

Идея опосредствования Л.С. Выготского: семиотические и образовательные проекции

Ю.Л. Троицкий

Российский государственный гуманитарный университет (ФГБОУ ВО РГГУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1592-0224>, e-mail: troitski@gmail.com

Н.В. Максимова

Новосибирский государственный театральный университет (ГАОУ ВО НСО НГТИ),
г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6312-7824>, e-mail: maksimova1@mail.ru

Л.Г. Албул

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Новосибирска
«Прогимназия “Зимородок”», г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8227-2306>, e-mail: albul.2017@bk.ru

Работа направлена на обсуждение и прояснение понимания идеи опосредствования Л.С. Выготского применительно к образовательным процессам и семиотическому ракурсу их исследования. Представлены положения, осмысляющие понятие «знак» как опосредствующий механизм культурно-исторического развития человека, взросления ребенка, развития его психических процессов, языкового мышления. Рассмотрена история становления семиотических концепций, их изоморфность идеям Л.С. Выготского: освоение знака, в том числе словесного, позволяет перейти от натуральных действий в условное, виртуальное пространство, с широким репертуаром не только мимесиса, но и символических действий. Развивается представление об опосредующем механизме речевой рефлексии как основе функциональной грамотности. Речевая рефлексия и дневниковая деятельность рассмотрены как реализация идеи опосредствования в обучении языку. Представлена семиотическая интерпретация теории опосредствования Л.С. Выготского, показаны образовательные проекции ее реализации при обучении родному языку. С точки зрения эпистемологических поисков предпринято сопоставление идей Выготского и Леви-Стросса. Модель понимания Л.С. Выготского, лежащая в основании современных представлений о смысло- и речепорядении, обозначена метафорой перевода: это перевод отчужденных внешних значений на ментальный язык внутренней речи и превращение значения в смысл, а затем «овнешнение» смысла, т. е. перевод возникших смыслов во внешнюю речь и образование нового, обогащенного значения. Показано, что семиотическая заслуга Л.С. Выготского состоит и в том, что ученый понял лингвистический знак как знак-посредник и вывел его в пространство культуры, тем самым открыв культурно-исторический горизонт интерпретации семиотических феноменов.

Ключевые слова: знак, семиотика, теория опосредствования, дневник речевого наблюдения, функциональная грамотность, Школа понимания.

Для цитаты: Троицкий Ю.Л., Максимова Н.В., Албул Л.Г. Идея опосредствования Л.С. Выготского: семиотические и образовательные проекции // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 18–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190203>

L.S. Vygotsky's idea of mediation: semiotic and educational projections

Yuri L. Troitsky

Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1592-0224> e-mail: troitski@gmail.com

Natalia V. Maksimova

Novosibirsk State Theater University (GAOU VO NSO NGTI), Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6312-7824>, e-mail: maksimova1@mail.ru

Liliya G. Albul

Municipal Budgetary Educational Institution Progymnasium "Kingfisher", Novosibirsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8227-2306>, e-mail: albul.2017@bk.ru

The work is aimed at discussing and clarifying the understanding of L.S. Vygotsky's idea of mediation in relation to educational processes and the semiotic perspective of their research. The provisions interpreting the concept of "sign" as a mediating mechanism of cultural and historical development of a person, the growing up of a child, the development of his mental processes, language thinking are presented. The history of the formation of semiotic concepts, their isomorphism to the ideas of L.S. Vygotsky is considered: the development of a sign, including verbal, allows you to move from natural actions into a conditional, virtual space, with a wide repertoire of not only mimesis, but also symbolic actions. The idea of the mediating mechanism of speech reflection as the basis of functional literacy is being developed. Speech reflection and diary activity are considered as the realization of the idea of mediation in language teaching. The semiotic interpretation of L.S. Vygotsky's mediation theory is presented, educational projections of its implementation in teaching the native language are shown. From the point of view of epistemological searches, a comparison of the ideas of Vygotsky and Levi-Strauss is undertaken. L.S. Understanding model Vygotsky, which underlies modern ideas about meaning and speech affirmation, is indicated by the metaphor of translation: it is the translation of alienated external meanings into the mental language of internal speech and the transformation of meaning into meaning, and then — the "internalization" of meaning, that is, the translation of the meanings that have arisen into external speech and the formation of a new, enriched meaning. It is shown that L.S. Vygotsky's semiotic merit also consists in the fact that the scientist understood the linguistic sign as an intermediary sign and brought it into the space of culture, thereby opening the cultural and historical horizon of interpretation of semiotic phenomena.

Keywords: sign, semiotics, theory of mediation, diary of speech observation, functional literacy, school of understanding.

