



УДК 81

**И.А. Бубнова,
И.И. Мурзак**

Теория речевой деятельности и возможности ее применения в современном гуманитарном образовании в высшей школе

Статья посвящена потенциалу отечественной науки, который может эффективно использоваться в современном гуманитарном образовании. Авторы анализируют основные принципы «французской мастерской» как нового метода обучения, доказывая, что в его основе лежат идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и закономерности формирования высших психических функций, выявленные и обоснованные в теории деятельности и психолингвистике.

Ключевые слова: теория речевой деятельности; зона ближайшего развития; метод «французской мастерской»; когнитивное развитие; современное гуманитарное образование.

В последние десятилетия современное образование столкнулось с рядом проблем, связанных с многократным ростом потока информации и, соответственно, с задачей формирования у студентов компетенций, отвечающих требованиям XXI в. Новые условия, в свою очередь, выдвинули на первый план вопрос о поиске адекватных сегодняшнему дню методов преподавания, поэтому многочисленные и порой весьма ожесточенные дискуссии о содержании, целях, принципах образования, а также способах передачи знаний ведутся не только в научной среде, но и в российском обществе в целом.

Значительное число исследователей и педагогов — последователей концепции Дж. Локка, принципы которой широко используются в теории Б. Скиннера, — отстаивают методы, основанные на схеме «стимул – реакция», позволяющей конструировать требуемую систему навыков в ходе подстраивания

обучаемого к языковому окружению, утверждая, что они уже доказали свою высокую эффективность в ряде случаев, в частности в преподавании иностранных языков. Позиция их оппонентов заключается в том, что существует и иной подход к обучению, не отрицающий важности навыков, но направленный прежде всего на развитие высших психических функций и высших форм поведения. В этом случае важнейшей компетенцией признается способность человека к критическому анализу, отбору и последующему усвоению нужных в его профессиональной деятельности знаний, а не автоматизированный, переведенный на уровень бессознательного навык.

По сути, такой подход не является чем-то новым в отечественном образовательном процессе, так как идея развития личности через создание ситуаций, требующих применения знаковых средств, имеющихся в культуре, для решения конкретных задач, выработанная в культурно-исторической теории Л.С. Выготского [1] и получившая свое продолжение в общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева [3], всегда плодотворно использовалась в нашей высшей и средней школе. Более того, не только конкретные методы и методические приемы, но и само понятие образования как *социальной ситуации развития*, т. е. системы «отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью», являющейся «исходным моментом» для всех динамических изменений, которые происходят в развитии в течение данного периода и определяют «целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности» [1: с. 25], сформировалось в российской науке из представления об этом этапе жизни человека как одном из важнейших в его «личностнообразующей» деятельности, крайне необходимом для самоосознания, понимания своего места в этом мире и построения личностной траектории жизни.

С точки зрения деятельностного подхода личностный рост человека, независимо от возрастного фактора, возможен только в условиях совместной творческой активности обучаемых и преподавателя, организуемой с учетом понятия *зоны ближайшего развития* — теоретического конструкта, определяемого в теории Л.С. Выготского как уровень потенциального развития личности, не проявляющийся в ее индивидуальной деятельности, но достигаемый в процессе решения различных задач в сотрудничестве со сверстниками и педагогом [1].

Доказывая, что именно обучение ведет за собой развитие, Л.С. Выготский подчеркивает, что ключевым условием, обеспечивающим психологические изменения в сознании человека, является активное речевое взаимодействие между субъектами педагогического дискурса. Очевидно, что в ходе такого взаимодействия решаются, помимо частных, и две основные задачи образования: 1) формирования личности, ее системы ценностей, становления индивидуальности; 2) развития специфической для Homo sapiens речевой способности (*linguistic competence*), в основе которой лежат психофизиологические особенности человеческого организма, причем последняя оказывается

