуацию другого [20, с. 102].

Репрессивные пути развития научной мысли в отечественной психологии не обошли стороной исследование генезиса и структуры письменной речи, идеологически невинное и чрезвычайно практичное направление, способное преобразить начальную школу. Полувекое отсутствие в научном обиходе книги Д.Б. Эльконина [20] и вдохновивших ее авторов работ Л.С. Выготского [1]; [2] породило в психологическом сообществе пустоты, не восполненные по сей день. Авторы талантливых работ, выполненных в 50-х—80-х годах, не имея возможности использовать живительные идеи Выготского и Эльконина, бились над вопросами, к решению которых культурно-историческая школа подошла еще в первой поло-

Для цитаты:

Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 34–44.

For references

Zuckerman G.A., Obukhova O.L. Developing Written Speech Competences through Education in Elementary School. Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 34–44.

вине прошлого века. Речь идет о следующей логике размышлений:

- Овладение письменной речью «означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка» [2, с. 116], ибо «мышление гораздо более тесно связано с письменной речью, чем с устной» [20, с. 103].

- Обмен мыслями и чувствами между пишущим и читающим требует с обеих сторон гораздо большей произвольности, осознанности, внеситуативности и децентрированности, чем обмен мыслями и чувствами между говорящим и слушающим.

- В школе ребенка учат техническим навыкам письма и чтения, но не учат письменной речи как средству коммуникации. В результате вместо функциональной грамотности (или, как сейчас модно говорить, компетентности) возникает формальная, не обладающая возможностью переноса навыка за пределы узкой ситуации, в которой этот навык был сформирован [10].

Тупиковый «технологический» путь обучения письменной речи в начальной школе повсеместно преобладает и сегодня. Однако помимо такого педагогического «майнстрима» существует и педагогический «андерграунд», о котором далее и пойдет речь. Законы конвергенции, очевидно, работают и в образовании: в сходных условиях (для воспитания поколений, которым предстоит жить в информационной эре развития человеческой цивилизации) независимо друг от друга складываются сходные педагогические системы. Далее мы обратимся лишь к опыту отечественной психологии и педагогики, все еще существующей в досадной изоляции от мировой науки, чрезвычайно сожалея, что на судьбы российского образования не повлияли даже наиболее выдающиеся достижения западной психолого-педагогической мысли за железным занавесом¹, где знакомство с текстами Выготского произошло несколько раньше, чем в русскоязычном научном мире [21]; [22]; [26]; [27]; [28].

В разных научных контекстах (педагогических и социальных), независимо друг от друга, без влияния практически неизвестных работ Выготского и Эльконина зарождались идеи организации особых форм коммуникации, в которых «выращивание» письменной речи происходит в условиях «естественной мотивации» — путем обмена письменными сообщениями для решения задач, выполняемых не только по заданию учителя (написать план, конспект, изложение или сочинение, ответить на вопросы к тексту или вставить пропущенные слова, ориентируясь на контекст), но и по собственной инициативе.

Применительно к художественной речи двусторонняя связь между развитием ребенка как «читателя» и развитием его как «писателя», о которой писал Д.Б. Эльконин, стала основой курса литературы как предмета эстетического цикла [9]. Экспериментально доказано, что результатом систематической и целенаправленной работы педагога по организации диалога между читателем и автором, опосредствованного художественным текстом, является, с одной стороны, развитие детского литературного творчества, а с другой — глубокое понимание художественного текста [8]; [13]. Однако не следует ожидать прямого переноса этого опыта на тексты, которые читаются с другой целью, — ради получения информации (далее такие тексты будут называться информационными). Мы наблюдали, что в классах, где успешно практикуется обучение по курсу литературы, разработанному Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянкой, реальные детские трудности в понимании и создании информационных текстов отмечаются даже у детей, которые в начальной школе обнаруживают незаурядные способности в литературном творчестве и/или в понимании литературных текстов.

Казалось бы, можно отложить задачу воспитания читателей и авторов информационных текстов на несколько лет — до основной школы, где объем информационного чтения резко возрастает и появляются толстые учебники истории, географии, биологии, физики, химии. Такая «отсрочка» происходила в самом недавнем прошлом — если не в теории, то в практике обучения. Разнообразные, остроумные, изящные приемы обучения младших школьников работе с текстом долгое время строились преимущественно на материале художественных текстов и были предназначены в основном для уроков литературного чтения [5]; [17]. Психологические исследования форм учебной коммуникации при обучении письменной речи [11]; [18] также были выполнены преимущественно на материале художественных текстов.

В редких случаях проектировщики образования осознавали, что младших школьников нужно специально учить пониманию информационных текстов, даже если дети уже научились читать бегло и осмысленно [19]². Практика международного мониторинга читательской грамотности³, в котором наша страна участвует с 2000 года, подтвердила и усилила эту необходимость. Тесты PIRLS [24] и PISA [25] высветили коренное отличие отечественного подхода к пониманию читательской грамотности и к обучению чтению от современных мировых тенденций⁴. Для сегодняшней западной педагогики характерна

¹ Нет худа без добра: отечественную науку и практику обучения чтению не затронули свирепые «читальные войны» (reading wars) между противниками и сторонниками «звукового» (фонетического) анализа на ранних этапах обучения грамоте, по сей день свирепствующие в англоязычных странах [6].

² Такая работа происходит в курсе «Окружающий мир» и «Естествознание». Заметим, что учебники Е.В. Чудиновой являются исключением из общероссийского правила пренебрегать принципами обучения младших школьников культурным способом и средствам работы с информационным текстом [16].

³ Здесь и далее «грамотностью» (literacy) будет называться часть компетенции, которая поддается измерению.