For citation: Troitsky Y.L., Maksimova N.V., Albul L.G. L.S. Vygotsky's Idea of Mediation: Semiotic and Educational Projections. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 18–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190203>

Введение

Культурно-исторический подход Л.С. Выготского в своей целостности содержит существенную инструментальную часть — концепцию опосредствования. Она раскрывает всё целое подхода. Чтобы это увидеть, необходимо обратиться к проблеме знака как семиотического феномена. Примечательно, что в одном из своих докладов В.В. Иванов говорил о Л.С. Выготском как о предшественнике московско-тартуской семиотики. Идея, вынесенная в формулировку темы доклада, могла показаться некоторым преувеличением. Но оказалось, что это — именно констатация факта.

Знаковое опосредствование — базовая категория культурно-исторической теории Л.С. Выготского [5], означающая способ управления поведением с помощью знака или знакового комплекса. Коренное

изменение самой структуры деятельности за счет включения в нее знака ведет к преобразованию натуральных, непосредственных процессов в культурные, опосредованные.

Речевое взросление ребенка проходит этот путь: первоначальная слитость себя и своей речи, синкретизм речевых и других типов поведенческих действий, их нерелексивность должны преобразоваться. Через осознанность, произвольность, намеренность должны сложиться отношения «человек — язык». Речевая рефлексия и ее инструменты должны выступить посредниками в развитии языка человека. Найти деятельностный инструмент опосредствования этих отношений — одна из нерешенных задач языкового образования.

Цель статьи — представить семиотическую интерпретацию идеи опосредствования Л.С. Выготского и

показать образовательные проекции ее реализации при обучении родному языку.

Семиотические проекции концепции опосредствования

Как известно, первоначально, в онтогенетическом развитии, знак (как искусственный инструмент) выступает посредником во взаимоотношениях между ребенком и взрослым. В этом процессе знак приобретает дополнительные значения, соответствующие тем или иным социальным и культурным нормам и прагматическим контекстам. Когда Л.С. Выготский в конце 20-х гг. предложил эту идею и когда он вводил понятие знака в свою концепцию, он, очевидно, был знаком с работами Ф. Соссюра [14], но еще не мог знать работы Ч. Пирса, опубликованные во второй половине 30-х гг. и позже переведенные на русский язык (см. раздел «Учение о знаках» в книге [12, с. 176–223]).

Подчеркнем, что Л.С. Выготский вводит понятие знака как инструмента, который становится средством превращения психики из природной, биологической, в «культурную» и «историческую». Таким образом, Л.С. Выготский нашел универсальный метаинструмент, с помощью которого удалось выйти из области собственно психологической в пространство культуры и общения.

Возникает вопрос, почему именно знак обладает способностью синтезировать природное и культурное и быть источником порождения новых смыслов? Структура и суть знака — это замена одного иным, это отсылка одного к иному, установление их отношений. Благодаря референциальному свойству знака и его острагивающей способности знаковые комплексы участвуют в сложном процессе производства новых смыслов. Мир знаков оказался тем универсальным инструментом, с помощью которого формировались высшие психические функции и собственно человеческое поведение.

Ф. Соссюр, один из основоположников семиотики, имел в виду только конвенциональный тип знака. Это знак-символ, по типологии Чарльза Пирса. Позже Пирс выделяет три типа знака: знак иконический, в котором означающее и означаемое подобны друг другу; знак индексальный, в котором это подобие могло быть непрямым, неочевидным, но все же имело место и могло быть объективно реконструировано; и, наконец, символический знак, не предполагающий никакого подобия означающего и означаемого. Семантика этого знака исключительно конвенциональная, договорная. Примером знака-символа является светофор: сообществу горожан всегда можно договориться о смене семантики цветов, которая в высшей степени условна.

Согласно Пирсу, познание представляет собой процесс опосредствования реальности знаками. Необходимость опосредствования возникает потому, что познавательная деятельность осуществляется не изолированным субъектом, а сообществом, кото-

рое вырабатывает общее представление о мире. Когнитивные процессы — это всегда продуцирование знаков и их использование в коммуникации. В этом смысле истина, согласно Пирсу, не есть соответствие суждений некому объективному положению дел. Она представляет собой консенсус, достигнутый в рамках сообщества. Иными словами, истина является не семантическим, но конвенциональным результатом. Знак становится средством конструирования воображаемого пространства исполнения волевых решений и выходом в социокультурное пространство коммуникации, в том числе и автокоммуникации.

Итак, если иконический знак и знак индексальный имеют в качестве общего основания разную степень тождества, то символический знак имеет иное качество: например, высших животных можно обучить различению иконических и даже индексальных знаков, но не символических, для которых связь означаемого и означающего — всегда конвенциональна. Типология знаков Пирса имеет не только теоретическое, но и вполне прагматическое значение. Мишель Фуко убедительно показал [см.: 16; 17], что в эпоху Европейского Средневековья в культуре доминировал иконический знак, определивший визуальный облик городов, вплоть до уличной рекламы. А в Новое время доминировал знак-индекс, следствием чего стало появление бумажных денег, а также бурный рост страхового бизнеса. Это и понятно: глубинной стратегией индексального знака была метонимическая стратегия, которая, на наш взгляд, продуктивна для порождения мифологем, устойчивых стереотипов и идеологем. Это подтверждают размышления М.М. Бахтина: «Все идеологическое обладает значением: оно представляет, изображает, замещает нечто вне его находящееся, т. е. является знаком. Где нет знака — там нет и идеологии. Физическое тело, так сказать, равно себе самому, — оно ничего не означает, всецело совпадая со своей природной единичной данностью. Здесь не приходится говорить об идеологии» [4, с. 13].