основополагающей в силу того, что и личность, и индивидуальность возникают только благодаря языку. С одной стороны, язык позволяет человеку расширять границы своих знаний и овладевать все новыми способами умственной деятельности. С другой — развитие когнитивных способностей невозможно до тех пор, пока слово как единица индивидуального сознания не вышло за пределы непосредственного опыта, не перешло из «симпрактического контекста» в «синсемантическую систему», в сферу логического. А этот переход, в свою очередь, возможен только в процессе общения, когда языковой знак, меняя свою внутреннюю структуру, становится «основой системы кодов, которые переводят сознание человека в новое измерение, позволяют совершить скачок от чувственного к рациональному, т. е. к возможности как обозначить вещи, так и оперировать вещами в совершенно новом, “рациональном” плане» [5: с. 48]. Иначе говоря, несмотря на то, что *речевая способность* является врожденным свойством, речевое поведение человека (как и поведение его в целом) не может приравниваться к выработанным условно-рефлекторным связям и представляет собой значительно более сложный феномен, чем простую реакцию на стимул. Оно обусловлено социально и развивается в коммуникации, в частности в специально организованном взаимодействии в процессе образования.

Положение о том, что развитие абстрактного мышления и формирование принципиально новых форм поведения человека обусловлено языком, является краеугольным камнем концепции Л.С. Выготского и отечественной общепсихологической теории деятельности. Именно оно определило суть деятельностного подхода к обучению, которое никогда не рассматривалось как нечто производное от количества и распределения воспринятых организмом внешних импульсов. Отвергая принципы программированного обучения, сводящиеся к организации системы стимулов, вызывающих цепь требуемых реакций у обучаемого, исследователи, работающие в деятельностной парадигме, полагают, что одной из главных целей в образовательном процессе является постоянное и динамичное влияние на формирование речевых механизмов, достигаемое посредством организованного особым образом материала.

Необходимо отметить и еще один момент, не менее значимый в рамках деятельностного подхода: в этом процессе сам человек не является пассивным объектом воздействия, он активно воздействует на окружающую среду благодаря тому, что любая деятельность опосредована знаками, в том числе и языковыми. Каждый новый знак, включенный в деятельность, способствует формированию и развитию все новых связей в сознании обучаемого, что, в свою очередь, изменяет и усложняет структуру деятельности индивида, а дальнейшее включение все большего количества знаков в деятельность ведет не просто к количественным изменениям, но к новому качеству психики. Именно этот факт подчеркивает, говоря о специфике образовательного процесса, А.А. Леонтьев: «Язык, в сущности, до основания перестраивает психику человека, а не добавляет к ней что-то дополнительное» [4: с. 139–140].

Все вышесказанное имеет непосредственное отношение к изучению дисциплин гуманитарного цикла, так как именно здесь в ходе овладения все новыми знаками происходит одновременное развитие речевой способности, перестройка психики и, как следствие, формирование системы интеллектуальных навыков, лежащих в основе требуемых в современной жизни компетенций. И в этом случае основной задачей в обучении становится структурирование учебного материала, позволяющего достичь поставленных целей.

Одной из форм организации информации, отвечающей всем принципам теории речевой деятельности, является «французская мастерская» («педагогическая мастерская» / «ателье»), появившаяся в отечественном образовании как результат контактов между российскими исследователями и представителями «Французской группы нового образования» (Groupe Francais d'Education Nouvelle). Следует сразу отметить, что в современной российской школе «французская мастерская» уже получила достаточную известность в преподавании ряда дисциплин, что последователи данного метода объясняют прежде всего возможностью индивидуального подхода к обучающимся. Однако мы убеждены, что ее потенциал значительно шире, и это объясняется близостью идей французских ученых, в частности Ж. Пиаже, положенных в основу данного подхода, к школе Л.С. Выготского, в рамках которой развивалась и общепсихологическая теория деятельности, и отечественная психолингвистика / теория речевой деятельности.

В целом возможности широкого применения мастерской в любой дисциплине, относящейся к гуманитарному циклу, определяются спецификой ее организации, где каждый этап позволяет решать сразу комплекс задач, имеющих прямое отношение к речи и мышлению индивида, а также языку лингвоэтнического сообщества, с которым идентифицирует себя личность, так как любая деятельность — практическая и теоретическая — опосредована общественно выработанными и хранящимися в коллективной памяти значениями.

