

стей в том, что здесь "тезис" и "антитезис" могут существовать только одновременно и нераздельно, взаимопроникая друг в друга.

Поэтому создание адекватного языка для описания диалога — этой единицы сознания, психики — важнейшая задача психологической теории.

#### Литература

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.46, ч. 1.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
4. Вертгеймер М. О гештальттеории // Хрестоматия по истории психологии. М., 1980. С. 84-99.
5. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М., 1958.
6. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Соч.: В 6 т. М., 1983. Т.3.
7. Достоевский Ф. М. Собр. соч.: В 10 т. М., 1957-1958.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность // Избранные психологические исследования: В 2 т. М., 1983. Т.2.
9. Лотман Ю. М. Асимметрия и диалог // Тр. по знаковым системам. Тарту, 1983. Вып. 16. С.15-30.
10. Мамардашвили М. К. Процессы анализа и синтеза // Вопр. философии. 1958. № 2. С. 152-160.

М. Коул, П. Гриффин

#### СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПЕРЕПОСРЕДСТВОВАНИЮ

В течение последних лет сотрудники лаборатории сравнительных исследований познавательных процессов в Калифорнийском университете занимаются изучением усвоения грамоты американцами из различных слоев общества / 4, 11, 14, 15, 28 /. В настоящей статье рассматривается то направление исследований, которое привело к изучению конкретных форм неспособности к обучению, в частности трудности в обучении чтению (другие аспекты этой исследовательской программы раскрыты в работах / 1, 25 /).

Данная исследовательская парадигма уходит корнями в разные источники. Однако особенно плодотворным авторам представляется культурно-исторический подход, связанный с именами Л.С.Выготского / 34, 35 /, А.Р.Лурии / 21, 22 / и А.Н.Леонтьева / 20 /. Поскольку интерпретации культурно-исторического направления в психологии весьма разные, даже в СССР, авторы придерживаются той, которая предложена Дж.Верчем / 36 /, а также термина "социально-исторический подход".

Начнем с самой широкой концепции грамотности. Наша цель — раскрыть базовую структуру корректирующего обучения чтению и понять, каким образом оно организовано в социально-историческом контексте. Экспе-

риментальные исследования корректирующего обучения опираются на идеи, заимствованные из советской литературы по данной проблематике, а также на некоторые современные теоретические построения американских когнитивистов. Эти исследования позволили углубить понимание природы грамотности и обстоятельств, ограничивающих усвоение грамоты различными группами учащихся начальной школы.

### Социально-историческая психология

Что же означает принять "социально-исторический" подход к проблеме грамотности? Прежде всего, согласно этому подходу, речь идет об исключительно человеческих чертах поведения – таких, которые вряд ли могут возникнуть спонтанно у того или иного индивида либо могут быть напрямую соотнесены с поведением наших ближайших сородичей в животном мире. Что касается чтения и письма, то если, например, человек родился и вырос на острове, где никто и никогда о письменности не слышал, то он едва ли изобретет алфавит. Прошло около 10 тыс. лет от появления первых знаков письменности до изобретения алфавита, и одному человеку вряд ли хватит всей его жизни на аналогичную работу.

Некоторые черты поведения человека, имеющие длительную социальную историю, составляют то, что Л.С.Выготский / 35 / называл "высшими психическими функциями". Эти функции в какой-то форме появились еще у вида *Homo sapiens* и затем трансформировались в общении индивидов в некоторый исторически накопленный опыт.

Социально-историческая психология позволяет выявить уникальность той формы, в которой человек усваивает опыт предыдущих поколений. Отсюда делается упор на язык как основное средство специфически человеческого развития.

Поскольку способность к использованию языка является сердцевинной человеческой природы, должна существовать тесная взаимосвязь между высшими психическими функциями и языком. С той точностью, с которой мы можем вскрыть эту взаимосвязь, она описана в работе М.М.Бахтина "Марксизм и философия языка"<sup>\*</sup>. Возможно, мы никогда не узнаем в точности, какова природа этой взаимосвязи. Однако некоторые ее основные структурные черты различимы, в частности понимание того, что язык дает нам мир удвоенным. Согласно А.Р.Лурии, "огромное преимущество состоит в том, что их мир удваивается. В отсутствие слов людям пришлось бы иметь дело только с вещами, которые они могли воспринимать и которыми могли непосредственно манипулировать. С помощью языка они могут обращаться с вещами, которые никогда не воспринимали даже кос-

<sup>\*</sup> На английском языке работа опубликована в 1973 г. / 33 /. На русском оригинал опубликован в 1929 г. Бахтин использовал в качестве псевдонимов имена своих коллег / 18 /.

венно, и с вещами, которые были частью опыта предыдущих поколений. Слово, таким образом, добавляет еще одно измерение миру человека... Животные имеют один мир, мир объектов и ситуаций, воспринимаемый органами чувств. Мир человека – удвоенный... Люди могут не только управлять своим восприятием, они могут управлять памятью, используя образы. Они могут управлять своими действиями. Другими словами, язык не только удваивает мир, но и является формой произвольного действия, которое не могло бы существовать без языка".