Р. Яacobson существенным образом дополнил и развил деление знаков на типы [18], предложенное Ч. Пирсом. Если у Пирса знаки — иконы, индексы и символы — стоят раздельно друг от друга, то Яacobson считал, что все знаки обладают общими чертами, различие состоит в преобладании одной характеристики над другими.

Освоение знака, в том числе слова, позволяет перейти от натуральных действий в пространство условное, виртуальное, с широким репертуаром не только мимесиса, но и символических действий. Важно, что в своих семиотических штудиях Л.С. Выготский [5] никогда не выходил в область наивной онтологии, чем иногда грешили даже структуралисты, демонирующие понятие «структура». Тем самым у Выготского удерживалась научная эпистемология, которая жестко разделяет содержание (объект) и метаязык описания.

В этом отношении возможно сопоставить Выготского и Леви-Стросса, при всей разности их научных областей и исследовательских стратегий. Сопоста-

вить с точки зрения их эпистемологических поисков. В чем же поучительность эпистемологического опыта французского этнолога?

К. Леви-Стросс — заглавная фигура для плеяды французских семиотиков и структуралистов. Его основной исследовательский интерес — изучение мифов южноамериканских индейских племен. В результате многочисленных экспедиций он публикует (1947) книгу «Печальные тропики», которая представляет живой рассказ о его поездках и мифах индейцев. Через 10 лет, в ситуации начавшегося структуралистского бума, выходит «Структурная антропология», сразу ставшая научным бестселлером. При этом К. Леви-Стросс не был вполне доволен избранным метаязыком: бинарные оппозиции разрушали живое тело мифа, хотя давали стройную картину его структуры. Ученый стал искать такой метаязык, который находился бы по отношению к объекту описания в отношениях «причастной внеаходимости» (известная формула Бахтина). И такой метаязык был найден: это был язык музыкальной поэтики, прежде всего сонатная форма. Понятия «главная тема», «контрапункт», «вариации» и др. оказались релевантными мифопоэтическому языку [13, с. 13–15]. Но это была уже парадигма постнеклассической науки. Характер таких объектов, как мифология, музыка, поэзия (в силу своей сложности), не предполагает жесткости бинарно-опозиционного анализа, который неизбежно влечет некое рациональное насилие со стороны исследователя. Объясняющие стратегии классической рациональности в этом случае могут уступить место неклассическим, понимающим стратегиям перевода языка мифа на музыкальный или поэтический язык, а выбор языка перевода, вероятно, связан с парадигмальной полнотой и синтагматическим разнообразием такого языка.

Представляется, что Л.С. Выготский, обративший внимание на зарождающуюся в его время семиотику, прозорливо понял потенциал знака и сумел трансформировать эту категорию в инструмент культурно-исторического измерения. Идея опосредствования здесь важнейшая. В поздних записях М.М. Бахтина есть лапидарное и смысловое определение художественного высказывания. Он определил его как «непрямое говорение». Что такое «непрямое говорение»? По мысли Бахтина, автор обречен на молчание. Говорят те, кого уполномочил автор: рассказчик, нарратор, лирический герой, хроникер и т. п. [3] Выразительный пример — пушкинский Иван Петрович Белкин, рукопись которого якобы нашел автор и публикатор «Повестей Белкина». Такого рода посредники в современной нарратологии называются «нарративными инстанциями». Они воплощают идею опосредованности. Мы не можем пока реконструировать генезис понятия опосредованности для Выготского: есть гегельянская версия, есть и иные. Но совпадение этой категории для психологии и эстетики, а на самом деле и для всего понимания взаимодействия сознания с внешним миром, становится фактом онтологическим.

В работах ученых, участников Московско-Тартуской семиотической школы (В.В. Иванов, Ю.М. Лотман и др.), было показано, что среди различных механизмов смыслопорождения важное место занимают тропы, вообще знаковые средства, изменение читательских кодов, смена рецептивных установок. Важный смыслообразующий механизм культуры связан с «эффектом палимпсеста», когда смыслопорождение происходит как бы нечаянно. Продуцирование новых смыслов, благодаря наслоению разных текстовых слоев и взаимодействию этих слоев, порождает новые сверхсмыслы: «А так как мне бумаги не хватило, я на твоём пишу черновике, И вот чужое слово пропускает...» (А.А. Ахматова). У поэта Вячеслава Иванова: «Вот жизни длинная минея, воспоминаний палимпсест». Воспоминания устроены как сложный палимпсестный механизм, тоже с порождением новых, непредсказуемых, незапланированных смыслов.