⁴ Осмысление первых результатов PISA было выражено в книгах с названиями, говорящими сами за себя: «Новый взгляд на грамотность» [14], «Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе» [15].

принципиальная уравновешенность педагогических (и, соответственно, диагностических) усилий, направленных на обучение школьников работе с художественным и информационным текстом. Углубленный анализ результатов теста PIRLS, в котором российские четвероклассники продемонстрировали высокую успешность, выявил ахиллесову пяту их в целом чрезвычайно высокой читательской грамотности — неумение извлекать из информационных текстов единицы информации, которые нужны для точного ответа на вопрос [7].

В тестах PIRLS и PISA четко выделены начальные этапы становления читательской грамотности и педагогические задачи каждого этапа. На первом этапе ребенок **учится читать** (learning to read), на втором — **читает, чтобы учиться** (reading to learn). По мнению международного сообщества экспертов в области обучения чтению, задачи первого этапа должны быть в основном решены к концу четвертого года школьного обучения; в современном отечественном образовании это совпадает с окончанием начальной школы. Это не значит, что школьники, выучившиеся читать, готовы далее использовать тексты для самостоятельного обучения. Они готовы учиться работе с текстами, которые предназначены для обучения, т. е. содержат информацию и идеи, выходящие за рамки знаний и житейского опыта читателя.

На первом этапе обучения чтению (learning to read) содержание текстов должно соответствовать эмоциональному и интеллектуальному опыту читателя. Это соответствие позволяет поставить перед неопытным читателем трудную читательскую задачу — *одновременно* отвечать на два вопроса:

- Что говорит автор о своем предмете?
- Что думаю об этом же предмете я сам?

Если предмет высказывания относительно освоен читателем, если авторское высказывание не требует радикальной или хотя бы частичной перестройки мыслей читателя о том же предмете, создаются благоприятные условия для становления основной *читательской установки* — *на понимание и постоянную проверку (мониторинг) своего понимания* [23].

На втором этапе обучения чтению (reading to learn) нужны принципиально иные тексты: читателю предстоит освоить средства и способы понимания и мониторинга понимания, которые необходимы, чтобы опознать новую идею и включить ее в систему понятий читателя (с возможностью перестройки этой системы).

2. «Педагогическая гомеопатия» — средство развития письменной речи младших школьников в учебной деятельности

Несмотря на значительное количество исследований природы и генезиса чтения и письменного вы-

сказывания, а также новаторских практик обучения письменной речи как форме коммуникации, без внимания остается основное содержание учебной деятельности⁵ младших школьников: системы лингвистических, естественнонаучных и математических понятий, которые осваиваются детьми в ходе учебных диалогов с учителем и одноклассниками. Стихия устной речи с ее стремительностью, эмоциональной заразительностью, с ее ситуативностью, возможностью пользоваться невербальными средствами (например, указательными жестами), с ее снисходительностью к точности и детальности выражения мысли в высшей степени помогает самому рождению мыслей учеников на уроках русского языка и математики. Однако несомненные достоинства устных форм учебной коммуникации имеют свою оборотную сторону: в поток устной речи почти невозможно вернуться. Устная речь зачастую не удерживает происходящее на уроке «здесь и сейчас», нередко на следующий день после напряженной интеллектуальной работы по открытию нового способа решения задачи класс ведет себя так, как будто вчера задача не была решена.

В учебной деятельности существует особый язык записи основных детских «открытий»: итоги решения каждой учебной задачи фиксируются в виде схем и моделей, в графическом виде описывающих понятийное содержание, которое открывается детям при преобразовании предмета исследования [3]. Учебная модель содержит в себе всю полноту знания о предмете, которой обладают ученики благодаря совместным усилиям поиска этого знания. Модель не содержит в себе описания пути поиска, догадок (правильных лишь частично), из которых сложился поиск. Не случайно на последующих уроках вновь и вновь возникают мысли детей, которые уже преодолены в модели. Модель (по крайней мере, учебная) не содержит развитого синтаксиса, с помощью которого в речи отображена логика мысли. И еще модель не содержит правил «перевода» графических значков в слова, правил чтения сложного, весьма подробного, распространенного логико-предметного сообщения, которое заключено в модели. Лишь дети, которые эти правила для себя открыли (в значительной мере спонтанно, интуитивно), свободно пользуются учебными моделями как средствами мышления и действия.

Мы предположили, что *систематическая работа по письменному переводу с языка учебных моделей, описывающих понятия, на язык понятий, выраженных с помощью словесных терминов (и обратно), должна способствовать превращению модели в инструмент мышления о предмете и понимания иных взглядов на этот предмет*. В этом предположении акцент делается на письменную форму выражения собственных мыслей о предмете изучения и письменный обмен мнениями между учениками и учителем.

⁵ Здесь и далее термин «учебная деятельность» употребляется в том узком смысле слова, который внесли Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, акцентируя пробно-поисковый характер работы школьников, в отличие от репродуктивной работы, характерной для деятельности учения.

Для проверки этого предположения был принят формирующий эксперимент во вторых-четвертых классах 91-й школы. В течение трех лет ученики выполняли небольшие письменные задания, занимавшие 15–30 минут в неделю. Эти задания строились на понятийном содержании, которое уже было освоено и промоделировано на уроках математики, естествознания и русского языка. Минимализм заданий был для нас принципиален: во-первых, мы убеждены, что основной формой учебной работы в начальной школе должна оставаться устная дискуссия, а во-вторых, усилие письменного выражения понятийно насыщенной мысли в 7–10 лет не должно быть чрезмерным. Стремление к минимализму и породило название нашего метода выращивания письменной речи младших школьников — **педагогическая гомеопатия**. Проиллюстрируем основные принципы метода «педагогической гомеопатии» на примерах конкретных заданий.