Отсюда основной характеристикой письменности служит создание объектов, которые дают возможность регулировать наши взаимодействия с физическим миром и социальным окружением, с нашим внутренним миром. Грамотность делает возможным существование новых форм координации во времени и пространстве. Системы письменности, существующие как объекты культуры, опосредствующие наши взаимодействия с миром, высвобождают потенциал для новых форм высших психических функций.

### Техника опосредствования

Что же представляет собой "переопосредствование" с точки зрения социально-исторического подхода? В исходном смысле переопосредствование означает изменение способа, которым опосредствующее устройство регулирует координацию со средой. Весьма наглядный пример такого изменения является собой переход от слоговой к азбучной письменности. Переход от силлабического письма к алфавиту дает способ представления языка на качественно новом уровне анализа / 6 /. Алфавит делает возможными такие виды деятельности, которые могут быть мощным усилителем способности человека к взаимной регуляции своей деятельности с другими людьми, а также, как мы говорим, способности "создавать общее знание" / 10 /.

В контексте социально-исторического подхода важно помнить, что происхождение символических систем, развитие которых приводит к созданию алфавита, восходит к примитивным формам товарно-денежного обмена / 31 /. Исходно письмо и чтение были включены в социально-историческую практику, в деятельность, которая имела сложную цель высшего уровня. История и развитие техники опосредствования прослеживаются от простых символических систем Ближнего Востока через эволюцию множественных символов, процарапанных на глине в эпоху бронзы, и далее – к финикийскому силлабическому письму / 27 /. Когда греки попытались воспользоваться силлабарием, они столкнулись с трудностями, вынудившими их провести анализ самого силлабического письма / 6 /.

Преодоление этих трудностей привело в итоге к фундаментальному прорыву от представления языка на уровне непосредственно передаваемых звуковых элементов (слоги) к коммуникации с помощью средства, о котором, пожалуй, нельзя так сразу сказать, что с его помощью делается (алфавит).

Чтобы более отчетливо продемонстрировать это различие, проанализируем, что мы можем сказать о прочтении слова "кот". В культурах, где слово "кот" записывается символом одного слога, предполагается, что этот знак всегда вызывает звуковой образ так, что люди могут представить себе кога или произнести слово "кот", когда видят этот символ. Таким образом, интерпретируется частичка мира.

В системе алфавитного письма слово "кот" построено из нескольких знаков. Можно было бы сказать, что в алфавитной записи оно состоит из трех частей: "к", "о" и "т". Но такое утверждение быстро снимается возражением, согласно которому "к", "о" и "т" — не части слова, а частями слова являются три звука: "к", "о" и "т". Но и это неточно. Звуки — это не совсем такие части, как буквы: они неразделимы. Невозможно произнести отдельно "к" или "т": эти звуки можно произнести лишь в сочетании с чем-то еще, и именно с гласным. Если вы попытаетесь произнести их отдельно, то услышите, что произносите еще и очень слабый неударный гласный. Что же тогда представляют буквы "к" и "т", если звуки "к" и "т" неотделимы от гласных? То, что представляет собой алфавит — это исходно абстракция, результат аналитического разложения разговорной речи, позволяющий представить язык исключительно экономичным способом / 7, 17 /.

Современный алфавит более "элегантная" система, чем слоговое письмо. Выбор ответа на вопрос о записи слова в алфавитной системе чрезвычайно ограничен: необходимо использовать некоторую комбинацию букв из 26 возможных (для английского языка) вариантов. При этом позволяют повторы и как значащие варианты рассматриваются различия в порядке букв. В такой закрытой парадигме система "выращивает" опосредствующие условности для связи слова устной и письменной речи. Эти условности развиваются во времени, и часто их исходная "прозрачность" утрачивается. Грамотные люди, например, принимают условно, что отдельная буква "к" представляет изолированный звук. Однако, когда им предлагают продемонстрировать это непосредственное соответствие, они неизменно произносят слог вместо согласного звука. Условные орфографии представляют собой следующий уровень опосредствования, отталкивающийся от бинарного соответствия "один звук — одна буква" / 26 /, отражающий морфологические отношения между словами в ущерб звуковым соответствиям / 32 /, фиксирующий исторические способы произношения и престижные диалекты языка / 2, 30 /. Один алфавит может быть использован для записи многих языков, но (как и слоговое письмо) он не очень хорош в качестве "внешнего устройства" (если мы позаимствуем термин из компьютерной техники). Другими словами, знание алфавита и владение некоторыми навыками письма еще недостаточно для того, чтобы читать на языке, которого мы не знаем. Это лишь опосредствующее устройство, использование которого требует большего, чем непосредственное знание о нем и простые навыки. Необходимо знать еще кое-что и о

контексте, в котором оно используется, — о системах, с ним связанных, о его функциях и историчности.