Необходимо соотносить сказанное с образовательными и в целом с антропологическими проблемами сегодняшнего дня. По утверждению А.Г. Асмолова, антропологическим кодом можно считать *код непредсказуемости* в поведении человека [1]. Емкость и точность этого определения состоит, на наш взгляд, уже в том, что именно непредсказуемость — одно из высших проявлений человеческого в человеке.

Неопределенность настоящего и *код непредсказуемости* поведения человека, безусловно, связаны: неопределенность является условием непредсказуемости поступочного выбора. Но при всей драматичности этой коллизии она является ресурсом преадаптивных стратегий, в том числе и нетривиальных высказываний и поступков, т. е. таких дискурсивных и поведенческих действий, которые создают прецедентные события, открывающие новые пространства, логики, и даже возможные миры.

Неизбыточность (непредсказуемость) синтагматического порождения поэтической речи — высшего проявления человеческой дискурсии, по мнению Вяч. Вс. Иванова, отличает гениальную поэзию от тривиальной. При этом квалификация «гениальная поэзия» не является субъективной (вкусовой) характеристикой, но означает на языке теории информации не только предельно возможную *смысловую* насыщенность высказывания, но и интерактивную работу поэтического текста по мобилизации когнитивных ресурсов читателей (памяти, фоновых знаний и контекстов, субъективного опыта, «понимающих» стратегий). Итогом такой «поэтической коммуникации» становится генерация новых смыслов, которые потенциальный читатель «высекает» в понимающем усилии из поэтического текста, оформляя эти смыслы в авторской версии, интерпретации, теории [7].

Образовательные проекции

Речевая рефлексия и дневниковая деятельность как реализация идеи опосредствования в обучении языку. Поэтический текст показывает суть

устройства языка в целом. Функционирование слова, осуществление речевого поведения имеют те же механизмы опосредствования — знаковые. Возникает вопрос о способе и формах их наращивания для носителя языка, об образовательных проекциях идеи опосредствования при обучении языку.

Л.С. Выготский обозначил вопрос о неосознанности речевых процессов (применительно к содержанию обучения родному языку). Мы часто владеем речевыми умениями, но не знаем, что ими владеем. Эти операции часто не осознаны нами, мы владеем ими спонтанно, ситуативно, автоматически. В этом — ограниченность нашего поведения: если я обладаю некоторым умением и не знаю, что я им владею, я пользуюсь им автоматически. [6].

В деятельности заложено не сам знак, а рефлексия человека, направленная на осознание, понимание знака, становится опосредующим звеном отношений «я—мир», «я—язык». Развитие речевой рефлексии «...есть возникновение, расширение, качественное изменение, внутренняя структурная перестройка ориентировочного звена первоначально спонтанной речевой деятельности». [9] Речевую рефлексию можно определить через метафору зеркала, вглядываясь в которое, мы пытаемся рассмотреть свой речевой опыт, его особенности, детали, увидеть свой речевой портрет. Как организовать это речевое зеркало-посредник для ученика?

Обозначим эффективное средство развития речевой рефлексии, в образовательном плане найденное нами для языкового развития школьников и студентов. Это специальный учебный жанр дневника речевого наблюдения. Работа с дневником предполагает наблюдение за окружающей речью (всё, что я слышу, читаю, пишу, говорю) и осознание своих речевых особенностей, трудностей, ошибок, предпочтений, речевых задач, ценностей, а также ответ на вопрос, почему я так говорю (что значит, что я так говорю), и саму постановку такого вопроса. Эта работа очень важна для корректировки речевого поведения и осмысления своих задач в области культуры речи. «Я в зеркале собственной речи» — вот что представляет собой дневник речевых наблюдений как инструмент развития речевой рефлексии.

Чтобы механизм опосредствования работал, важно иметь в виду две характеристики речевой рефлексии, определяющие и дневниковую работу: *субъективность* и *событийность*. Рефлексия — это не обобщенные выводы о законах языка, а умение работать со своим, неповторимым, субъективным опытом. Этот момент связан с формированием у обучающихся потребностей и с актуальными запросами детей. Например, в дневнике есть традиционная рубрика «Удивительное слово». Учащиеся записывают «удивительные слова», но основания для удивления здесь будут предельно субъективными. Другой пример: учащимся предлагается вести свою творческую рубрику, но именно ту, которую каждому вести интересно; и выбор этот тоже предельно субъективен. Вызвать подобного рода индивидуальный интерес и создать условия для возникновения и устойчивого

присутствия мотивационного фона такого типа — один из результатов работы с дневником и речевой рефлексией в целом.

Событийность в данном случае связана с таким фактом речи, встреча с которым стала ярким пятном, удивительным моментом, заставившим о чем-либо задуматься, нечто осознать, открыть для себя в языке или в представлении о человеке говорящем, о самом себе. То стало событием, что осталось в памяти, изменило меня. Речевое событие заставило по-другому взглянуть на свою речь, на проблемы общения, на слово и законы языка в целом, заставило задаться вопросом, искать на него ответ. Именно такие речевые факты в первую очередь должны попадать в дневник и поддерживаться педагогом в качестве ценных, развивающих.

