

Культурно-исторический и когнитивный подходы к пониманию истоков развития письменной речи

Л.Ф. Обухова,

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии образования ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, mila-38@mail.ru

А.А. Чухонцева,

аспирантка кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия, anastasiya.chukhontseva@gmail.com

Представлен анализ возникновения и развития письменной речи, ее отношения к устной речи, связи с символично-моделирующими видами деятельности ребенка дошкольного возраста – игрой и рисунком. В то время как детский рисунок в психологии традиционно трактуется либо как показатель интеллектуального развития, либо как проективная методика, либо как критерий творческой одаренности ребенка, в данной статье изобразительная деятельность проанализирована как предпосылка развития письменной речи. В статье обосновывается гипотеза, согласно которой владение «рисуночным письмом» – способностью отображать вербальное содержание в схематичном рисуночном плане – связано с успешностью письменной речи в школьном возрасте. Наряду с классическими трудами Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурии, посвященных поиску истоков письменной речи, в статье представлены современные отечественные и зарубежные концепции о предпосылках формирования письменной речи, опирающиеся на понятия культурно-исторической теории («высшие психические функции», «зона ближайшего развития» и др.). В зарубежной психологии проведен ряд пилотных исследований, использующих развивающую функцию рисунка для обучения письменной речи детей 5–7 лет. Однако чаще всего в когнитивной психологии связь между рисунком и письмом сводится, главным образом, к анализу общих моторных схем. Несмотря на оживление исследований письменной речи и ее истоков в последнее десятилетие ни в отечественной, ни в зарубежной психологии письменная речь не является в достаточной мере изученной проблемой.

Ключевые слова: устная речь, письменная речь, детский рисунок, «рисуночная речь», графическая деятельность, знаково-символическая функция.

Для цитаты:

Обухова Л.Ф., Чухонцева А.А. Культурно-исторический и когнитивный подходы к пониманию истоков развития письменной речи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Obukzhova_Chukhonceva.phtml дата обращения: дд.мм.гггг)

Obukhova L.F., Chukhontseva A.A. Cultural-historical and cognitive approaches to understanding the origins of development of written speech. Jelektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2013. no. 5. Available at: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Obukzhova_Chukhonceva.phtml (Accessed dd.mm.yyyy)

В рамках культурно-исторического подхода, начиная с первой половины прошлого столетия и до настоящего времени, исследование речи занимает особое место. Возникнув в условиях

необходимости развернутой коммуникации, она позволила человеку перейти от натуральных к высшим психическим функциям.

Среди языковых выразительных навыков письмо представляет собой заключительную стадию в онтогенезе речевой функции, поэтому неизбежно встает вопрос о соотношении письменной и устной речи. Д.Б. Эльконин в работе «Развитие устной и письменной речи учащихся» выделяет несколько подходов к пониманию этого соотношения.

Как пишет Д.Б. Эльконин, ряд авторов исходят из представления о тождественности мышления и речи, представляя устную речь как перевод мысли в звуковую форму, а письменную – как перевод устно изложенной мысли в буквенную форму, тем самым отождествляя письменную и устную речь. Если исходить из данного понимания соотношения письменной и устной речи, то основной проблемой обучения письменной речи является обучение письму как процессу перевода звука в букву и его моторной составляющей. Владение устной речью в рамках данных представлений предполагает, что ребенок уже научился излагать свои мысли, а значит, успех письменной речи зависит только от умения записать их. Однако в действительности от умения говорить до умения письменно излагать мысли проходит большой промежуток времени.

Ряд ученых разделяют письменную и устную речь, но основываются в первую очередь на внешних признаках, таких как рабочие органы (моторные функции) и органы восприятия. Они также обращают внимание на то, что на начальных стадиях развития письменная речь напоминает собой устную речь маленьких детей, и придерживаются мнения, что письменная речь развивается по тому же онтогенетическому пути, что и устная, но с определенным отставанием.

При ближайшем рассмотрении гипотеза о повторении письменной речью основных стадий развития устной речи не подтверждается, поскольку они зарождаются в разных условиях и изначально отвечают разным требованиям со стороны культуры [14]. По мнению Л.С. Выготского, сходство начальных стадий является лишь формальным. Он заметил, что словами, умением читать, синтаксисом, механизмом чтения и письма за два года обучения в школе ребенок овладевает вполне, но «те же самые синтаксис и словарь в письменной речи он употребляет иначе, чем в устной» [цит. по: 1, с. 438]

С.Л. Рубинштейн рассматривал письменную речь как некоторую стадию развития устной речи. Он писал, что речь дошкольников носит зачастую ситуативный характер; появление задачи овладения письменной речью в школьном возрасте позволяет ребенку продвигаться в речевом развитии с точки зрения адекватности оформления мысли с учетом ее понятности для слушателя [13]. Овладение грамматическим строем языка и совершенствование устной речи как средства общения начинается задолго до школьного возраста, а письменная речь достигает «связности» спустя годы школьного обучения. К тому же средства, за счет которых достигается эта «связность», совпадают далеко не полностью. Замечено, что для развития письменной речи требуется определенный уровень развития устной, а процесс развития письменной речи может повлечь за собой совершенствование устной.