Рассмотрим проблему объяснения ребенку того, что происходит, когда мы переходим от звуков "к", "о" и "т" к "кот". Все, что можно сделать, это проиллюстрировать процесс, который мы называем "соединение". Мы имитируем процесс чтения. Приступаем к такой процедуре: медленно произносятся звуки, напоминающие "к", "т" в правильной последовательности, ускоряем затем процесс произнесения, пока не получим слово "кст". Но "соединение" не срабатывает. Как бы быстро ни произносились части слова в нужной последовательности, мы не получаем целого. Соединение — это вовсе не то, что происходит в сформированном акте прочтения алфавитного представления слова "кот". Там происходит качественная реорганизация звуков, которые моделируются алфавитом. О стратегии "соединения" можно думать по аналогии с птицей, пытающейся взлететь с земли. С помощью "соединения" мы пытаемся дать толчок, аналогично птице, "обучающей" птенца-слетка, как бы подталкиваем птенца, и если он отрывается от земли, то дальше уже все идет по необходимым аэродинамическим законам. При обучении детей алфавиту мы исходим из предположения, что тактика "соединения" автоматически "запускает" синтез. Однако упрямые факты из области обучения грамоте свидетельствуют о том, что одного анализа недостаточно для использования алфавита: это история пришла к его созданию через анализ. Чтобы пользоваться алфавитом, необходим и анализ и синтез. В этом — камень преткновения проблемы обучения. Чтобы действительно получить чтение, необходимы обе стороны процесса. Однако вскрыть природу этого процесса не так просто.

#### Обучение чтению

С точки зрения социально-исторической школы, исследование обучения чтению должно отправляться от понимания его исторической сущности. Необходимо понять, как сложился современный социально-исторический контекст, в котором формируется процесс обучения чтению, создаются условия, в которых это обучение оказывается неэффективным и возникает проблема переопосредствования.

Неуспешность обучения есть результат ошибки, совершаемой в школе, дома, по пути из школы домой, на работе — везде. Она имеет системную природу. Если ставить задачей изменение уровня грамотности в обществе, то, решая ее, невозможно ограничиться каким-либо одним узким контекстом. Необходимо произвести изменения на самых разных уровнях системы / 29 /. Однако в какой-то момент необходимо сконцентрировать внимание и на школьной программе, воплощенной в действиях учителя как элемента изменяемой системы, а также изучить саму программу обучения чтению, чтобы понять, как сделанные в ней научные допущения преобразуются в общественную практику.



Стандартные программы корректирующего курса отражают аналитическую стратегию, которая связывает грамотность с алфавитным письмом. Эти программы расчленяют систему чтения на набор элементов, построенных по принципу "от простого - к сложному", от малого к большому. Чтению обучают как "обратному" процессу: сначала - буквам алфавита и звуко-буквенным соответствиям, потом - словам, потом - составлению предложений из слов, и наконец, предложения группируют в очерки или рассказы. Исследователи, наблюдавшие обучение чтению в младших классах, отмечают, что успевающие школьники приходят в школу уже со сформированным представлением о том, что понимают взрослые под "чтением" / 1, 24 /.

Программы обучения грамоте на языках, использующих алфавитное письмо, имплицитно канонизируют эту "обратную" стратегию, устанавливая последовательность двух основных процессов целостного акта чтения: декодирования и понимания. Этим двум составляющим процесса обучают в последовательности по правилу "от простого - к сложному", где "простым" объявляется декодирование. Многие из обследованных нами неуспевающих школьников "застревали" на стадии декодирования, хотя и обучались до этого 5-6 лет.

Мы поставили под вопрос сам принцип такого "обратного" подхода к чтению. Обзор современной литературы по компьютерным и математическим моделям чтения свидетельствует о том, что чтение обычно понимается как процесс взаимодействия, в котором уровни системы существуют всегда и только во взаимодействии с соседними уровнями, верхними и нижними. Следовательно, любая программа обучения, требующая от ребенка работы сначала только на одном уровне, потом только на другом и т.д., на самом деле минимизирует возможность получения адекватного навыка чтения. Такого рода обучение имеет хороший шанс остаться "вещью в себе": условия для переноса полученных навыков на развернутый акт чтения здесь, очевидно, отсутствуют.

#### Чтение как целостная деятельность

Альтернативная система, которая и стала объектом нашего исследования, была разработана таким образом, чтобы в процессе обучения одновременно оказывались задействованными несколько уровней гипотетического процесса чтения. Принимая идею Л.С.Выготского о зоне ближайшего развития / 35 / и основной принцип, согласно которому развитие всегда осуществляется только в рамках целого / 16 /, мы построили ситуацию таким образом, что целостная задача чтения организовывала деятельность. Этот метод, естественно, требовал от нас раскрытия наших теоретических предположений о существовании задачи чтения и того, что для ее решения является организующей деятельностью / 19 /.

Мы исходили из допущения, что чтение - продолжение (через письмо) базовой человеческой способности к опосредствованию деятельности через язык. Мы предполагали, что все дети обладали этой базовой способностью, поскольку их поведение в любом социокультурном контексте было вполне естественным. Их нельзя было считать умственно отсталыми, они скорее испытывали трудности в определенном аспекте чтения - в школьной, азбучной грамоте (более широкого, чем "чтение", понятия) / 37 /.

У детей сложилось неправильное представление о том, что представляет собой чтение. Вместо использования печатного текста для опосредствования своей будущей деятельности они старались как можно точнее придерживаться того уровня системы, на который их ориентирует весь их школьный опыт. Само упорство, с которым они следуют инструкциям учителя, закрывает от них возможность уразуметь, что чтение представляет собой понимание. Эти дети "привязываются к тексту", механически озвучивают буквы и слова.