В Школе понимания [11] курс русского языка строится на рефлексивной основе, в деятельности ключевые и с целью выработки компонентов культуры языкового, коммуникативного мышления. Чем лучше ученик наблюдает за живой речью, за словом, тем лучше формируются у него функциональная грамотность, критическое отношение к речи, исследовательские умения [10]. При этом событийно-развивающая среда, в которую включена работа с дневником речевого наблюдения, предполагает:

- создание условий для актуализации понимания слова как поступка — на основе понимания законов речевой коммуникации, решения риторических задач, анализа ситуаций языкового конфликта, освоения речевых стратегий диалогового общения;
- освоение способов речевой рефлексии, самоконтроля;
- развитие информационной культуры на основе знания словарей и умения пользоваться ими в ситуации естественного затруднения при создании высказывания и текста;
- привитие исследовательских навыков при наблюдении за словом;
- формирование основных компонентов функциональной грамотности.

При таком подходе анализ собственных речевых трудностей, постановка индивидуальных задач на саморазвитие в области речевой культуры осуществляются на основе ведения работы с собственным речевым опытом. Это приводит к новому качеству речевого общения.

Выпадение живого наблюдения за словом как важнейшего звена в обучении родному языку остается одним из наиболее существенных упущений современной методики, оказывающим негативное влияние на весь ход и результаты языкового образования. Эти результаты характеризуются, в первую очередь, функциональной безграмотностью и низким уровнем мотивации грамотной речи.

Вместо спиралевидного восхождения от того, что «умеем, но не осознаем, что умеем», к наращиванию произвольности, намеренности и осознанности мы идем путем неузнавания своих умений и к обучению «с нуля». За ученика уже кто-то всё пронаблюдает и дал ему отбор слов в готовом виде в упражнениях,

материале учебника, раздаточном материале учителя. Технология работы с дневником речевого наблюдения системно восполняет эту нишу. Дневник ведут школьники всех ступеней и студенты.

Опосредующий механизм развития речевой рефлексии как основа функциональной грамотности. В письменной и устной речи участники коммуникации стремятся к пониманию и взаимопониманию. Перекодировка информации не должна препятствовать возможностям понимания речевого замысла. Потребность некто написать так, чтобы тебя поняли, актуализируется в современной социокультурной ситуации (уже дети младшего школьного возраста, пользуясь различными электронными устройствами, размещают информационные сообщения в личной переписке, в общих чатах, в социальных сетях, ведут собственные блоги и т. п.). Это ресурс для мотивации грамотного письма и формирования мотива «пишу грамотно, чтобы меня понимали». Соотношение понимания/взаимопонимания и грамотности речи — один из неосвоенных в деятельностном ключе аспектов обучения родному языку. Этот аспект входит в модель развития функциональной грамотности, критерии которой описаны в работе Н.В. Максимовой [10].

Один из таких критериев — развитость речевой рефлексии. В дневниковой работе — это способность к наблюдению, остановке, фиксации и анализу учениками собственной речи и речи окружающих людей в различных коммуникативных ситуациях. Чаще всего в образовательных технологиях на уроке или учебном занятии педагогом организуется работа с учебным текстом, когда учеником его личный речевой опыт не задействуется и не обсуждается. Язык изучается объектно, цель изучения родного языка становится абстрактной, отнесенной ко всем, но не к индивидуальному опыту участников обучения. Ученик осваивает изучение норм, правил устной и письменной речи на уровне значений, но не личностных смыслов.

Высокий уровень развития речевой рефлексии является важным условием развития функциональной грамотности. Чем лучше ребенок наблюдает за словом, тем выше уровень его функциональной грамотности. При этом дневниковая деятельность реализует идею опосредствования в нескольких аспектах. Событийно организованная образовательная среда помогает обучающимся анализировать свой речевой опыт и формировать у них ценность внимания к слову. Организация совместной рефлексии связана с переходами от общего значения к личностному смыслу и снова к новому, обобщенному значению, обогащенному собственным пониманием ребенка. При этом личный речевой опыт и понимающее усилие ученика актуализируются настолько, что приводят к формулировке принципа «усилие важнее результата» — принципа, положенного в основу организации процессов открытия новых возможностей личности [8].

В этом контексте дневник речевого наблюдения функционирует как технология, предотвращающая разрывы между естественной и учебной речью.

Дневник речевого наблюдения позволяет ученикам формировать живой мотив обучения «быть грамотным, чтобы быть понятым», а изучение языка в таком случае размыкает рамки учебности, втягивая в нее важные для учеников жизненные ситуации и ценности. Появляются живая реакция ребенка на чужое и свое слово, эмоционально-интеллектуальная включенность ученика в личностное проживание учебной ситуации.