Однако несмотря на то, устная и письменная речь связаны и способны влиять на развитие друг друга, они, по всей видимости, представляют собой разные процессы, в основе которых лежат разные механизмы. Устная речь является непосредственной формой общения, а общение посредством письменной речи опосредованно системой буквенных знаков. И поэтому как форма взаимодействия и как высшая психическая функция письменная речь ставит ряд дополнительных задач. Достаточно очевидно, что письмо основано на особых когнитивных и мотивационных процессах, которые не участвуют в речи устной.

Можно выделить три аспекта, которые не являются осознанными в устной речи, но занимают важную позицию в письменной. Во-первых, это фонематический компонент, который заключается в необходимости подбора звуков, кодировки их в буквы, сочетания их в слова. Во-вторых, лексический аспект, состоящий в необходимости подбора подходящих слов и выражений, выбор между альтернативами. И, наконец, синтаксический аспект, заключающийся в необходимости осознанного построения фразы с учетом правил синтаксиса и грамматики [7].

Л.С. Выготский выделил следующие специфические особенности самого процесса письменной речи, которые имеют более глубокие когнитивные и мотивационные предпосылки.

Во-первых, в письменной речи ребенок должен абстрагироваться от чувственного аспекта речи – звука. Это значит – перейти на абстрактный язык, вместо слов пользоваться их знаковым представлением, перейти к символизации звуковых символов, то есть к символизации второго порядка.

Во-вторых, в письменной речи отсутствует слушатель. Это имеет значение, когда речь идет о мотивации письменной речи. В речи устной сама ситуация диалога как некоторой цепи реакций моментально создает мотивацию. В письменной речи мы вынуждены сами создавать ситуацию с помощью мышления. Поэтому использование письменной речи предполагает кардинально отличный контакт с ситуацией, чем в случае устной речи: контакт должен быть более независимым, произвольным, свободным. Построение письменной речи происходит через интериоризацию общего контроля над речевой активностью.

В-третьих, письменная речь отличается от устной осознанностью и произвольностью. Это касается не только связи между субъектом и ситуацией, но и произвольного построения фраз, воссоздания слышимого слова с помощью отдельных букв, работы над значениями и порядком слов.

Для письменной речи характерно расширение предикативной структуры. Письменной речи недостает контекстуальных значений, разделенных смыслов, обратной связи, которые являются характеристиками устного речевого обмена, поэтому развернутость и детальность выступают условиями понимания письменной речи [1].

Отсюда следует, что письменная речь в корне отличается от устной, хотя бы потому, что требует определенного уровня развития регулятивных высших психических функций, которые развиваются все дошкольное детство и к его концу достигают уровня развития, достаточного для начала освоения письма. Это обстоятельство не учитывают те исследователи, которые считают, что письменная речь начинает развиваться с момента овладения ребенком системой письменности, что обычно относится к началу школьного возраста, именно с этого момента письменная речь совершенствуется и оттачивается.

Поднимая вопрос о развитии письменной речи, некоторые авторы указывают на то, что путь развития письменной речи в корне отличается от хода развития устной речи. Устная речь формируется благодаря включенности в ситуацию общения с взрослым, в которой устная речь выступает средством управления другими, что и создает мотивацию овладения ей. А.Р. Лурия видел отличие письменной речи от устной в направлении и способе овладения ею и указывает на овладение системой письменности как на начало формирования письменной речи. Он писал: «письменная речь появляется в результате специального обучения, которое начинается с сознательного овладения всеми средствами письменного выражения мысли. На ранних ступенях ее формирования ее предметом является не столько мысль, которая подлежит выражению, сколько те технические средства написания звуков, букв, а затем слов, которые никогда не являлись предметом осознания в устной диалогической или в устной монологической речи. На этих этапах у ребенка происходит формирование двигательных навыков письма» [цит. по: 7, с. 211].

Авторы, указывающие на искусственное происхождение письменной речи, правы, если мы связываем начало развития письменной речи с началом освоения системы письменности. Обучение письму действительно носит технический характер и в первое время является полностью оторванным от реальной деятельности, куда вырабатываемый навык должен быть включен. Противопоставление письменной речи устной на основании естественности освоения устной и искусственности письменной, по сути, относится к проблеме мотивации. При овладении устной речью мотивация создается сама собой, устная речь нужна ребенку, когда письменная (письмо) осваивается в отрыве от ситуации использования. Однако суждение о том, что процессы развития устной и письменной речи различаются, базирующееся на положении, что устную речь ребенок осваивает, начиная с целостных семантических единиц, а письменную – с звуков и букв, не достаточно обосновано, поскольку развитие этих видов речи происходит в кардинально различных условиях.

Л.С. Выготский отмечал, что в современных системах обучения излишне большое внимание уделяется моторному (правильное написание букв) и фонетическому (перевод звука в букву) компонентам письменной речи. В отличие от обучения устной речи, которое происходит в естественных условиях необходимости овладения ею, все обучение письменной речи строится на искусственном, не основывающемся на естественных потребностях ребенка, обучении набору операций и становится техническим навыком. Но за выработкой этого навыка письма зачастую упускается живая письменная речь, деятельность со своими особенностями и возможностями, которые предоставляет владение ею [2].

Л.С. Выготский определенным образом разделяет процесс обучения письму и письменную речь как высшую психическую функцию. По наблюдению психологов, основной трудностью в письменной речи на стадии овладения ею является неспособность ребенка перевести визуальный образ в вербальную систему, однако такое воззрение может являться результатом понимания письменной речи как операционально-технического процесса производства знаков и их сочетаний [12].