2.1. ПЕРЕВОД как общий способ укрепления связи слова и предмета

Переводчик более читателя (а порой и более автора) озабочен точностью понимания авторского высказывания⁶. Поиск соответствия между двумя языками проясняет сообщение на каждом из этих языков.

ПРИМЕР 1 показывает, как перевод терминов в математические знаки (и обратно) вынуждает «переводчика» вдумываться в значение каждого слова и знака. Ясно, что для приучения читателя размышлять о значении каждого слова текста нужны чрезвычайно короткие тексты (в нашем примере — 7 слов).

Дано утверждение: «Сумма двух четных однозначных чисел равна 12».

Надо:

1) **ЗАДАНИЯ 1–3**. Оценить работу трех учеников: поставить «плюс» там, где слово соответствует математическому выражению, и «минус» там, где содержится ошибка.

2) **ЗАДАНИЕ 4**. Записать математическое выражение, которое составил ученик. Оценка его работы представлена в последней строке табл. 1.

ПРИМЕР 2 служит образцом работы с двумя текстами — вербальным и схематическим. Словесный текст содержит определения новых для детей понятий из курса русского языка; схематический текст

(рис. 1) содержит те же определения. Ученики должны прочесть определения и озаглавить все схемы.

СИНОНИМЫ: слова или значимые части слов, которые имеют одинаковое значение, но разную форму (звучание или написание). Например: **МЫСЛЬ, ИДЕЯ**.

ОМОНИМЫ: слова или значимые части слов, которые имеют разное значение, но одинаковую форму (похожи по звучанию или написанию). Например: **ЛУК (оружие), ЛУК (растение)**.

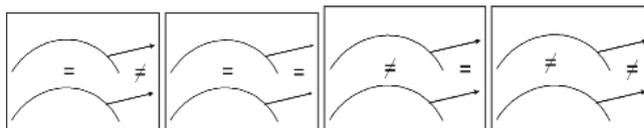


Рис. 1. Иллюстрация метода педагогической гомеопатии. Бланк задания «Определение лингвистических понятий» для четвероклассников. Стрелочкой обозначается значение корня слова, дужкой — его форма

2.2. Отношение «вопрос — текст — затекстовая картина жизни» как исходное отношение автора и читателя понятийного текста

Автор строит отношение «текст — затекстовая картина мира» так, чтобы читатель имел возможность увидеть глазами автора существенные элементы этой картины мира, не имея возможности задавать автору вопросы непосредственно, как это делается в устном общении. Автор не обязан отвечать на любой вопрос, который может заинтересовать читателя по поводу предмета авторского высказывания. Однако развитый, компетентный читатель обращается к информационному тексту, чтобы найти помощь (идеи, информацию) в разрешении собственного вопроса. Вопрос читателя, как правило, не совпадает с вопросом, отвеча на который, автор создал свой текст. При этом развитый читатель не приписывает автору того, что в тексте не сказано (не «вчитывает» в текст свои собственные смыслы), но способен опознать ответ на свой вопрос, даже если в тексте нет прямого, эксплицитного ответа.

Чтобы помочь начинающим читателям *вычитывать из текста* информацию и идеи, сообщенные явно или неявно, и *не вчитывать в текст* информацию и идеи, не подразумеваемые автором, мы учим детей различать вопросы, на которые

- текст отвечает ясно и точно,

Таблица 1

Иллюстрация метода педагогической гомеопатии. Бланк задания по математике для третьеклассников

№ задания	Математическое выражение	Сумма	двух	четных	однозначных чисел	равна 12
1	$2 + 4 + 6 = 12$					
2	$2 + 10 = 12$					
3	$6 \times 2 = 12$					
4		+	+	+	+	-

⁶ Эти и многие другие принципы высокого искусства перевода раскрыл один из лучших русских переводчиков Корней Иванович Чуковский (*Чуковский К.И.* Высокое искусство. М.: Советский писатель, 1968).

- текст не отвечает в явном виде, но читатель может однозначно домыслить ответ,
- текст не дает ответа и запрещает фантазировать, нужна дополнительная информация,
- текст не дает ответа, но разрешает вообразить по-своему.

ПРИМЕР 3 дает представление, какие вопросы можно задать к любому тексту, чтобы приучить начинающих читателей различать сказанное явно, подразумеваемое и не сказанное.

Оперение иволги очень яркое, желтое, ее можно заметить даже издали. Обычно она прячется в густой листве. Поэтому иволга и прилетает с юга позднее, чем другие птицы. На деревьях тогда уже много листьев. А улетает иволга ранней осенью, пока листья еще не опали. Но вот свое гнездо она прячет плохо. Если внимательно присмотреться, можно заметить на дереве легкую корзинку, похожую на гамачок. И такое гнездо всегда висит на очень тонких ветках. Для чего? Гнездо иволги довольно легко увидеть, но все же оно хорошо защищено. Никакой хищник не сможет добраться до гнезда, веточки не выдержат его веса⁷.

Вопрос 1. ЧТО НАПИСАНО В ТЕКСТЕ ПРО ОКРАСКУ ИВОЛГИ?

- иволга окрашена в защитные цвета, и ее трудно заметить
- иволга не пользуется защитной маскировочной окраской
- ничего.

Такие вопросы приучают детей явные сообщения текста (первое предложение) переводить в синонимическую форму, ориентироваться на значения слов, а не на точное совпадение слов текста и вопроса.