В рамках образовательной системы «Школа понимания», ориентированной на переход от знания к пониманию, обобщен опыт работы с дневником речевых наблюдений. Эта технология определяется целями и задачами на каждом из этапов. Так, цель первого, начального этапа — мотивировать детей наблюдать свой речевой опыт. Делаемые через наблюдение открытия заставляют ребенка пристально вглядываться в окружающую речь. Мотивационные механизмы наблюдения здесь развиваются благодаря коллективному поиску, в который включены значимые взрослые (друзья, семья). Второй этап связан с созданием коллективного дневника речевого наблюдения, общего для класса или какой-либо группы. Возникает потребность оформить с помощью знаково-символических средств наблюдение так, чтобы оно было понятно другому. К примеру, актуальная для первоклассников рефлексия своего читательского опыта (осознание разрывов говорения и письма) выводит в предмет обсуждения разрывы визуального и аудиального образов слова и позволяет поставить вопросы: «Почему мы не пишем так, как говорим?» «Для чего существуют правила письма, отличные от правил устной речи?» и т. п. Третий этап — личный дневник ученика. На этом этапе включенность в дневниковую деятельность разных сторон жизни ребенка делает процесс наблюдения синтетическим, живым, содержательно и эмоционально привлекательным, индивидуально и социально значимым. Одна из задач здесь — возникновение и поддержка дефицитного для сегодняшней социокультурной ситуации детско-взрослого взаимодействия. Преодоление межпоколенческих разрывов и развитие конвергентности сознания всех участников взаимодействия происходит здесь за счет создания семейных рубрик дневника (это некие прецеденты-импульсы, обладающие эффектом цепной реакции и включающие семейные коллективы в развивающую образовательную среду). Таким образом, дневник формирует как отношения «я—язык», так и отношения «я—мир», выступая опосредующим способом осознания этих отношений и их корректировки, управления ими.

Выводы и заключение

В типологическом плане неизбыточность, непредсказуемость поэтического текста сближает его с неопределенностью настоящего времени, быстрой сменной речевых и др. процессов и явлений. Это позволяет напрямую или косвенно использовать изобретения поэтического языка в качестве ресурса для преадап-

тивных дискурсивных и поступочных действий. Так, поэзия футуристов (Велимира Хлебникова, Василия Каменского и др.), опыт поэтической зауми «Чинарей» и «Обэриутов» не только открыли новые направления в развитии мировой поэзии и театра, но и расширили ментальный горизонт «новых миров». Сближение далеких вещей в культуре может стать ресурсом понимания неопределенности настоящего.

Выбор модели понимания Л.С. Выготского неслучаен: и сегодня эта модель лежит в основании современных представлений о смысло- и речепорядении [2]. Сжатое выражение этой модели можно обозначить метафорой перевода: это перевод отчужденных внешних значений на ментальный язык внутренней речи (всегда сугубо предикативной и агглютинативной) и превращение значения в смысл, а затем «овнешнение» смысла, т. е. перевод возникших смыслов во внешнюю речь и образование нового, обогащенного значения. Прагматика модели Л.С. Выготского состоит не только в ее объяснительной мощности самых интимных процессов сознания человека и не только в том, что это позволяет, благодаря новым разработкам учеников и последователей Выготского, точно диагностировать возможные речевые патологии.

Значение модели, ее уточнение и развитие являются ресурсом для понимания сложных явлений культуры, некоторые из которых как будто копируют отдельные черты сознания человека. Поэтический и прозаический абсурдизм («Записки сумасшедшего» Гоголя или поэзия Введенского, парадоксы «двух Алис» Л. Кэрролла и др.), приближаясь к психопатологиям человека, дают продуктивные проекции, связанные с языковыми, социокультурными экспликациями: лексические неологизмы, намеренные аграмматизмы письменной речи, парадоксы, противоречащие здравому смыслу и обыденной логике, — всё это конструирует новые культурные миры.

Модель опосредствования Выготского и ее семиотическая модификация явно повлияли на формирование Р. Якобсоном концепции генеративного механизма — «оси селекции и оси комбинаций» [18]. Эта порождающая схема использована нами при создании компьютерного образовательного продукта «Исторические кубики», в котором история представлена как текст, «алфавит»: парадигмальную ось селекции составили десять исторических концептов, а синтагму оси комбинаций образовала комбинация этого «алфавита» по тексту «Начальной русской летописи». Семиотической основой игры стала оппозиция «парадигма/синтагма»: каждый кубик представляет парадигмальный набор различных иконических знаков концепта этого кубика, из которого школьник может выбрать только одно изображение в соответствии с нарративом «Повести временных лет». Затем выбранное изображение пользователь размещает на горизонтальной ленте (синтагме), повторяя тем самым ментальную модель порождения речи.