Опишем конкретный случай. Дина - типичный продукт традиционного школьного обучения чтению. Училась в 5-м классе. В нашей экспериментальной ситуации она работала несколько месяцев. Дети проходили предтест для нашего эксперимента по чтению. Сам эксперимент заключался в следующем. Каждый ученик получил по рассказу из трех абзацев и десять контрольных вопросов к этому тексту. Им предлагали прочитать рассказ и затем ответить на вопросы. Сообщалось также, что если понадобится помощь, то они могут обратиться к группе учителей и студентов старших курсов Калифорнийского университета, которые находились тут же. Одной из них была Г., которая иногда выступала для Дины в роли учительницы в ее предыдущих занятиях по чтению. Все это записывалось на видеомagneтофон.

Дина прочитала рассказ без затруднений. (Рассказ был о десятилетнем мальчике из близлежащего района, который был доставлен в больницу в состоянии комы в результате того, что, пытаясь продемонстрировать приятелю сюжет из телевизионной программы, повесился на шнуре. Мы выбрали такой текст по ряду причин, которые здесь не будем обсуждать.) Затем Дина перешла к вопросам. При работе с первыми двумя вопросами единственным, что ей понадобилось, оказалась небольшая помощь в правописании, а ответы она сформулировала самостоятельно. Первый вопрос касался пострадавшего мальчика - Джейрда Стокхэма. Дина ответила, что мальчик случайно повесился. Это был адекватный ответ, как и ответ на второй вопрос.

Затем она обратилась к Г. за помощью с ответом на третий вопрос. Дина утверждала, что вопрос "неправильный". В вопросе спрашивалось, кто такой Эрик Бартон. Это был мальчик, игравший с пострадавшим, который сообщил взрослым о случившемся. Г. не могла понять, чем она может помочь и что же было "неправильного" в вопросе. Тогда Дина сказа-

ла, что имя "Эрик Бартон" встречается в тексте трижды и поэтому на вопрос нельзя дать ответа. Г. не поняла, почему имя в тексте не должно появляться три раза и почему на вопрос о нем в таком случае нельзя дать ответа.

Все еще будучи в затруднении по поводу "неправильности" вопроса, Г. начала читать спорный абзац вместе с Диной. Учительница задавала вопросы, на которые Дина могла бы ответить, читая предложения из текста, помогала ученице понять значения отдельных слов, перефразируя некоторые идеи, сформулировать вопросы о некоторых взаимосвязях между смысловыми группами и предложениями. Через несколько минут – весьма неожиданно – Дина резко оживилась. Она в удивлении воскликнула: "Он повесился?"

Вспомним, что Дина правильно ответила на первый вопрос. Теперь спустя несколько минут, это оказалось для нее новой информацией, достоянием восклицания, удивления, вопроса, комментария.

Дина по-своему умела отвечать на проверочные вопросы, но это умение имело очень мало общего с пониманием прочитанного. "Попугай" – так мы говорим о человеке, который произносит слова, не понимая их. Динины умения свидетельствуют о том, что можно не только произносить слова "как попугай", но что такое явление характерно и для чтения, и даже для письма. Ее "ответ" на первый вопрос и утверждение о "неправильности" третьего проливают свет на то, что она поняла о самом чтении из обучения чтению. Мы назвали это явление "подгонкой по образцу" и обнаружили, что так поступают многие дети.

При анализе чтения с точки зрения "подгонки по образцу" вопрос об Эрике действительно оказывался "неправильным", поскольку появление имени в трех местах оставляет читателя такого типа без того единственного образца, который он использовал бы для ответа. На вопрос о Джейрде ответить таким способом можно: для этого нужно взять текст, следующий за его именем, и подставить его на листок ответов под соответствующий вопрос. У Дины процедура "подгонки" оказалась весьма "разработанной": она может преобразовывать существительные в местоимения, адекватно выбирать время и залог глаголов. Однако во всех других отношениях она буквально копирует в ответе исходный текст, включая орфографию и пунктуацию.

В межличностном плане, во взаимодействии со взрослым, Дина может заменить свою "подгонку" анализом взрослого партнера (который включает синтез абстрактных представлений звуков в слова и понимание всего рассказа). Если не предпринять специальных предосторожностей при организации взаимодействия, такая "перепасовка" / 8, 9 / остается незамеченной.

Ключевой задачей нашей альтернативной стратегии исследования является специфическая организация ситуации, позволяющая детям участвовать в деятельности на более высоких уровнях системы еще до того, как они оказываются действительно способными к такой деятельности. В частности, в отношении детей, которые взаимодействуют с текстом не таким способом, который у взрослых называется чтением (т.е. не с целью опосредствования своей деятельности продуктивным способом), первой задачей экспериментатора ставится организация ситуации, в которой бы дети "понимали до того, как они смогут читать". Мы стремились систематически организовать такой тип помощи, которую учительница оказалась в состоянии оказать Дине.