Так, первый этап работы — индукция, предполагая постановку проблемы и осознание ее различных сторон каждым членом группы, сразу включает ассоциативное поле, в которое погружен изучаемый предмет либо феномен в индивидуальном сознании, так что любой обсуждаемый вопрос оказывается непосредственно связанным со структурой индивидуального значения слова, ее актуализацией и усложнением в процессе деятельности.

На этапе самоконструкции происходит создание гипотезы об изучаемом явлении каждым членом группы, и в данном случае внутреннее содержание в речи становится актуально сознаваемым, превращается в объект направленного внимания или, если использовать определение, данное Д.Н. Овсяннико-Куликовским, оказывается «в светлой точке сознания» [6: с. 5]. Специфическая черта этой ступени работы — наличие сознательного контроля, который позволяет каждому участнику процесса в ходе поиска решения задачи добиваться как можно более четкой формулировки мысли, содействуя таким образом

развитию мыслительных и творческих способностей. Именно эту особенность многократно подчеркивал Л.С. Выготский, когда писал: «Движение самого процесса мышления от мысли к слову есть развитие. Мысль не выражается в слове, но совершается в слове. Можно было бы поэтому говорить о становлении (единстве бытия и небытия) мысли в слове. Всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, установить отношение между чем-то и чем-то. Всякая мысль имеет движение, течение, развертывание, т. е. мысль выполняет какую-то функцию, работу, решает какую-то задачу. Это течение мысли совершается как внутреннее движение через целый ряд планов, как переход мысли в слово и слова в мысль» [2: с. 1013] (ср. с высказыванием Ж. Пиаже: «благодаря языку предметы и события оказываются доступными не только непосредственному восприятию, но включаются в систему понятий и отношений, которая, в свою очередь, обогащает знание о них» [9: с. 11]).

Следующие этапы в работе «французской мастерской» — социоконструкция, социализация и афиширование — предполагают совместную деятельность, обсуждение выдвинутых гипотез и предложенных решений, причем здесь происходит постоянная перекодировка своих мыслей каждым участником с внутреннего на внешний код и обратно, т. е. идет интенсивное развитие речевой способности и коммуникативных навыков.

Важнейшими заключительными этапами работы являются: 1) этап разрыва, т. е. осознания несоответствия имеющихся и новых знаний, что создает внутренний когнитивный диссонанс и, соответственно, мотив к восстановлению равновесия, которое возможно только при условии дальнейшего погружения в изучаемую проблему; 2) рефлексия всех участников, без чего невозможно становление индивидуальности — главного свойства личности, основной цели всего образовательного процесса.

Таким образом, применение описанной технологии позволяет, изучая любую гуманитарную дисциплину, создавать условия для самопознания, развития творческих способностей, интереса к исследовательской деятельности, повышения самооценки, формирования социокультурных компетенций, системы морально-нравственных ценностей, и все это происходит в совместной деятельности обучающихся и обучающего, причем язык выступает в ней не только как основное средство познания, но и как главное орудие развития высших психических функций и формирования личности. Иными словами, «французская мастерская» представляет собой одну из наиболее оптимальных моделей взаимодействия в образовательном процессе, использующих весь потенциал зоны *ближайшего развития* и, таким образом, дающих возможность обеспечивать рост когнитивных способностей индивида.

В заключение отметим, что выбор подходов — это не вопрос методик, по крайней мере не только методик. Значительно важнее, на наш взгляд, иная проблема, стоящая за ними: какую личность должно формировать образование? И в данном случае методы, подобные проанализированному методу

в нашей работе, как представляется, являются наиболее продуктивными, так как они нацелены и «на подготовку молодого поколения к жизни в профессиональном социуме» [8: с. 96], и на более широкий контекст, включающий в себя самые разные виды жизнедеятельности человека. Следовательно, и университет в этом случае полностью выполняет свою особую миссию — «служить идеологическим камертоном, воздействовать на умы, помогать укреплению и (или) созданию ценностной палитры, способствующей обеспечению безопасности жизни государства и общества, а также человека в системе окружающих его факторов нестабильности и неопределенности» [8]. Более того, применение методов, позволяющих реализовывать принципы деятельностного подхода в процессе преподавания дисциплин гуманитарного цикла, воспитывая личность, дает и еще одну возможность — сохранять единство «нашей многонациональной и многоконфессиональной страны и преемственности ее культуры» [7: с. 98], а этот аспект кажется не менее важным, чем формирование компетенций, пусть даже и востребованных в современной рыночной экономике.