Вопрос 2. ЧТО НАПИСАНО В ТЕКСТЕ ПРО ВЕС ИВОЛГИ?

- ничего
- она легкая
- она тяжелая.

Такие вопросы приучают детей размышлять о сообщениях текста, самостоятельно связывать их между собой, делать простейшие выводы: если «гнездо всегда висит на очень тонких ветках», значит вес птицы, сидящей в гнезде на яйцах, невелик.

Вопрос 3. Дети нашли в лесу птенца иволги, выпавшего из гнезда, и принесли его домой. Птенец очень голоден. Если он не поест в ближайший час, он может погибнуть. Прочитав наш текст про иволгу, дети сказали:

- Пойду ловить жуков и мух.
- Иволга любит зерна, птенцу я сварю кашу.
- Пойду искать в интернете дополнительную информацию.

КТО ИЗ ДЕТЕЙ САМЫЙ ВНИМАТЕЛЬНЫЙ ЧИТАТЕЛЬ?

Такие вопросы приучают детей искать дополнительную информацию и не стремиться угадывать ответ.

2.3. Отношение автора и читателя понятийного текста как форма учебного сотрудничества

Каждое задание должно быть построено так, чтобы порождать коммуникацию автора и читателя, приводящую к перестройке или достраиванию первоначального высказывания. Далее приводятся примеры заданий для второго и четвертого классов. В обоих заданиях от автора требуются точность и полнота высказывания о знаниях и/или понятиях, недавно освоенных на уроках русского языка. Оба задания демонстрируют характер коммуникации, наиболее адекватный для начального этапа становления письменной речи. Здесь уместны коммуникативные формы, переходные между устным и письменным обменом мнениями. В наших примерах автор высказывания, с одной стороны, не обращается непосредственно к собеседнику (пишет, оставаясь наедине с собственными мыслями и листком бумаги), а с другой стороны, имеет возможность слышать и наблюдать непосредственную реакцию живого собеседника на авторский текст. По этой реакции автор может судить, понято ли его письменное высказывание, и принимать решение о необходимости редактировать текст.

ПРИМЕР 4 иллюстрирует допонятийный этап применения «педагогической гомеопатии», когда у детей только начинают складываться начальные привычки письменного оформления своей мысли. Здесь главное — приучить авторов к ответственности перед читателями (слушателями), которые нуждаются в точной и полной (достаточной) информации и будут проявлять повышенное внимание к каждому написанному слову.

Задание формулируется устно: «Загадай букву. Опиши, как построить эту букву из палочек. По твоему описанию другие дети должны точно отгадать твою букву». Задание выполняется парами. Своё описание буквы авторы читают классу. Остальные дети действуют по авторской инструкции. Если они докажут авторам инструкции, что по их описанию невозможно точно узнать букву, инструкция переделывается (редактируется).

Глеб и Матвей составили такую инструкцию: «Сперва поставь палочку в вертикальном положении. Затем положи на эту палочку другую, уже в горизонтальном положении». Другие ученики показали (нарисовали), что по этой инструкции можно построить две буквы: Т и Г. Азартный Матвей попробовал спорить: «У Г горизонтальная палочка не будет держаться!» Но рациональный Глеб предложил дописать: «Вертикальная палочка делит горизонтальную пополам». Все согласились, что по такому описанию можно составить только одну букву — Т (заодно похвалили авторов за «умные» слова: *вертикальный* и *горизонтальный*).

Маша и Лиза написали свою загадку более образно и лаконично: «Эта буква похожа на месяц». Класс не усомнился, что загадана буква С, но некоторые особо критичные дети вспомнили (и нарисовали),

⁷ Текст взят из учебного пособия для 2-го класса к курсу «Окружающий мир». Чудинова Е.В., Егорова А.А. 33 удовольствия. Научно-популярные тексты. М.: Рассказов, 2003. С. 5.

что месяц может «смотреть в разные стороны». Учитель добавил, что рожками влево повернут молодой месяц, а вправо — старый. Степа и Миша немедленно предложили отредактировать текст загадки по-мужски — экономно и точно: «Эта буква похожа на старый месяц». Но Маша и Лиза решили довести свою инструкцию до полной однозначности и переписали ее полностью: «Эта буква похожа на полукруг, у которого полукруглинность смотрит налево». (Класс, а вслед за детьми и учитель не стал придираться к двусмысленному неологизму «полукруглинность», задача была признана решенной.)

ПРИМЕР 5 иллюстрирует понятийный этап применения «педагогической гомеопатии», когда авторы и читатели могут опираться на общую картину предмета суждения и общих тезаурус.

Учитель дал четвероклассникам письменное задание (рис. 2) и пояснил его следующим образом. «Перед вами работы Ромы и Римы. Вам надо оценить работу каждого. На доске записаны четыре варианта оценки (Прав Рома, потому что... // Права Рима, потому что...// Оба правы, потому что...// Никто не прав, потому что...). Выберите любой».

Выделить окончание в имени существительном из словосочетания ГУЛЯЮ С БРАТОМ

Работа Ромы	Работа Римы
я гуляю	с братом
мы гуляем	братик
они гуляют	браток
	братан

Рис. 2. Иллюстрация метода педагогической гомеопатии. Бланк задания «Понимание способа лингвистического действия» для четвероклассников

После того как дети в течение 5—7 минут оформляли свое суждение на листочках, учитель раздал им чистые листочки и сказал: «Сейчас желающие прочтут классу то, что написали начерно. Если мнения других детей помогут тебе изменить или дополнить свое мнение, напиши его заново — в усовершенствованном варианте. Если твое мнение остается неизменным и ты ничего не захочешь улучшить, напиши на чистовике «Я молодец!». В таблице 2 приведены дословные цитаты детских высказываний (без сохранения авторской орфографии). Обратите внимание на стилистическую вариативность письменных текстов наших четвероклассников.