Решая эту задачу, мы обратились к тому, что Л.С.Выготский называл "интерпсихическим планом". Поскольку дети оказывались один на один со своими способами реакции на проверочные упражнения по чтению, которые мы не могли идентифицировать как чтение, мы решили усилить их "интрапсихические" ресурсы, построив чтение как межличностное взаимодействие. Теория Выготского обосновывает такой подход к высшим психическим функциям, утверждая, что одна и та же функция реализуется в двух планах: в интра- и в интерпсихическом. После того, что мы наблюдали у Дины и ее сверстников, мы пришли к заключению, что наше представление о чтении должно реализоваться для учащихся именно в интерпсихическом плане.

Такой подход радикально отличается от принятой в педагогической практике концепции: начинать с того уровня, на котором находится ребенок. Мы старались начать не с того уровня, на котором были Дина и ее сверстники. Мы хотели быть вместе с ней, но не на ее уровне, хотели, чтобы она не отрабатывала более эффективную процедуру "подгонки", а получила иное представление о чтении.

Была сделана явной интерпсихическая сущность чтения в структурированных "спектаклях", где целостная задача чтения делилась между участниками теоретически обоснованным способом. В спектакле под названием "чтение" все взрослые и дети должны были играть свои роли. О том, как это происходило, рассказывает следующий пример.

Сначала разработали основной сценарий "Чтение по вопросам"\*. Как и сценарии, используемые в традиционных спектаклях, наш содержал опи-

\* Сценарий был разработан А.Брауном, А.Палинкарсом и Б.Амбрустером / 3 / на основе процедуры взаимных вопросов. В эксперименте учитель и ребенок поочередно задавали вопросы и обсуждали основные мысли абзаца текста. Было экспериментально продемонстрировано значительное улучшение понимания у испытуемых – семиклассников, которые хорошо декодировали, но плохо понимали.

сание ролей и даже тексты для исполнителей. Он состоял из 4 актов: целевая беседа, чтение абзаца, тест и критика.

**Целевая беседа.** Первая часть сценария предусматривала беседу о целях деятельности. Определение чтения как опосредствования будущей деятельности печатным словом задавалось высшей целью – стать более сильным, независимым и умелым: "Чтение – это часть взросления. Поэтому, чтобы вырасти, надо читать". Эта очень общая цель конкретизировалась несколькими способами: детям читали о том, что такое работа; их вовлекали во "взрослую деятельность" (например, обсуждение вопросов школьного бюджета); их группировали в пары со старшими – студентами Университета, которые много читали и могли служить образцом для подражания. В другой части "установочной беседы" объяснялось, как задаваемые вопросы относятся к тому, почему взрослые читают и почему они читают так хорошо. Следующая часть беседы была посвящена более узким целям, относящимся к проверочным упражнениям и перемене ролей в ситуациях, в которых мы работали с детьми<sup>ж</sup>.

**Чтение абзаца.** По окончании беседы о целях чтения предлагается первый абзац текста, который будет прочитан, и распределяются роли, которые будут играть участники при чтении данного абзаца. В качестве реквизита в этой части спектакля использовались: текст, 5 карточек с описанием деятельности исполнителя каждой из ролей, таймер, карточки для записей и карандаш.

В соответствии со сценарием карточки ролей перемешивались и раздавались участникам. Затем включался таймер и участникам надо было прочитать первый абзац про себя, при этом позволялось делать записи. (В этот момент на руках у каждого были карточки с одним и тем же ролевым предписанием). По звонку таймера участники должны были приступить к исполнению ролевых предписаний, содержащихся в полученных ими карточках. Этими предписаниями были:

Задайте вопросы о словах, которые трудно выговорить. (При этом не обязательно говорить, что эти слова Вам трудно читать.)

Задайте вопросы о словах, которые трудно понять.

Назначьте отвечающего.

Задайте вопрос о главной идее.

Задайте вопрос о том, что может случиться дальше.

<sup>ж</sup> Ситуация "Полевого колледжа взросления" детально описана в наших докладах / 13,19 /. Отметим лишь, что это своего рода "уроки после уроков", которые посещаются детьми добровольно по 2 часа два раза в неделю. На них дети обучаются грамоте, а также работе с компьютером. Те, кто проявил себя в какой-либо области (например, читающие "как взрослые"), могут поменять роль и стать помощниками взрослых.

Нужно было сыграть все эти роли в соответствии с текстом, который был до этого прочитан и детьми и взрослыми. Затем выбирали одного из присутствующих для записи общего мнения группы о вопросе, который можно задать ко всему тексту. Этот вопрос записывали в список проверочных вопросов, на которые дети должны были отвечать по завершению всей процедуры.

Действия, предписанные сценарием, не обязательно выполнялись детьми. Экспериментатор (лидер группы) и один или несколько студентов старших курсов всегда были партнерами детей. Предписанная роль была обязательной для каждого участника. Поэтому случалось, что именно экспериментатор, или один из студентов, должен был спрашивать о трудном произносимом слове, спрашивать (или отвечать на вопрос) о том, что будет дальше в тексте. Если играющих было больше, чем ролей, то студенты образовывали пару с младшими, помогая им играть свою роль.

С помощью этой стратегии дети постоянно включались в "Чтение по вопросам", хотя никто из них и не мог прочитать текст и ответить на вопрос таким образом, чтобы это можно было назвать адекватным самостоятельным чтением. Обсуждались трудные слова, предположения относительно основной идеи текста, и, наконец, общее мнение записывалось в форме вопроса, ответ на который взрослый читатель может найти, прочитав текст. Эта процедура повторялась дважды (для двух абзацев текста), и затем дети переходили к третьему акту "Спрашиваем и читаем".