В качестве исторического материала в игре используются: Начальная русская летопись, былины киевского цикла, фрагменты «Слова о полку Игоре-

ве». Развивающая игра «Исторические кубики» дает возможность школьнику не только познакомиться с древнейшим периодом отечественной истории и шедеврами письменной и устной культуры Киевской Руси, но и научиться выделять в повествовательном источнике ключевые эпизоды, освоить «перевод» вербальной информации в иконическую и наоборот. В результате формируется представление о сложности и противоречивости исторического процесса и его отражения в исторических текстах; развиваются умения использовать обобщенные (теоретические) понятия в качестве инструмента познавательной деятельности. Подход к такого рода исторической технологии отражен в работе Ю.Л. Троицкого [15].

В образовательном и языковом планах идея опосредствования Л.С. Выготского не реализуется при объектном подходе к изучению слова и в полной мере осуществляется при коммуникативно-деятельностном изучении языка через развитие речевой рефлексии и живое наблюдение знака в ситуациях общения. С этой точки зрения дневниковая работа со словом обеспечивает развитие речевой рефлексии и овладение действиями речевого поведения на основе преодоления синкретизма отношений «я—язык» и выведения (благодаря дневнику-посреднику) говорящего в метаречевую позицию. В языковом образовании пропущено важное звено: работа со своей и чужой речью, включенной в живую ситуацию, которую необходимо уметь наблюдать, останавливать, фиксировать, обнаруживать речевые законы и собственные смыслы. Без этого недостижима функциональная грамотность.

Почему сложно обернуть на свое речевое поведение то, что изучается в курсах родного языка? Потому что обучающимся не предлагается соответствующего механизма. В результате возникает разрыв между повседневым (естественным) речевым поведением и его искусственной модификацией в учебной ситуации. Дневник опосредует и эти отношения, поскольку он заряжен не только предметным потенциалом, но и метапредметным. Поскольку он выступает средством, позволяющим управлять динамикой развития индивидуальной речевой культуры и формировать индивидуальные отношения со словом, то имеет прямое отношение к личностному развитию человека. Размыкая предметные границы, дневник выводит его автора в отношения «человек—мир», опосредуя их словом. Результаты работы с дневником могут экстраполироваться в интегративные области деятельности, связанные с анализом и использованием знаково-символических средств, выражением личностных смыслов.

Семиотическая заслуга Л.С. Выготского состоит и в том, что ученый понял лингвистический знак как знак-посредник и вывел его в пространство культуры, чем открыл психологии культурно-исторический горизонт. Продуктивное долголетие культурно-исторической школы Выготского, ее актуальность обусловлены трансдисциплинарным синтезом идей ее основателя и системными разработками его учеников и последователей.

Литература

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. М.: Акрополь, 2018. 212 с.
2. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: Изд-во МГУ, 1989. 215 с.
3. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук (фрагмент книги) // М.М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 361–373.
4. Волошинов В.Н. (Бахтин М.М.) Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке. М.: Либриринт. 1993. 190 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2016. 368 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
7. Иванов Вяч. Вс. Семиотика культуры, искусства, науки. М.: Языки славянских культур, 2007. 792 с.
8. Кузин В.И., Максимова Н.В. Усилие важнее результата: принцип открытия новых возможностей человека // Культурно-антропологические исследования. 2022. № 1. С. 111–121.
9. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
10. Максимова Н.В. Функциональная грамотность и развитие речевой культуры студента. Новосибирск: НГТИ, 2023. 130 с.
11. Образовательные системы современной России: Справочник / Под ред. Ю.Л. Троицкого. М.: Изд. центр РГГУ, 2010. С. 226–382.
12. Пирс Ч.С. Избранные философские произведения. М.: Логос, 2000. 448 с.
13. Семиотика и искусствознание. Современные зарубежные исследования / Под ред. Ю.М. Лотмана. М.: Мир, 1972. 364 с.
14. Сосюр Ф. Курс общей лингвистики. М.: ЮРАЙТ, 2022. 304 с.
15. Троицкий Ю.Л. Может ли быть историческое образование неангажированным? [Электронный ресурс] // Электронный философский журнал Vox. 2022. Вып. 37 (июнь). С. 52–56. URL: <http://vox-journal.org> (дата обращения: 28.03.2023).
16. Фуко М. Археология знания. М.: Гуманитарная Академия, 2020. 416 с.
17. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. М.: Прогресс, 1997. 407 с.
18. Якобсон Р. В поисках сущности языка // Семиотика. М.: Радуга, 1983. С. 102–117.