В приведенных примерах позицию, промежуточную между устной и письменной, занимал *автор* высказывания. *Адресат* воспринимал высказывание устно. В других работах адресаты превращались из слушателей в читателей и трудились над текстами, к авторам которых можно обратиться напрямую за разъяснением сказанного. Например, нередко ученики писали *определение* нового понятия или способа действия, только что выведенное и отраженное в модели. Учитель собирал все детские эскизы, черновики определений, выбирал из них три—пять наиболее выразительных стилистически, а по сути верных, частично верных и неверных. А на следующий день ученики получали листы с отобранными анонимными определениями (переписанными грамотно) и получали задание создать окончательную редакцию определения нового понятия.

Наблюдения на уроках позволили зафиксировать «выгоды» перевода небольшой части учебной коммуникации в письменную форму. Главная польза для учителя — получить ясное и развернутое представление о степени сегодняшнего понимания того или иного понятия в классе, использовать реальные детские

Таблица 2

Примеры детских ответов на вопросы задания «Понимание способа лингвистического действия»

Характеристика работы ребенка	Образцы детских работ	
	черновик	чистовик
Оля сначала не заметила, что Рима права лишь отчасти: она сосредоточилась на ошибке Ромы. Послушав другие мнения, Оля смогла доформулировать свое суждение.	Рима, права ты, потому что ты нашла, что за слово нужно выбрать: существительное, а не глагол!!! Рома выделил окончание в глаголе.	Мне кажется (теперь), что, Рома, ты не прав, Рима, ты тоже не права. Ты, Рома, выделил окончание в глаголе, а Рима изменяла слово, как попало!
Тима в принципе настроен на позитив. Поэтому сначала он написал, в чем права Рима (подразумевая, что Рома в этом ошибся). Послушав мнения других детей, Тима понял, что начинать высказывание со слов «Рима права» не стоит.	Рима права, потому что Рима выбрала существительное. Но она не склоняла по падежам.	Оба не правы, потому что Рима не склоняла по падежам, а выбирала родственные слова. А Рома не прав, потому что он склонял глагол.
Яна сначала не смогла разобраться в задании и сдала пустой лист. Выслушав другие мнения, девочка смогла собрать разные мысли в самостоятельное высказывание, обнаружив при этом терминологическую неточность.		Оба не правы, потому что Рима изменяла слова, подбирая коренные слова, а не склоняла по падежам. А Рома изменял действие.
Игорь , подобно Оле и Тиме, сначала высказал лишь частично правильное суждение. Однако обмен мнениями не произвел на него никакого впечатления, мальчик услышал лишь подтверждения своей правоты и не заметил недодуманности.	Права Рима, потому что она выделила окончание в слове БРАТОМ (оно существительное), в то время как Рома выделил окончание у слова ГУЛЯЮ (оно глагол).	Я молодец!

мнения для построения завтрашнего обсуждения. Главная польза для детей — опыт значимости собственного высказывания в общей работе класса. Этот опыт наиболее ценен для детей, которые по разным причинам не участвуют полноценно в устной общеклассной дискуссии. Чрезвычайно важна для младших школьников пауза, неизбежная при выполнении коротких письменных заданий. Импульсивные дети постепенно приучаются не отвечать наугад, по первому впечатлению. Медлительные и робкие дети имеют возможность быть услышанными. Все ученики убеждаются в необходимости выражать свои мнения более развернуто, чем это делается в устном обсуждении.

О развивающих эффектах письменной коммуникации на уроках коротко рассказано в следующем параграфе.

3. Экспериментальные доказательства эффективности «педагогической гомеопатии»

Наш формирующий эксперимент был направлен на проверку предположения, что *систематическая работа по письменному переводу с языка учебных моделей, описывающих понятия, на язык понятий, выраженных с помощью словесных терминов (и обратно), должна способствовать превращению модели в инструмент понятийного мышления и понимания*. В контексте учебной деятельности речь идет, прежде всего, о развитии рефлексивных способностей младших школьников, проявляющихся в первую очередь при встрече с недоопределенностью, противоречием, разными точками зрения.

Итоги формирующего эксперимента мы подводили с помощью диагностического пакета, созданного группой психологов и педагогов⁸ для диагностики так называемых метапредметных результатов начального обучения [12]. Среди множества показателей, измеряемых этими методиками, мы обращали внимание, прежде всего, на те, которые напрямую оценивают способности ребенка работать с недоопределенностью, противоречием, разными точками зрения, представленными в виде информационных текстов — словесных и/или графических.

Диагностические данные, представленные ниже, получены в московской школе № 91, где социологические характеристики учеников и их семей относительно однородны. Относительно однородна и образовательная школьная среда, в которой жили ученики на протяжении четырех лет начального обучения. Образовательная система Эльконина-Давыдова, называемая зачастую системой развивающего обучения (РО), является в наших экспериментах неизменным фактором, переменной является «педагогическая гомеопатия», нацеленная на развитие письменной речи младших школьников. «Педагогическая гомеопатия» присутствует в экспериментальной выборке (44 ученика) и отсутствует в контрольной (46 учеников).

По своим интеллектуальным характеристикам, относительно не зависимым от обучения, классы не различались, о чем свидетельствуют измерения IQ, сделанные по методике CFIT Кеттелла [4]. К концу начального обучения средний показатель IQ в экспериментальной выборке — 113.6; в контрольной — 116.1.