**Тест.** Вопросы проверочного задания касались трех абзацев текста на одну и ту же тему, два из которых детьми были прочитаны по ходу пьесы "Спрашиваем и читаем". Они включали вопросы: составленные детьми в ходе предыдущей части пьесы; предложенные другими группами и составленные заранее взрослыми.

**Критика.** Дети оценивали в баллах полученные ответы и обсуждали вопрос, что означает поставить хороший вопрос к тексту. Эти дискуссии давали материал для обсуждения на "установочной беседе" о чтении взрослых, в последующих постановках пьесы "Спрашиваем и читаем".

#### Типичная деятельность

Взрослые, взаимодействуя в соответствии со сценарием чтения и имея общее знание о том, что такое чтение, создают специфическую среду, в которой дети могут действовать на пределе своих возможностей. Практически с самого начала последние ухватывают общую идею чтения по вопросам. Таким образом, создается поле для столкновения "взрослых" и "детских" представлений о чтении и стимулируется их развитие.

Роль, согласно которой надо было вызвать отвечающего, конечно же, была самой излюбленной у детей. Они могли вызывать друзей (или противников, если пытались отомстить за что-то). Они могли вызывать взрослых, если считали ответ на вопрос трудным, или сами себя, если знали ответ и хотели продемонстрировать это.



Некоторое время спустя карточки с вопросами об отдельных словах тоже стали популярными. Дети иногда пытались тайком пометить карточки, для того чтобы при раздаче ролевых карточек получить желаемые. Они даже просили выдать им еще одну карточку, если не получали желаемой при раздаче. Мы шли навстречу, когда это было возможно, поскольку как раз и стремились к тому, чтобы дети все больше втягивались в различного рода деятельность, связанную с чтением.

Предписанные сценарием правила и роли способствовали организации динамичной деятельности по осмыслению текста через построение вопросов к нему. Пьеса разыгрывалась шумно (за исключением моментов чтения про себя), с большой долей импровизации (как и ожидалось, поскольку текст постоянно менялся) и побочных сцен. С течением времени все больше предписанных сценарием процедур исполнялись без комментариев и даже оказывались "встроенными" в вырабатываемые группой предположения, поэтому использовались специальные регламентирующие процедуры.

Однако один из ключевых моментов сценария (деятельность по определению главной идеи текста), как правило, не выполнялся гладко. Карточка с предписанием "Задайте вопрос о главной мысли" сначала всегда была камнем преткновения. Вообще говоря, карточка о главной мысли не так уж плоха: можно было просто спросить "В чем главная мысль?" и переложить ответственность на другого. Дети это обнаруживали по два раза в день, но тем не менее старались в этой части отойти от сценария, вместо того чтобы просто обсуждать что-либо, касающееся "главной мысли". "Главные мысли" требуют интерпретации, а интерпретация — это как раз то, чего младшие делать не могли. Однако нам удавалось удерживать детей в рамках сценария, напоминая о ролевых предписаниях и вовлекая их в интерпсихические акты понимания.

Именно в те моменты, когда ребенок пытается активно читать (во "взрослом" смысле слова), становится возможным точно установить природу его искаженной системы опосредствования. В эти же моменты (поскольку ребенок находится под влиянием "взрослых" представлений о чтении) создаются оптимальные условия для перестройки развития — происходит перепосредствование.

Путь; по которому тесное межличностное сотрудничество для создания совместного продукта чтения может привести к тонкому анализу и переломным моментам развития, описан в случае с Диной. В процессе нашего обучения "чтению по вопросам" мы выявляли как детей с "подстановочным чтением", так и с другими системами чтения, затрудняющими понимание текста / I3 /. В ходе работы наблюдались изменения на трех уровнях<sup>ж</sup>.

<sup>ж</sup> Некоторые из этих изменений отражены в текстах и в сообщениях из школ, в которых дети учились, другие описаны в микроанализе видеозаписей ситуаций обучения / I3 /.

1. Участвующие в групповом чтении дети сначала не понимают прочитанный текст, приходят к его пониманию и могут формулировать интересные и важные вопросы о тексте и давать на них ответы.

2. С течением времени по ходу обучения учащиеся начинают антиципировать и строить предположения относительно вспомогательных и базовых актов чтения, которые включает в себя сценарий пьесы "Спрашиваем и читаем". Со временем они проявляют все большую независимость.

3. По истечении некоторого времени происходят изменения в поведении детей, которые указывают на изменения их представлений о чтении: они начинают относиться к чтению как опосредствующей деятельности в среде.

По стандартной программе коррекции чтения, основанной на принципе декодирования, Дина и ее ровесники обучались некоторым процедурам, связанным с чтением, и изобретали свои собственные. Независимо от того, были ли они приобретены или изобретены, эти процедуры не укладываются в рамки целостного "взрослого" чтения. (Мы обнаружили, что один пятиклассник "знал", где искать главную мысль" она во втором предложении абзаца!) Изобретательность и креативность детей не представляют никаких проблем, равно как и их ориентация на школьное чтение.