По мнению Л.А. Месеняшиной, «взрослые транслируют уже устоявшиеся, “ставшие”, завершенные знаки, соответствующие психологии и физиологии взрослых, детям, физиологические состояния, высшие психические функции которых находятся в состоянии становления, трансформации, незавершенности, неустойчивости» [цит. по: 5, с. 66]. Так или иначе, общество предлагает ребенку систему символов, которая является средством письменной речи и на освоение которой ребенок тратит определенное количество времени, так же, как и на освоение устной речи, и по мере использования постоянно совершенствует свое умение в использовании этой системы.

Однако сама знаково-символическая функция, которая лежит в основе письменной речи, может использовать и другие системы. Более того, для успешного освоения такой сложной системы, как современная система письменности, она должна достигнуть определенного уровня развития, т. е. иметь опыт использования более простых систем. Если обратиться к социогенетическому развитию письменности, то можно заметить, что система развивалась постепенно, все более абстрагируясь от конкретного содержания обозначаемого, переходя от пиктографического к идеографическому и от идеографического через слоговое к алфавитическому. Развитие письменности у ребенка напоминает этот ход. А.Р. Лурия показал, что овладение графическим знаком проходит этап условно-подражательной записи, внешне похожей на письмо, и этап пиктограммы, которая дифференцируется в буквенную запись [6].

Если регулятивные функции, которые необходимы для освоения письменной речи, развиваются посредством разных видов деятельности, то возникает вопрос о становлении способности к символизации второго порядка. Следует различать письменную речь в прямом смысле, как способность выражать идеи с помощью системы письменности, и

письменную речь как функцию, которая начинает развиваться еще до овладения письмом. Письменная речь в прямом ее понимании имеет предысторию развития. Основы, на которых выстраивается письменная речь, должны быть заложены уже в дошкольном возрасте.

Одной из первых на возможность обучения письменной речи в дошкольном возрасте указывала М. Монтессори. Основной ее идеей было формирование предпосылок обучения письму. Для этого она разработала дидактический материал для развития моторики руки, достаточной для письма. Использовались шершавые буквы, с помощью которых ребенок изучал способ написания букв, а также большой спектр фонетических упражнений, которые были направлены на развитие способности вычленять отдельные звуки. Этот комплекс упражнений приводил к тому, что дети начинали «спонтанно» писать, вдруг обнаруживая в себе эту способность [8]. Вслед за этим ребенок научался читать и пользоваться письменной речью в соответствии с уровнем развития его мышления [9].

В статье «Предыстория развития письменной речи» Л.С. Выготский критиковал взгляды некоторых зарубежных авторов за излишнюю сосредоточенность на самом процессе обучения письму как навыку и предложил взглянуть на письмо в более широком контексте.

Письменная речь, как и внутренняя, является особой речевой функцией, которая развивается путем дифференциации от разговорной речи. Однако, если устная речь предшествует внутренней, то письменная развивается после овладения внутренней речью и находится в прямой зависимости от нее [1]. На определенном уровне письменная речь становится автономной, независимой, с собственной структурой функционирования. Овладение письменной речью означает для ребенка овладение особой и чрезвычайно сложной символической системой знаков. Особенность этой системы в том, что она представляет собой символизм второй степени, который постепенно становится прямым символизмом. Это значит, что письменная речь состоит из системы знаков, условно обозначающих звуки и слова устной речи, которые, в свою очередь, являются знаками для реальных предметов и отношений. Постепенно промежуточная связь, именно внешняя форма устной речи, может сокращаться, и письменная речь превращается в систему знаков, непосредственно символизирующих обозначаемые предметы и отношения между ними.

История развития письма, по мнению Л.С. Выготского, начинается с возникновения первых зрительных знаков у ребенка и опирается на ту же естественную историю рождения знаков, из которых родилась речь. Именно жест есть первоначальный зрительный знак. Появление жестов означает зарождение зрительной знаковой, символической функции, которая впоследствии составит основу письменной речи. Но очевидно, что до того момента жест должен пройти долгий путь развития. Л.С. Выготский называет два вида деятельности, которые генетически связаны с жестом. Это – рисунок и игра. Их Л.С. Выготский целенаправленно анализирует.

Первый момент, связывающий жест с письменным знаком, – это каракули, производимые ребенком. Ребенок, рисуя, часто показывает жестом то, что он должен изобразить, а след, оставленный карандашом, только дополняет изображаемое посредством жеста. Также поступает ребенок и при изображении сложных или отвлеченных понятий. Он не рисует, а указывает, и карандаш только закрепляет его указательный жест.

Второй момент, который связывает жест с письменной речью, это игра ребенка. Здесь в первую очередь можно наблюдать развитие символической функции, закрепленной за жестом. В игре для ребенка не все может быть всем. Сам по себе объект приобретает функцию и значение знака только благодаря жесту, который наделяет его этим значением, – значение заключается в жесте, а не в объекте. Предмет обязательно должен быть точкой приложения соответствующего символического жеста. Четырех-пятилетние дети пользуются в своих играх словесными условными обозначениями, договариваются между собой, что будет чем. Поэтому детскую символическую игру можно рассматривать как

сложную систему речи при помощи жестов, сообщающих и указывающих значение отдельных игрушек.