Библиографический список

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2004. 512 с.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2004. 1136 с.
3. *Леонтьев А.Н.* Избр. психологические произведения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. 320 с.
4. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. 3-е изд., стереотип. М.: КомКнига, 2005. 216 с.
5. *Лурия А.Р.* Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. 2-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1998. 336 с.
6. *Овсянко-Куликовский Д.Н.* Синтаксис русского языка. СПб.: Издание Жуковского, 1902. 312 с.
7. *Романова Г.И.* Ближе к классике! (Обсуждение «примерной основной образовательной программы по литературе для 10–11 классов» на кафедре русской литературы ИГН) // Вестник МГПУ. Сер. «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2016. № 2 (22). С. 93–101.
8. *Тарева Е.Г.* Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? // Вестник МГПУ. Сер. «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2016. № 3 (23). С. 94–102.

Интернет-ресурсы

9. *Пиаже Ж.* Генетический аспект языка и мышления. Мышление и символическая функция [Электронный ресурс] // Файловый архив для студентов. StudFiles. URL: <https://studfiles.net/preview/1668252/page:11/> (дата обращения: 08.03.2018).

References

Literatura

1. *Vy'gotskij L.S.* Psixologiya razvitiya rebyonka. M.: Smy'sl; E'ksmo, 2004. 512 s.
2. *Vy'gotskij L.S.* Psixologiya razvitiya cheloveka. M.: Smy'sl; E'ksmo, 2004. 1136 s.
3. *Leont'ev A.N.* Izbr. psixol. proizv.: v 2 t. T. 1. M.: Pedagogika, 1983. 320 s.
4. *Leont'ev A.A.* Yazy'k, rech', rechevaya deyatel'nost'. 3-e izd., stereotip. M.: KomKniga, 2005. 216 s.
5. *Luriya A.R.* Yazy'k i soznanie / pod red. E.D. Xomskoj. 2-e izd. M.: Izd-vo MGU, 1998. 336s.
6. *Ovsyaniko-Kulikovskij D.N.* Sintaksis russkogo yazy'ka. SPb.: Izdanie Zhukovskogo, 1902. 312 s.
7. *Romanova G.I.* Blizhe k klassike! (Obsuzhdenie «primernoj osnovnoj obrazovatel'noj programmy' po literature dlya 10–11 klassov» na kafedre russkoj literatury' IGN) // Vestnik MGPU. Ser. «Filologiya. Teoriya yazy'ka. Yazy'kovoe obrazovanie». 2016. № 2 (22). S. 93–101.
8. *Tareva E.G.* Obuchenie yazy'ku i kul'ture: instrument «myagkoj sily'»? // Vestnik MGPU. Ser. «Filologiya. Teoriya yazy'ka. Yazy'kovoe obrazovanie». 2016. № 3 (23). S. 94–102.

Internet-resursy'

9. *Piazhe Zh.* Geneticheskiy aspekt yazy'ka i my'shleniya. My'shlenie i simvolicheskaya funkciya [E'lektronny'j resurs] // Fajlovy'j arxiv dlya studentov. StudFiles. URL: <https://studfiles.net/preview/1668252/page:11/> (data obrashheniya: 08.03.2018).

I.A. Bubnova,

I.I. Murzak

Psycholinguistics and Its Adaptability in Modern University Liberal Education

The article covers the potential of national science that could be effectively used in modern liberal university education. The main principles of «French workshop», seen as a new method of education today by a significant number of lecturers, are analyzed. The authors soundly prove that the core of this method rests on Lev Vygotsky's ideas of internalization and the zone of proximal development which emphasize the role of environment in children's intellectual development. It is demonstrated that the usage of «French workshop» in humanities gives educators greater opportunities to extend and facilitate students' development and cognitive abilities.

Keywords: psycholinguistics; zone of proximal development; French workshop; cognitive development; modern liberal university education.