Конечно, эти дети иногда бывают "тупыми", "нетворческими", "рассеянными". Однако они выучили и закрепили замкнутую процедуру для того типа чтения, с которым им приходилось сталкиваться. Наши процедуры позволяют увидеть, что на самом деле делают дети, поскольку из этих процедур строится костяк целостного "взрослого" чтения, на основе которого у детей развивается способность к анализу чтения текста, более адекватная задачам их послешкольного будущего.

Дети не понимают текста, потому что для них чтение означает "чтение отдельных слов таким образом, чтобы они правильно звучали". Чтение, как это чаще всего наблюдается в младших классах, — это чтение вслух. С социально-исторической точки зрения чтение в фундаментальном смысле включает в себя восприятие знака, знание о ситуации, знание о своей позиции и о том, где находится другой / 23 /. Эти фундаментальные составляющие чтения таким детям неизвестны. Чтение как процесс интерпретации мира за пределами информации непосредственно данной в данный момент полностью выпадает из их "теории переработки информации", равно как и из систем корректирующего обучения чтению.

Чтение, как заметил Р.Фрайр / 5 /, — это способ теоретизирования о мире. У детей, с которыми мы работаем, представления иные. Для них чтение — это система опосредствования, ограниченная ими самими, учителем и текстом. В частности, в рамках системы ответов на вопросы к тексту, где вопросы всегда задаются заранее, им надо только придерживаться заученных грамматических и фонетических предписаний.

Эта ситуация типична для систем опосредствования у всех плохо чита-

ющих детей. Их системы усечены – искусственно усечены, – а дети достигают невероятных успехов в оперировании ими. Они иногда делают это настолько успешно, что может сложиться впечатление, что они читают. Кажется только, что они читают плохо. И не приходит в голову вопрос о том, действительно ли они делают то, что нам кажется, или делают что-то совершенно другое, нечто весьма странное.

Большинство из наших детей не имели ни малейшего понятия о том, что представляет из себя та система опосредствования, которую мы называем чтением. Эта система не переопосредствует целостного понимания о том, что представляет собой чтение и для чего оно нужно. Вместо этого она закрепляет редукционистскую концепцию и аналитическую стратегию, родившуюся вместе с алфавитным письмом: начать с малого, простого и продвигаться к сложному. Пока ребенок пользуется исключительно процедурами, предусмотренными корректирующими программами (например, озвучивает "к", "о" и "т"), прогресса быть не может. Мы, напротив, утверждаем, что этим процедурам надо обучать как культурным средствам, которые помогают ребенку испытать такую связанную с ними деятельность, которая позволит ему понять, о чем мы, взрослые, говорим, когда имеем в виду чтение.

Перспективы нередукционистского подхода в чтении и исследовании

Редукционистский подход нарушает фундаментальный принцип, согласно которому развитие всегда происходит в рамках целого. Следуя такому подходу, психологи и работники образования редко обучают детей чтению как целостной деятельности, корни которой в коммуникативной системе. Теоретически обучение чтению разработано слабо. Одна из трудностей здесь в том, что проверка теории на уровне реального процесса преподавания – обучения не может быть пока произведена с помощью математического моделирования или моделирования на ЭВМ. А именно эти методы обычно тесно ассоциируются с нашими представлениями о серьезной научной работе, на которую может опираться педагогическая теория.

Чтение как деятельность (и обучение ему) имеет социальную природу, что и представляет проблему для наших современных методов и теорий. Именно по этой причине социально-культурный анализ чтения так важен для понимания значения переопосредствования этой деятельности для детей. Такой анализ вскрывает необходимые условия для усвоения чтения.

В социально-исторической перспективе видно, что при обучении чтению необходимо пытаться строить одну из фундаментальных деятельностей, а не закрываться от нее шорами основных навыков. Навыки всегда есть часть деятельности и ситуаций, они имеют смысл, только будучи организованы в деятельности и становясь частью ситуации. Поэтому в рамках социально-исторического подхода мы говорим не о навыках, а о

базовых деятельности и закрепляем те из них, которые необходимы и достаточны для чтения в условиях школьного обучения.

Когда мы строим контекст урока чтения, то обнаруживаем, что дети, которые не могут читать в других контекстах, оказываются в состоянии читать в специальных условиях. Все ли они читают самостоятельно, без помощи взрослых? Происходит ли чудо? Конечно, нет. У них есть свои проблемы, у некоторых – весьма серьезные. Некоторые дети рано или поздно проявляют себя у доски – учителя сообщают: "Чудо свершилось!" Другие в классе становятся еще хуже, чем были. Многие значительно улучшают свою работу, но в ограниченной области. Некоторые дети лишь еще более осознают глубину той пропасти, в которой находятся. Когда ребенок видит, что другой выкарабкивается и успешно, он осознает, в какой глубокой яме находится сам, и продолжает туда падать. Возможно, что это тоже развитие: мы ведь знаем, что развитие – это не всегда достижение какого-то установленного критерия. Развитие подразумевает системную реорганизацию. Если такой подход используется адекватно, то можно учить детей, которых иными способами обучить нельзя. Если неадекватно – то это только ухудшит дело.