Эти два вида деятельности связаны с использованием символов для передачи какого-либо смысла. Но данный символизм является еще символизмом первого порядка – символ напрямую обозначает предмет. Появление письма в прямом смысле этого слова требует развития символизма второго порядка – означения символами слова, которое в свою очередь обозначает предмет.

Овладение знаковой функцией вообще является важной вехой в развитии ребенка и не происходит само собой. Л.С. Выготский указывает на то, что ребенок, водя карандашом по бумаге, однажды обнаруживает сходство нарисованного с реальными предметами и называет изображение. Так, постепенно, ребенок открывает для себя, что рисунок может что-то обозначать. Х. Гетцер и Ш. Бюлер отмечали, что ребенок, рисуя, не ориентируется на реальный предмет, даже когда он находится перед глазами, ребенок рисует то, что он помнит об этом предмете. Кроме того, ребенок вовсе не стремится передать реальный вид того или иного предмета, его целью является указать на этот предмет. Эти аспекты детского рисования во многом роднят его с речью – рисунок похож на понятие, имеющее существенные и постоянные признаки. Поэтому Л.С. Выготский называет рисунок графической речью, которая предшествует речи письменной.

Но опять же, простейший рисуночный знак проходит большой путь развития перед тем, как ребенок овладевает рисунком как способом графического запечатления речи. «Рисовать речь» – так Л.С. Выготский называл наивысшую степень развития детского рисунка. Она является наиболее подходящей основой для запечатления той самой речи, готовой для того, чтобы предложить ребенку принятую в обществе систему букв-символов. Именно такой переход дает ребенку понимание того, для чего необходимо письмо, и создает естественные условия для дальнейшего овладения письменной речью, но не просто в форме навыка, а в форме осмысленной деятельности.

У некоторых детей, хорошо владеющих речью и освоивших рисунок как знак, часто проявляется очень интересная форма рисунка. Ребенок не рисует какой-либо предмет или объект, а в процессе рисунка рассказывает, точнее, зарисовывает рассказ, развертывающийся в его воображении. В конце рисунок часто представляет собой нагромождение линий, но при просьбе рассказать, о чем этот рисунок, ребенок рассказывает довольно длительный ход событий, приведший к такому результату. В таких случаях довольно очевидно, что рисунок носит характер скорее речевой деятельности, чем изобразительной. Несомненно, такой уровень развития графического письма является хорошей основой для овладения письменной речью, но его достигают не все дети. Не у всех детей активно развивается рисунок, некоторые, даже открыв для себя способность рисунка означать что-либо, не начинают этим пользоваться. Такие дети в конечном итоге, уже в школьном возрасте, овладевают системой письма, научаются записывать слова. Но, по наблюдению педагогов, школьники, которые имеют проблемы со связным выражением мысли в письменном виде, мало рисовали в дошкольном возрасте. Так что, возможно, в рисуночной речи закладывается не только способность к символизации, но и первые зачатки последовательного изложения событий, запечатления речи в абстракции от идиоматической и контекстной устной речи [2].

В одно время с Л.С. Выготским похожие идеи выдвинул французский педагог С. Френе. Он настаивал на онтогенетическом происхождении письма, лежащем в рисунке. В процессе рисования ребенок открывает возможность выразить собственную речь при помощи специальных средств-знаков. По сути, ребенок открывает мир письменной речи через деятельность, которая уже сама по себе представляет собой письмо. Замечателен тот факт, что С. Френе настаивает на том, что ребенок сначала учится письму, а потом чтению, и что именно в процессе письма он обучается читать. Таким образом, первыми формами письма у ребенка выступают рисунки, которые являются попытками провести связь между рисунком

и словом. Это означает, что уже на стадии рисунка речь идет о новой высшей психической функции, поскольку она в качестве объекта имеет другой психологический процесс (устную речь), но она еще недостаточно развита для того, чтобы стать предметом осознанного обучения и изучения. Так, можно сказать, что письменная речь является одновременно и результатом, и предпосылкой самой себя [22].

В.П. Яссман занимает позицию, согласно которой работу над развитием письменной речи надо начинать в дошкольном возрасте, и предлагает методику пиктографического письма, которая способствует формированию предпосылок к освоению письменной речи. Данная методика способствовала формированию умения анализировать, выделять существенное, устанавливать связи и отношения, способствовала преодолению трудностей письма [15].

Е.А. Лапп, занимаясь формированием способности к письменной речи у умственно отсталых школьников, разработала метод графического моделирования текстового сообщения, овладение которым повышало связность, детальность и развернутость сочинений по картине или серии картин. Успешность использования графического моделирования, которое является промежуточной формой между графическим изображением и текстом как внешней опорой при работе над текстом, также свидетельствует о существовании связи между рисуночной формой текста и письменной речью у школьников [4].

Исследование А.О. Глебовой также свидетельствует о наличии тесной связи между графической деятельностью и письмом. Письмо является типом графической деятельности и требует достаточного уровня развития таких способностей, как анализ формы объекта, пространственная ориентировка, копирование простых и сложных форм, творческая изобразительная деятельность. Развитие графических способностей в дошкольном возрасте создает предпосылки для успешного развития письма [3].

Р.С. Панова в рамках изучения формирования мотивации письменной речи и влияния знаково-символической деятельности на формирование письменной речи использовала рисование как способ графического моделирования речи и способ освоения основных особенностей знака. Использование рисуночных писем как переходной формы к освоению письма создает у детей адекватную мотивацию и понимание коммуникативной направленности письменной речи, заключающейся в возможности передачи речевых содержаний [12].