References

1. Asmolv A.G., Shekhter E.D., Chernorizov A.M. Preadaptatsiya k neopredelennosti: nepredskazuemye marshruty evolyutsii [Preadaptation to Uncertainty: Unpredictable Paths of Evolution]. Moscow: Publ. Akropol', 2018. 212 p. (In Russ.).
2. Akhutina T. V. Porozhdenie rechi. Neirolingvisticheskiy analiz sintaksisa [Generation of speech. Neurolinguistic Syntax Analysis]. Moscow: Publ. MGU, 1989. 215 p. (In Russ.).
3. Bakhtin M.M. K metodologii gumanitarnykh nauk [Towards the methodology of the humanities]. In Bakhtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Publ. Iskusstvo, 1979, pp. 361–373. (In Russ.).
4. Voloshinov V.N. (Bakhtin M.M.) Marksizm i filosofiya yazyka: Osnovnye problemy sotsiologicheskogo metoda v nauke o yazyke [Marxism and the Philosophy of Language: Main Problems of the Sociological Method in the Science of Language]. Moscow: Publ. Libirint. 1993. 190 p. (In Russ.).
5. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow: Publ. Natsional'noe obrazovanie, 2016. 368 p. (In Russ.).
6. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Publ. Pedagogika-Press, 1996. 536 p. (In Russ.).
7. Ivanov Vyach. Vs. Semiotika kul'tury, iskusstva, nauki [Semiotics of culture, art, science]. Moscow: Publ. Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2007. 792 p. (In Russ.).
8. Kuzin V.I., Maksimova N.V. Usilie vazhnee rezultata: printsip otkrytiya novykh vozmozhnostei cheloveka [Effort is more important than result: the principle of discovering new human capabilities]. *Kul'turno-anthropologicheskie issledovaniya* [Cultural and anthropological research], 2022, no. 1, pp. 111–121. (In Russ.).
9. Leont'ev A.A. Osnovy psikholingvistiki [Fundamentals of Psycholinguistics]. Moscow: Publ. Smysl, 1997. 287 p. (In Russ.).
10. Maksimova N.V. Funktsional'naya gramotnost' i razvitie rechevoi kul'tury studenta [Functional literacy and development of student speech culture]. Novosibirsk: Publ. NGTI, 2023. 130 p. (In Russ.).
11. Troitskii Yu.L. (ed.) Obrazovatel'nye sistemy sovremennoi Rossii. Spravochnik [Educational systems of modern Russia. Directory]. Moscow: Publ. RGGU, 2010, pp. 226–382. (In Russ.).
12. Pirs Ch.S. Izbrannye filosofskie proizvedeniya [Selected philosophical works]. Moscow: Publ. Logos, 2000. 448 p. (In Russ.).
13. Yu.M. Lotman (ed.) Semiotika i iskusstvometriya. Sovremennye zarubezhnye issledovaniya [Semiotics and artmetry. Modern foreign research]. Moscow: Publ. Mir, 1972. 364 p. (In Russ.).
14. Sosyur F. Kurs obshchei lingvistiki [General Linguistics Course]. Moscow: Publ. YuRAIT, 2022. 304 p. (In Russ.).
15. Troitskii Yu.L. Mozhet li byt' istoricheskoe obrazovanie neangazhirovannym? [Elektronnyi resurs] [Can history education be unbiased?]. *Elektronnyi filosofskii zhurnal Vox* [Electronic Philosophical Journal Vox], 2022, no. 37. Available at: <https://vox-journal.org/html/issues/658/674> (Accessed 28.03.2023) (In Russ.).
16. Fuko M. Arkheologiya znaniya [Archeology of knowledge]. Moscow: Publ. Gumanitarnaya Akademiya. 2020. 416 p. (In Russ.).

17. Fuko M. Slova i veshchi. Arkheologiya gumanitarnykh nauk [Words and things. Archeology of the Humanities]. Moscow: Publ. Progress, 1997. 407 p. (In Russ.).

18. Yakobson R. V poiskakh sushchnosti yazyka [In Search of the Essence of Language]. In Semiotika [Semiotics]. Moscow: Publ. Raduga, 1983, pp. 102–117. (In Russ.).

Информация об авторах

Троицкий Юрий Львович, кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и методологии гуманитарного знания, Российский государственный гуманитарный университет (ФГБОУ ВО РГГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1592-0224>, e-mail: troitski@gmail.com

Максимова Наталия Викторовна, доктор филологических наук, профессор кафедры истории театра, литературы и музыки, Новосибирский государственный театральный университет (ГАОУ ВО НСО НГТИ), г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6312-7824>, e-mail: maksimova1@mail.ru

Албул Лилия Геннадьевна, учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Прогимназия “Зимородок”», г. Новосибирск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8227-2306>, e-mail: albul.2017@bk.ru

Information about the authors

Yury L. Troitsky, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Humanitarian Knowledge, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1592-0224>, e-mail: troitski@gmail.com

Natalia V. Maksimova, Doctor of Philology, Professor of the Department of Theater History, Literature and Music, Novosibirsk State Theater University (GAOU VO NSO NGTI), Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6312-7824>, e-mail: maksimova1@mail.ru

Liliya G. Albul, primary school teacher, Municipal Budgetary Educational Institution Progymnasium “Kingfisher”, Novosibirsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8227-2306>, e-mail: albul.2017@bk.ru

Получена 17.05.2023

Принята в печать 22.06.2023

Received 17.05.2023

Accepted 22.06.2023