Мы полагаем, что если классы, относительно уравненные по показателям интеллектуальных способностей учащихся, образовательной среды школы, социально-экономического и образовательного уровня семейной среды, обнаруживают к концу начальной школы *значимые различия* в уровне сформированности метапредметных результатов обучения, можно говорить о развивающей роли факторов, которые различали образовательную среду в этих классах. В нашем случае речь идет о факторе «педагогической гомеопатии».

Наиболее общий результат диагностики метапредметных результатов начального обучения в экспериментальных классах — 60.6 % от максимально возможного балла (42), в контрольной выборке — 50.5 %. Показатель эффекта Коэна d для этих данных равен 0.66. Иными словами, величина воздействия «педагогической гомеопатии» в нашем эксперименте оценивается значением из интервала между средним (0,5) и высоким (0,8). В приведенных цифрах усреднены метапредметные умения:

- извлекать из текста информацию, необходимую для решения задачи,
- обнаруживать в недоопределенной текстовой задаче недостающие условия и доопределять задачу,
- оценивать истинность или ложность письменных утверждений и видеть границы этих оценок (объяснять, почему некоторые утверждения могут быть истинны при одних условиях и ложны при других),
- работать с текстовой информацией, представленной на двух языках (вербально и графически),
- решать задачи совместно с другими детьми.

На рисунке 3 представлены индивидуальные результаты выполнения всех диагностических заданий в экспериментальной и контрольной выборке. По критерию Манна-Уитни различия между выборками значимы с вероятностью 99 %.

Итак, итоговая диагностика показала, что организация письменных форм учебной коммуникации в начальной школе способствует формированию метапредметных умений младших школьников. В первую очередь это относится к читательской грамотности, связанной с пониманием избыточного или недоопределенного, противоречивого понятийного содержания вербальных и графических текстов, а также с уровнем развития учебного сотрудничества школьников.

Многолетние формирующие эксперименты в реальных классах — это событие столь многофакторное, что приписывать различия между контрольными и экспериментальными классами единственному фактору, который находился под контролем экспериментаторов, было бы несколько самонадеянным. Единствен-

⁸ С.Ф. Горбов, О.Л. Обухова, Н.И. Поливанова, М.П. Романьева, И.В. Ривина, О.В. Савельева, Н.Л. Табачникова, Г.А. Цукерман, Е.В. Чудинова, И.М. Улановская.

ное, что мы имеем право утверждать на основе нашего эксперимента: исходное предположение получило некоторые эмпирические подтверждения: в классах, где практиковалась «педагогическая гомеопатия», окрепло *рефлексивное отношение к тексту*.

Заключение.

Письменная речь — платье на вырост

В XXI веке взросление происходит в постоянном присутствии письменных текстов, создаваемых для передачи информации, отличающейся избыточностью, недоопределенностью и противоречивостью. Обучение работе с информационными текстами начинает все больше проникать в практику обучения. Однако письменные тексты практически отсутствуют в основных формах учебной коммуникации — в учебных дискуссиях.

Мы попытались небольшую часть учебных дискуссий на уроках перевести в письменную форму: учебные задания были представлены в записи, индивидуальные детские ответы на эти задания учитель далее использовал в следующих занятиях. Письменные паузы в устной работе класса, возникавшие при выполнении этих заданий, были тщательно дозированы: они занимали 15–30 минут в неделю. Отсюда и название нашего метода выращивания письменной коммуникации в учебной работе младших школьников: «педагогическая гомеопатия».

Ядерной характеристикой письменных заданий, использованных в нашем обучении, была необходимость при их выполнении осуществить прямой и обратный перевод с языка моделей на язык словесных определений. Все задания строились на материале понятий, уже открытых детьми в устной учебной дискуссии при решении учебных задач. Мы стремились строить письменные задания на материале всех понятий, которые составляют содержание учебной деятельности на уроках математики, естествознания, русского языка, не специализируясь на каком-либо одном учебном предмете.

К концу начального обучения классы, в которых «педагогическая гомеопатия» применялась на протяжении трех лет (2–4-й годы обучения), отличались от контрольных классов по ряду метапредметных умений, в первую очередь касающихся рефлексивного отношения к понятийным текстам.

Впрочем, вслед за Д.Б. Элькониним, мы полагаем, что письменная речь как могущественное средство понятийного мышления и понимания только начинает осваиваться в младшем школьном возрасте при соответствующих действиях педагогов. «Мы не думаем, что ребенок, прошедший начальное обучение, может уже достаточно конкретно вообразить ситуацию отсутствующего собеседника и перенестись в нее. По-видимому, этот процесс скорее только начинается в конце периода начального обучения, и основное его развитие протекает на протяжении следующего возрастного периода» [20, с. 102].

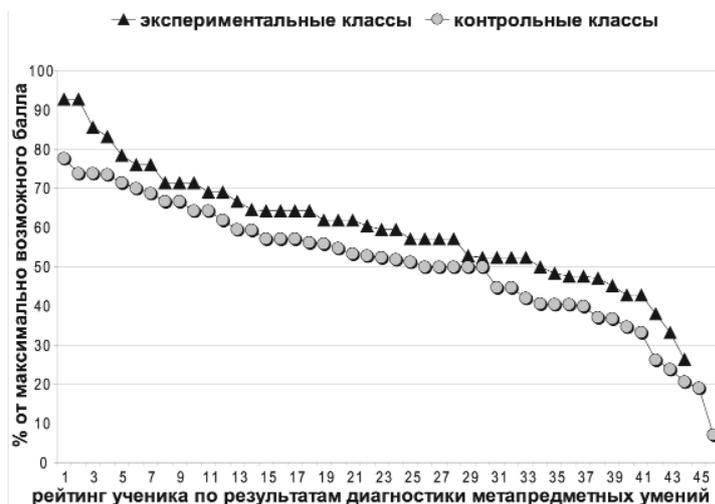


Рис. 3. Результаты диагностики метапредметных умений четвероклассников из экспериментальных и контрольных классов