S. Jablonski, последователь концепции Л.С. Выготского, в рамках культурно-исторического подхода разработал модель развития письменной речи, основываясь на закономерностях развития высших психических функций. Он выделяет четыре стадии развития письменной речи: натуральную, «наивную», внешнюю и внутреннюю.

На натуральной стадии (раннее детство) знак не отделен от стимула, и они вместе с сопутствующими стимулами образуют недифференцированную синкретическую структуру, ведущая роль восприятия помогает создать этот целостный образ. Так, на данной стадии ребенок еще не осознает истинное значение письма, он воспринимает только его графические особенности, и при попытке написать что-либо пытается отразить именно их. Речевое же содержание отображается ребенком в рисунках.

«Наивная» стадия (дошкольное детство) характеризуется тем, что знак уже вычленяется как значимый элемент в структуре стимулов, но «наивное» значение является индивидуальным, а не социальным по своей структуре. Так, ребенок уже знает о наличии письменного «имени» у вещей и узнает их, ориентируясь на графические признаки слова – длину, форму букв и т. п., но еще не осознает связи между фонемой и графемой. Письменная речь на этой стадии опирается на ведущую функцию памяти, способствующую удержанию большого количества признаков.

На внешней стадии (младший школьный возраст) достаточный уровень произвольности и мышления создает предпосылки для того, чтобы ребенок мог использовать внешние средства и заложить направление для развития внутренней функции. Ребенок понимает природу знака, но не может его использовать вне предметной деятельности. На этой стадии письменная речь ребенка опирается на внешние знаки, т. е. на звуки речи. На этой стадии С. Яблонски выделяет две фазы – алфавитическую, когда ребенок анализирует слово побуквенно, и орфографическую, где единицей анализа выступают более крупные единицы – морфемы.

Постепенно знак интериоризируется, ребенок научается бегло и свободно им пользоваться, и начинается внутренняя стадия развития письменной речи [23].

R. Dziurla, также опираясь на принципы культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, видит в развитии письменной речи важный шаг в развитии познавательной сферы в целом. Автор выделяет три аспекта значения – объективный (реальное знание об объектах, их внешних признаках), системный (уровень развития понятий) и субъективный (способность обобщить собственные ранние обобщения, учитывать свою позицию). Развитие письменной речи зависит от освоения объективного компонента, развитие которого лежит в пределах дошкольного возраста. Поэтому автор считает необходимым начинать обучение письменной речи в дошкольном возрасте, поскольку развитие письменной речи создает зону ближайшего развития для системного компонента (понятий и обобщений), которые являются важным шагом в интеллектуальном развитии ребенка [18].

Li.Yuan Wu провел качественный анализ рисунков китайских дошкольников, опираясь на теоретические взгляды Л.С. Выготского. Автор разрабатывает идею о том, что графическое письмо ребенка развивается по направлению от чисто пиктографического к идеографическому письму. Автор также опирается на концепцию E. Sulzby, согласно которой дети-дошкольники изучают, каким образом работают разные системы символизации. Дети могут использовать в рамках одной работы и рисуночное изображение, и символы из общественно принятой системы письменности. Это – шаг к переходу от пиктографического письма к идеографическому, а также показатель экспериментирования с разными системами символизации. В одних рисунках дети помимо рисуночного изображения объекта пишут его название, т. е. устанавливают соответствие между двумя символическими системами. Само по себе название отсылает к определенному понятию, имеющему социальную природу. Объектное соответствие между системами развивается в сторону появления элементов контекста. Другой вид рисунков более очевидно демонстрирует взаимодополняющий характер двух систем: с помощью системы письменности демонстрируется социальный контекст, а с помощью графических способов – отношения между объектами. Движение в сторону контекстуального соответствия между системами ведет к переходу от пиктографического к идеографическому типу, т. е. более абстрактному виду письменности [27].

M. Adoniou указывает на то, что рисование в школьном обучении все еще рассматривается в основном как способ творческого самовыражения и играет декоративную и вторичную по отношению к письму роль. Во многом опираясь на концепцию Л.С. Выготского, автор пишет о том, что письмо и рисунок – сравнимые знаковые системы, взаимодействие которых будет увеличивать эффективность обучения. Автор провела небольшой эксперимент, в котором дети эмигрантов, изучающие английский язык, составляли тексты, причем экспериментальная группа перед написанием самого текста оформляла то же самое содержание в виде рисунка, в то время как контрольная группа просто составляла текст. Качество, длина и детальность текста были однозначно выше у участников экспериментальной группы, что свидетельствует о том, что рисунок помогает планировать, замечать детали, определять жанровые особенности текста. Как символическая система более низкого порядка рисунок может взять на себя поддерживающую функцию при построении письменного текста [16].

В рамках когнитивной психологии А. Тоомела рассматривает рисунок как когнитивный процесс, во многом сходный с письменной речью. Он развивается по тем же закономерностям – от случайных штрихов или звуков к осознанному умению пользоваться правилами изобразительности или грамматики. Речь опосредует рисуночную деятельность, включаясь в процесс как средство выбора того, что должно быть нарисовано, и является средством планирования [26].

В когнитивной психологии письменная речь рассматривается как комплексная деятельность, при изучении которой необходимо решить, по крайней мере, две задачи – описать когнитивные структуры, участвующие в реализации данной деятельности, а также понять, как на ее качество влияют ограничения когнитивной системы.