Используя социально-исторический подход для понимания развития грамотности, можно подойти к решению многих научных проблем. Так, если в качестве единицы анализа используется человек, действующий в ситуации, психологи-экспериментаторы, а также специалисты в области детской и педагогической психологии испытывают трудности при оценке научной достоверности полученных результатов. Трудно также развить принципы этого подхода, согласно которым познание есть социальная деятельность, преобразовав эти принципы в практически полезные методы. В нашем исследовании вызывает беспокойство выбор именно научных достоверных фактов, именно сохранение научности. В настоящее время мы работаем над проблемами превращения видеозаписи из того, чем она кажется на первый взгляд – полного хаоса, в нечто, что можно было бы анализировать. Мы также продолжаем экспериментировать в новых "центрах деятельности", взявших на вооружение социально-исторические принципы / I2 /. Мы будем считать свою ближайшую цель достигнутой, если нам удалось убедить читателя в том, что предлагаемая перспектива достойна дальнейшей разработки.

#### Литература

1. Anderson A. B., Diaz E., Moll L. C. Community educational resource and research center // Quart. Newsl. Lab. Compar. Human Cognit. 1984. Vol.6, N 3. P. 70-71.
2. Brice Heath S. Standard english: biography of a symbol // Standards and dialects in english. Cambridge, 1980. P.3-32.



3. Brown A. L., Palincsar A. S., Armbruster B. B. Inducing comprehension-fostering activities in interactive learning situations // Learning from texts. Hillsdale (N.J.), 1982. P.3-21.
4. Cole M., Gay J., Glick J. A., Sharp D. W. The cultural context of learning and thinking. N.Y., 1971.
5. Freire P. Cultural action for freedom. Cambridge, 1970.
6. Gelb I. J. A study of writing. Chicago, 1963.
7. Gleitman L. R., Rozin P. The structure and acquisition of reading I: Relations between orthographies and the structure of language // Toward a psychology of reading. Hillsdale (N.J.), 1977. P.24-36.
8. Goffman E. The presentation of self everyday life. N.Y., 1959.
9. Goffman E. Strategic interaction. Philadelphia (Pa), 1969.
10. Graff H. J. The literacy myth. N.Y., 1975.
11. Griffin P. How and when does reading occur in the classroom? // Theory into pract. 1977. N 16. P.376-383.
12. Griffin P., Cole M. Current activity for the future: The Zo-ped // Children's learning in the "zone of proximal development. San Francisco, 1984. N 2. P.45-63.
13. Griffin P., Cole M., Diaz S., King G. Remediation, diagnosis and remediation // Advances in instructional psychology. Hillsdale (N.J.), 1986. Vol.3. P.151-164.
14. Griffin P., Mehan H. Sense and ritual in classroom discourse. Conversational routine: Explorations in standardized communication // Systems and prepattered speech. P., 1980. P.80-94.
15. Hall W. S., Cole M., Reder S., Dowley G. Variations in young children's use of language: Some effects of setting and dialect // Discourse production and comprehension. Norwood (N.J.), 1977. P.140-153.
16. Hamburger D. The concept of development in biology // The concept of development. Minneapolis, 1957. P.49-58.
17. Havelock E. A. Origins of western literacy. Toronto, 1976.
18. Holquist M. The politics of representation // Quart. Newslett. Lab. Compar. Human Cognit. 1983. Vol.5, N 1. P.2-9.
19. Laboratory of comparative human cognition: A model system for the study of learning difficulties // Ibid. 1982. Vol.4, N 3. P.39-66.
20. Leont'ev A. N. Problems of the development of mind. Moscow, 1981.
21. Luria A. R. The nature of human conflicts: Or emotion, conflict and will. N.Y., 1932.
22. Luria A. R. The development of writing in the child // The selected writings. N.Y., 1978. P.330-348.
23. Luria A. R. Language and consciousness. N.Y., 1981.
24. Moll L. C., Diaz S. Towards an interactional pedagogical psychology: A bilingual case study. San Diego, 1983.
25. Newman D., Griffin P., Cole M. Social constraints in laboratory and classroom tasks // Everyday cognition: Its development in social context. Cambridge, 1984. P.165-185.
26. O'Neil W. English orthography // Standards and dialects in English. Cambridge, 1980. P.63-83.
27. Schmandt-Besserat D. The earliest precursor of writing // Sci. Amer. 1978. Vol.238, N 6. P.50-59.
28. Scribner S., Cole M. Consequences of literacy. Cambridge, 1980.
29. Scribner S., Cole M. The psychology of literacy. Cambridge, 1981.
30. Shaklee M. The rise of standard English // Standards and dialects in English. Cambridge, 1980. P.33-62.
31. Sohn-Rethel A. Intellectual and manual labor: A critique of epistemology. L., 1978.
32. Vaughn-Cooke A. F. Phonological rules and reading // Linguistic theory: what can it say about reading? N.Y., 1977. P.58-78.
33. Voloshinov V. N. Marxism and the philosophy of language. N.Y., 1973.
34. Vygotsky L. S. Thought and language. Cambridge, 1962.
35. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, 1978.
36. Wertsch J. V. The concept of activity in Soviet psychology. N.Y., 1981.
37. Wolf T. Reading reconsidered // Harvard Educ. Rev. 1977. Vol. 47, N 3. P.411-429.