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
2. *Выготский Л.С.* Предыстория письменной речи // Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / Под ред. В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С. 115–144.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 542 с.
4. *Денисов А.Ф., Дорофеев Е.Д.* Культурно-свободный тест интеллекта Р. Кеттелла. СПб.: ИМАТОН, 1997. 17 с.
5. *Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А.* Когда книга учит. М.: Педагогика, 1988. 192 с.
6. *Григоренко Е.Л., Эллиот Дж.* Чтение о чтении. Воронеж: АИСТ, 2012. 416 с.
7. *Кузнецова М.И.* Сильные и слабые стороны читательской деятельности выпускников российской начальной школы по результатам PIRLS 2006 // Вопросы образования. 2009. №1. С. 107–136.

8. Кудина Г.Н. Диагностика читательской деятельности школьников. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996. 118 с.
9. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Психолого-педагогические принципы преподавания литературы в начальной школе // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 59–66.
10. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М., Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 448 с.
11. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 150 с.
12. Методы оценки метапредметных результатов начального школьного образования // И.М. Улановская (ред.). М., 2013. 180 с.
13. Новлянская З.Н. Учение и творчество. М., Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 111 с.
14. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA 2000 // Г.С. Ковалева (ред.). М.: Логос, 2004. 282 с.
15. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA 2000 // К.Н. Поливанова (ред.). М.: «Университетская книга», 2005. 128 с.
16. Пинская М.А. Анализ учебных пособий для начальной школы // Вопросы образования. 2009. № 1. С. 137–161.
17. Соболева О.В. Беседы о чтении или как научить ребенка понимать текст. Пособие для учителя начальной школы. М.: Баласс, 2009. 144 с.
18. Старогаина И.П. Возрастные возможности младших школьников в построении письменного высказывания // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 48–58.
19. Чудинова Е.В., Букварева Е.Н. Окружающий мир. Учебники-тетради для четырехлетней начальной школы. М.: Вита-Пресс, 2002. 96 с.
20. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М.: ИНТОР, 1998. 111 с.
21. Brown A.L., Campione J.C., Reeve R.A., Ferrara R.A., Palincsar A.S. Interactive learning and individual understanding: The case of reading and mathematics // In Landsmann L.T. (Ed.). Culture, schooling, and psychological development. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co, 1991. P. 136–170.
22. Cole M. Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1996. 360 p.
23. Kintsch W. Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. 461 p.
24. Mullis I.V.S., Martin M.O., Kennedy A.M., Trong K.L., Sainsbury M. PIRLS 2011. Assessment Framework. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2009. 162 p.
25. OECD. PISA 2009 Framework: Key competencies in reading, mathematics and science. Paris, France: OECD Publications, 2010. 290 p.
26. Polman J.L., Pea R.D. Transformative Communication as a Cultural Tool for Guiding Inquiry Science // Science Education. 2001. № 85. P. 223–238.
27. Rogoff B. Developing understanding of the idea of communities of learners // Mind, Culture, and Activity. 1994. № 1(4). P. 209–229.
28. Wertsch J.V. Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991. 172 p.

Developing Written Speech Competences through Education in Elementary School

G.A. Zuckerman

Professor, PhD (Psychology), Leading Researcher, Laboratory of Psychology of Elementary School Children, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia
galina.zuckerman@gmail.com

O.L. Obukhova

Researcher, Laboratory of Psychology of Elementary School Children, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia
a.prokhorov@inbox.ru

Our three year-long interventional experiment in elementary school was built around the farsighted idea of Daniil Elkonin that written speech is much more powerful tool of the mind than oral speech. To verify this idea, some of educational activities in grades second to fourth were carried out in the form of a written exchange of opinions between teacher and students. The written tasks were based upon the concepts already familiar to the students from previous oral discussions at the math, science and language lessons. The content of new concepts was depicted through schemes and all sorts of graphical models characteristic to the Elkonin - Davydov educational system. The essential feature of the written tasks as an integral part of the learning process was translating the statements made in the language of models into the language of verbal definitions and vice versa. The final assessment of the fourth-graders showed that introducing written forms of learning communication to the elementary school significantly enhanced the development of metacognitive skills in schoolchildren. Particularly promoted was the ability to deal with contradictions in verbal and graphic texts or with insufficiently or redundantly defined tasks.

Keywords: written speech, learning activity, learning communication, elementary school children, metacognitive skills.