Одним из наиболее общепринятых теоретических подходов был предложен J.R. Hayes и L.S. Flower (1980–1986 гг.). Авторы выделяли следующие когнитивные процессы, включенные в деятельность письма:

1. процесс планирования, который включает в себя продуцирование идей и организацию их в план, удовлетворяющий целям, которые автор собирается достичь;
2. процесс составления предложений, целью которого является переход от обобщенного плана к написанию конкретных предложений;
3. процесс пересмотра и исправления, состоящий в оценке того, что было написано. Данный процесс может осуществляться как на относительно специфическом уровне – отдельные слова или фразы, так и на более общем – структурная связность текста [20].

Современные авторы, вслед за D. McCutchen, придерживаются при описании процесса и развития письменной речи понятия рабочей памяти, объем которой накладывает ограничения на протекание процесса. V.W. Beringer и H. L. Swanson выделили три стадии развития письменной речи в соответствии с ограничениями, накладываемыми рабочей памятью. На первых порах рабочая память загружена процессами транскрибирования, по мере автоматизации объем рабочей памяти начинает использоваться для выбора необходимых лингвистических средств, на последующей стадии рабочая память загружена в основном процессами планирования и контроля. Помимо этого, увеличивается также объем единицы, которую рабочая память способна удержать, – от слова к предложению, затем к абзацу и, наконец, к тексту [21].

F. Bara, E. Gentaz считают, что письмо во многом связано с рисунком, не только потому, что они оба являются системами символизации, но и потому, что они встречаются в сходном контексте. Уже в четыре года дети ясно различают письмо и рисунок, а также такие их особенности, как линейность, направление и использование букв для письма и графическое представление характеристик объекта для рисунка, а к шести годам письмо в сравнении с рисунком отличается большей скоростью и плавностью.

Для написания первых букв ребенок использует те же моторные схемы, что и для рисования, но по мере освоения письма они меняются. Например, младшие дети, как правило, рисуют круг по часовой стрелке, в то время как более старшие предпочитают рисование против часовой стрелки, как буквы «O» в латинских алфавитах. При этом у детей из народностей, пишущих справа налево, такого изменения не наблюдается. По мере освоения письма уменьшается размер букв, увеличивается скорость, увеличиваются интервал непрерывного письма и интервал между обращениями к образцу. Серьезные изменения происходят в первые четыре года обучения, после чего письмо стабилизируется и автоматизируется.

Способность к написанию текстов стоит в каузальной зависимости от качества владения письмом – испытываемые, упражнявшиеся в качестве и беглости моторной стороны

письма, значительно улучшили свои результаты по написанию текстов, нежели испытуемые из контрольной группы. Также моторный аспект письма отчасти влияет на грамотность при письме – дети с более высоким качеством письма делают меньше ошибок.

Лингвистический аспект также влияет на моторную производительность. Например, дети первых лет обучения затрачивают больше времени на написание слов-исключений, нежели на написание слов, написание которых подчиняется правилам [17].

N. Scheuer провела исследование относительно развития представления о процессе обучения письму у детей разных возрастов – от 4 до 14 лет. Изучались такие аспекты, как представление о деятельности, о возникающих трудностях и способах совладания с ними, а также о понимании прогресса в данной деятельности. Воспитанники детского сада и первоклассники представляют процесс письма как графическую активность, положительный результат которой напрямую зависит от имеющихся знаний. Ученики II и III классов рассматривают письмо как способ перевода устной речи в графический код, деятельность, в которой задействовано множество когнитивных процессов, деятельность, которая требует массу усилий и рассматривается как некоторый вызов. Четвероклассники больше внимания уделяют уже орфографии и приписывают успешность своей внутренней активности (стараться понимать и отрабатывать правила, преодолевать трудности и продолжать учиться). Ученики VI и VII классов рассматривают письменную речь как способ передать мысль автора, работают над грамматическим анализом текста и рассматривают успешность как функцию от определенного ряда объективных и субъективных критериев [24].

Практически все авторы, причем как представители культурно-исторического, так и когнитивного подходов, признают связь рисунка и письма. С одной стороны, письмо является графической деятельностью, требующей графических умений, с другой – рисунок является своеобразной речевой системой, овладение которой создает предпосылки для развития письменной речи. Ориентируясь на понимание письменной речи как сложной функции, а не только моторного или акустико-фонематического навыка, мы придерживаемся той точки зрения, что рисование как знаково-символическая форма является онтогенетически наиболее близкой к письменной речи.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
2. *Выготский Л.С.* Предыстория развития письменной речи // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т.3. М.: Педагогика, 1983. С. 177–200.
3. *Глебова А.О.* Формирование графических умений у детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 178 с.
4. *Лапп Е.А.* Психолого-педагогические основы формирования связной письменной речи младших школьников с ЗПР: теория и практика: монография. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. 240 с.
5. *Литовский В.Ф., Месеняшина Л.А., Панова Р.С.* Проблемы формирования письменной речи. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2000. 201 с.
6. *Лурия А.Р.* Очерки психофизиологии письма // Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. Заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2002. С. 10–76
7. *Лурия А.Р.* Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
8. *Монтессори М.* Дом ребенка. Метод научной педагогики / Пер. с итал. С.Г. Займовского; СПб.: Астрель, М.: АСТ, 2005. 272 с.

9. *Монтессори М.* Мой метод: начальное обучение / Пер. с фр. Л. Б. Печатникова. М.: АСТ: Астрель, 2007. 352 с.

10. *Панова Р.С.* Знаково-символическая деятельность как фактор формирования письменной речи [Электронный ресурс]. <http://www.lib.csu.ru/vch/086/011.pdf> (дата обращения: 01.05.2013)

11. *Панова Р.С.* Формирование мотивации письменной речи младших школьников в условиях Школы диалога культур [Электронный ресурс]. <http://www.school2100.ru/upload/iblock/2bf/2bf4cdf55843b7005c8c1ff379b769ab.pdf> (дата обращения: 01.05.2013).

12. *Панова Р.С.* Формирование письменной речи младших школьников на ранних этапах обучения в парадигме Школы диалога культур: Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 234 с.

13. *Рубинштейн С.Л.* Развитие письменной речи у ребенка // Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии/ Составит. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. СПб.: Питер, 2000. С. 447-449

14. *Эльконин Д.Б.* Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежновой. М.: ИНТОР, 1998. 112 с.

15. *Яссман В.П.* Формирование письменной речи у детей школьного возраста методом пиктографического письма: Дис. ... канд. психол. наук. Комсомольск-на-Амуре, 1998. 178 с.

16. *Adoniou M.* Drawing to support writing development in English language learners [Электронный ресурс] / Language and Education. 2012. DOI:10.1080/09500782.2012.704047.

17. *Bara F., Gentaz E.* Apprendre à tracer les lettres: une revue critique // Psychologie française. 2010. № 55. P.129–144.

18. *Dziurla R.* Intellectual origins of written speech development: a cultural-historical analysis // Psychology of Language and Communication. 2002. Vol. 6. № 2. P. 65–77

19. Encyclopedia of Psychology: 8 Volume Set / Ed. By Alan E. Kazdin. Oxford University Press, 2000. 4160 p.

20. *Eysenk M.W., Keane M.T.* Writing; Speaking and writing compared // Cognitive psychology : A Student's Handbook. Hillsdale: Erlbaum, 1993. P. 347–360.

21. *Favart M., Olive T.* Modèles et méthodes d'étude de la production écrite // Psychologie française. 2005. № 50. P. 273–285.

22. *Freinet C.* L'apprentissage de l'écriture // La méthode naturelle. Vol. 3. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1971. 129 p.

23. *Jablonski S.* Written speech development: a cultural-historical approach to the process of reading and writing ability acquisition // Psychology of Language and Communication. 2002. Vol. 6. № 2. P. 53–64

24. *Scheuer N., Cruz M., Pozo J.I., Echenique M., Márquez M.S.* Kindergarten and primary school children's implicit theories of learning to write // Research Papers in Education. 2009. № 24 (3). P. 265–285.

25. *Schnewly B.* Vygotski, l'école et l'écriture // Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Université de Geneve. 2008. № 118.

26. *Toomela A.* Drawing as a verbally mediated activity: A study of relationships between verbal, motor, and visuospatial skills and drawing in children // International Journal of Behavioral Development. 2002. № 26 (3). P. 234–247.

27. *Wu L.-Y.* Children's graphical representations and emergent writing: evidence from children's drawings // Early Child Development and Care. 2009. № 179 (1). P. 69–79.

Cultural-historical and cognitive approaches to understanding the origins of development of written speech

L.F. Obukhova,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, mila-38@mail.ru

A.A. Chukhontseva,

Post-graduate Student, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, anastasiya.chukhontseva@gmail.com

We present an analysis of the emergence and development of written speech, its relationship to the oral speech, connections to the symbolic and modeling activities of preschool children – playing and drawing. While a child's drawing is traditionally interpreted in psychology either as a measure of intellectual development, or as a projective technique, or as a criterion for creative giftedness of the child, in this article, the artistic activity is analyzed as a prerequisite for development of written speech. The article substantiates the hypothesis that the mastery of “picture writing” – the ability to display the verbal content in a schematic picturesque plan – is connected to the success of writing speech at school age. Along with the classical works of L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin, A.R. Luria, dedicated to finding the origins of writing, the article presents the current Russian and foreign frameworks of forming the preconditions of writing, based on the concepts of cultural-historical theory (“higher mental functions”, “zone of proximal development”, etc.). In Western psychology, a number of pilot studies used the developmental function of drawing for teaching the written skills to children of 5-7 years old. However, in cognitive psychology, relationship between drawing and writing is most often reduced mainly to the analysis of general motor circuits. Despite the recovery in research on writing and its origins in the last decade, either in domestic or in foreign psychology, the written speech is not a sufficiently studied problem.

Keywords: oral speech, writing, children's drawing, “picturesque speech”, graphic activity, semiotic-symbolic function.

References

1. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaja psihologija [Educational Psychology] / Pod red. V.V. Davydova. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p.
2. Vygotskij L.S. Predistorija razvitija pis'mennoj rechi [Prehistory of Written Speech Development]. Vygotskij L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T.3. Moscow: Pedagogika, 1983. P. 177–200.
3. Glebova A.O. Formirovanie graficheskikh umenij u detej doshkol'nogo vozrasta [Building-up of graphic skills in children of a pre-school age]: Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow, 2009. 178 p.
4. Lapp E.A. Psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovanija svjaznoj pis'mennoj rechi mladshih shkol'nikov s ZPR: teorija i praktika [Psycho-pedagogical basis of building-up coherent written speech in primary school pupils with developmental delay: theory and practice] monografija. Volgograd: Publ. VolGU, 2011. 240 p.