References

1. *Vygotskii L.S.* Pedagogicheskaya psikhologiya. [Pedagogical psychology] Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p.
2. *Vygotskii L.S.* Predystoriya pis'mennoi rechi [Prehistory of written language] / *Psikhologicheskie osnovy formirovaniya pis'mennoi rechi u mladshikh shkol'nikov* [Psychological foundations of formation of written language in primary school] / Pod red. V.Ia. Liaudis, I.P. Negure. Moscow: Mezhdunarodnaia pedagogicheskaya akademiya, 1994. P. 115–144.
3. *Davydov V.V.* Teoriya razvivaiushchego obucheniya. [Theory of developmental education] Moscow: INTOR, 1996. 542 p.
4. *Denisov A.F., Dorofeev E.D.* Kul'turno-svobodnyi test intellekta R. Kettella. [Culture Fair Intelligence Scales of R.Cattell] Sankt-Peretburg: IMATON, 1997. 17 p.
5. *Granik G.G., Bondarenko S.M., Kontsevaia L.A.* Kogda kniga učit. [When the book teaches] Moscow: Pedagogika, 1988. 192 p.
6. *Grigorenko E.L., Elliot Dzh.* Chtenie o chtenii. [Reading about reading] Voronezh: AIST, 2012. 416 p.
7. *Kuznetsova M.I.* Sil'nye i slabye storony chitatel'skoi deiatel'nosti vypusknikov rossiiskoi nachal'noi shkoly po rezul'tatam PIRLS 2006 [Strong and weak sides of reading skills of Russian primary school graduates: Evidence of PIRLS 2006 scores] / *Voprosy obrazovaniya*. [Journal of Educational Studies] 2009. № 1. P. 107–136.
8. *Kudina G.N.* Diagnostika chitatel'skoi deiatel'nosti shkol'nikov. [Diagnostics of student's reading activity] Moscow: Mezhdunarodnyi obrazovatel'nyi i psikhologicheskii kolledzh, 1996. 118 p.
9. *Kudina G.N., Novlianskaia Z.N.* Psikhologo-pedagogicheskie printsipy prepodavaniya literatury v nachal'noi shkole [Psychological and pedagogical principles of teaching literature in primary school] / *Voprosy psikhologii* [Journal of Educational Studies]. 1989. № 4.P. 59–66.
10. *Leont'ev A.A.* Iazyk i rechevaia deiatel'nost' v obshchei i pedagogicheskoi psikhologii. [Language and speech activity in general and educational psychology] Moscow. Voronezh: NPO "MODEK", 2001. 448 p.
11. *Liaudis V.Ia., Negure I.P.* Psikhologicheskie osnovy formirovaniya pis'mennoi rechi u mladshikh shkol'nikov. [Psychological basis of the formation of written language in primary school] Moscow: Mezhdunarodnaia pedagogicheskaya akademiya, 1994. 150 p.
12. Metody otsenki metapredmetnykh rezul'tatov nachal'nogo shkol'nogo obrazovaniya [Methods for assessing metacognitive results of primary schooling] / I.M. Ulanovskaia (red.). Moscow: 2013. 180 p.
13. *Novlianskaia Z.N.* Uchenie i tvorchestvo. [Teaching and creative work] Moscow. Obninsk: IG-SOTsIN, 2010. 111 p.
14. Novyi vzgliad na gramotnost'. Po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya PISA 2000 [New perspective on literacy: Evidence of international study of Pisa 2000] / G.S. Kovaleva (red.). Moscow: Logos, 2004. 282 p.
15. Novye trebovaniya k sodержaniyu i metodike obucheniya v rossiiskoi shkole v kontekste rezul'tatov mezhdunarodnogo issledovaniya PISA 2000 [New requirements of content and teaching methods in Russian schools in the context of results of the international studies Pisa 2000] / K.N. Polivanova (red.). Moscow: "Universitetskaia kniga", 2005. 128 p.
16. *Pinskaia M.A.* Analiz uchebnykh posobii dlia nachal'noi shkoly [Age-specific possibilities of primary school's students in construction of written statement] / *Voprosy obrazovaniya*. [Journal of Educational Studies] 2009. № 1. P. 137–161.
17. *Soboleva O.V.* Besedy o chtenii ili kak nauchit' rebenka ponimat' tekst. [Talk about reading or how to teach children to understand the text. Manual for primary school teachers] Posobie dlia uchitel'ia nachal'noi shkoly. Moscow: Balass, 2009. 144 p.
18. *Staragina I.P.* Vozrastnye vozmozhnosti mladshikh shkol'nikov v postroenii pis'mennogo vyskazyvaniya [Age opportunities of younger students to construct a written statement] / *Voprosy psikhologii* [Journal of Educational Studies]. 2004. № 4. P. 48–58.
19. *Chudinova E.V., Bukhareva E.N.* Okruzhaiushchii mir. Uchebniki-tetrad' dlia chetyrekhletnei nachal'noi shkoly. [Science. Textbooks – (writing-books) for fourth year primary school] Moscow: Vita-Press, 2002. 96 p.
20. *El'konin D.B.* Razvitie ustnoi i pis'mennoi rechi uchashchikhsia. [Development of oral and written language of students] Moscow: INTOR, 1998. 111 p.
21. *Brown A.L., Campione J.C., Reeve R.A., Ferrara R.A., Palincsar A.S.* Interactive learning and individual understanding: The case of reading and mathematics // In Landsmann L.T. (Ed.). Culture, schooling, and psychological development. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co, 1991. P. 136–170.
22. *Cole M.* Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1996. 360 p.
23. *Kintsch W.* Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. 461 p.
24. *Mullis I.V.S., Martin M.O., Kennedy A.M., Trong K.L., Sainsbury M.* PIRLS 2011. Assessment Framework. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2009. 162 p.
25. OECD. PISA 2009 Framework: Key competencies in reading, mathematics and science. Paris, France: OECD Publications, 2010. 290 p.
26. *Polman J.L., Pea R.D.* Transformative Communication as a Cultural Tool for Guiding Inquiry Science // *Science Education*. 2001. № 85. P. 223–238.
27. *Rogoff B.* Developing understanding of the idea of communities of learners // *Mind, Culture, and Activity*. 1994. № 1 (4). P. 209–229.
28. *Wertsch J.V.* Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991. 172 p.

Для цитаты:

Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // *Культурно-историческая психология*. 2014. № 1. С. 34–44.

For references

Zuckerman G.A., Obukhova O.L. Developing Written Speech Competences through Education in Elementary School. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2014. no. 1. P. 34–44.