5. Litovskij V.F., Mesenjashina L.A., Panova R.S. Problemy formirovaniya pis'mennoj rechi [Problems of building-up of written speech]. Cheljabinsk: Publ. Cheljab. gos. un-t, 2000. 201 p.
6. Lurija A.R. Ocherki psihofiziologii pis'ma [Writing Psychophysiology Studies]. Lurija A.R. Pis'mo i rech'. Nejrolingvisticheskie issledovanija: Ucheb. posobie dlja stud. psihol. fak. vyssh. ucheb. Zavedenij [Writing And Speech. Neurolinguistic Studies. A university textbook for students of Psychology]. Moscow: Publ. «Akademija», 2002. P. 10–76
7. Lurija A.R. Jazyk i soznanie [Language And Conscience] / Pod red. E.D. Homskoj. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1979. 320 p.
8. Montessori M. Dom rebenka. Metod nauchnoj pedagogiki [Children's House. Scientific Pedagogy Method] / Per. s ital. S.G. Zajmovskogo; St.Petersburg.: Astrel', Moscow: AST, 2005. 272 p.
9. Montessori M. Moj metod: nachal'noe obuchenie [My Method: Elementary Training] / Per. s fr. L. B. Pechatnikova. Moscow: AST: Astrel', 2007. 352 p.
10. Panova R.S. Znakovo-simvolicheskaja dejatel'nost' kak faktor formirovaniya pis'mennoj rechi [Sign-and-symbol activity as a factor of building-up of written speech]. Available at: <http://www.lib.csu.ru/vch/086/011.pdf> (Accessed 01.05.2013)
11. Panova R.S. Formirovanie motivacii pis'mennoj rechi mladshih shkol'nikov v uslovijah Shkoly dialoga kul'tur [Building-up of written speech motivation in primary school pupils at The School of Cultures' Dialogue]. Available at: <http://www.school2100.ru/upload/iblock/2bf/2bf4cdf55843b7005c8c1ff379b769ab.pdf> (Accessed 01.05.2013).
12. Panova R.S. Formirovanie pis'mennoj rechi mladshih shkol'nikov na rannih jetapah obuchenija v paradigme Shkoly dialoga kul'tur [Building-up of written speech in primary school pupils at the early stages of education within the paradigm of The School of Cultures' Dialogue]: Dis. .. kand. ped. nauk. Cheljabinsk, 2009. 234 p.
13. Rubinshtejn S.L. Razvitie pis'mennoj rechi u rebenka [Written speech development in a child]. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii / Sostavit. A.V. Brushlinskij, K.A. Abul'hanova-Slavskaja. St.Petersburg.: Piter, 2000. P. 447-449
14. El'konin D.B. Razvitie ustnoj i pis'mennoj rechi uchashhihsja [Oral and written speech development in schoolchildren] / Pod red. V.V. Davydova, T.A. Nezhnovoj. Moscow: INTOR, 1998. 112 p.
15. Jassman V.P. Formirovanie pis'mennoj rechi u detej shkol'nogo vozrasta metodom piktograficheskogo pis'ma [Building-up of written speech in schoolchildren by the method of pictographic writing]: Dis. ... kand. psihol. nauk. Komsomol'sk-na-Amure, 1998. 178 p.
16. Adoniou M. Drawing to support writing development in English language learners [Электронный ресурс] / Language and Education. 2012. DOI:10.1080/09500782.2012.704047.
17. Bara F., Gentaz E. Apprendre à tracer les lettres: une revue critique // Psychologie française. 2010. № 55. P.129–144.
18. Dziurla R. Intellectual origins of written speech development: a cultural-historical analysis // Psychology of Language and Communication. 2002. Vol. 6. № 2. P. 65–77
19. Encyclopedia of Psychology: 8 Volume Set / Ed. By Alan E. Kazdin. Oxford University Press, 2000. 4160 p.
20. Eysenk M.W., Keane M.T. Writing; Speaking and writing compared // Cognitive psychology : A Student's Handbook. Hillsdale: Erlbaum, 1993. P. 347–360.
21. Favart M., Olive T. Modèles et méthodes d'étude de la production écrite // Psychologie française. 2005. № 50. P. 273–285.

22. Freinet C. L'apprentissage de l'écriture // La méthode naturelle. Vol. 3. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1971. 129 p.

23. Jablonski S. Written speech development: a cultural-historical approach to the process of reading and writing ability acquisition // Psychology of Language and Communication. 2002. Vol. 6. № 2. P. 53–64

24. Scheuer N., Cruz M., Pozo J.I., Echenique M., Márquez M.S. Kindergarten and primary school children's implicit theories of learning to write // Research Papers in Education. 2009. № 24 (3). P. 265–285.

25. Schneuwly B. Vygotski, l'école et l'écriture // Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Université de Geneve. 2008. № 118.

26. Toomela A. Drawing as a verbally mediated activity: A study of relationships between verbal, motor, and visuospatial skills and drawing in children // International Journal of Behavioral Development. 2002. № 26 (3). P. 234–247.

27. Wu L.-Y. Children's graphical representations and emergent writing: evidence from children's drawings // Early Child Development and Care. 2009. № 179 (1). P. 69–79.