



ОЙЛАУ ЖӘНЕ СӨЙЛЕУ

Жазбаша сөйлеуді дамыту
мәселелері





Выготский бала суретті ұсынғаннан гөрі, оған ат қойып, белгілеуге талпынады дейді. Ш.Бюлер сурет салу балада сөздік қор мен ауызша тіл дамығанда басталатынын көрсетеді. Одан әрі, — дейді ол, — тіл дамып, рухани өмірдің үлкен бөлігін өз заңымен қалыптасады. Бұл бөлікке аяғында бейнеленудің барлық графикалық қабілеттілігі жазуға әкелетін сөзбен қамтамасыз етілетін сурет салу жатады. Баланың еске сақтауы бұл уақытта көріністердің қарапайым бейнелерін қамтамасыз етпейді, бірақ көп бөлігінде жеңіл тілден немесе ой қорытындыдағы жеңіл пайымдаудан тұрады. Бала сурет сала отырып, өз еске сақтауының жаңа қазыналарын туындатады, бұл сөйлеу тәсілімен жасалады, яғни айту жолымен болады. Бұл тәсілдің негізгі сипаты — табиғаты бойынша біршама ауызша суреттеуді қажет ететін белгілі дерексіздік. Сондықтан біз сурет салудың ауызша сөйлеу негізінде туындайтын графикалық сөз екенін көреміз.

Автор жазба тіліне қарағанда, сөздің бұл стадиясы әлі де бірінші деңгейдің символизмі дейді. Бала сөзді емес, заттар мен осы заттардың көрінісін бейнелейді. Бірақ баладағы сурет салудың дамуы өзінен-өзі туындайтын таза механикалық нәрсе емес. Мұнда қарындаш ізін белгі ретінде пайдалану кезіндегі жай сызбалардан қағазға өтудің өз критикалық кезі бар. «Бала өзі салған сызықтары бірдеңені білдіреді деген жаңалық ашады», — деген Ш.Бюлермен бүкіл психолог келіседі. Бұл жаңалықты Селли мынадай мысалмен түсіндіреді: бала еш мағынасыз да мәнсіз сурет салып отырып, кездейсоқ жүргізген спираль секілді сызықты түтінге ұқсатып, «түтін, түтін» деп айғайлап жібереді.

Выготский «Ойлау мен сөйлеу» монографиясында бірнеше ғалымдардың зерттеулеріне жүгінеді. Солардың біразы турады айтатын болсақ, психологтардың көбісі бала сурет сала отырып, қандай да бір зат оның салынып қойған формасының ұқсастығын ашады, осыдан оның суреті белгінің функциясына ие болады деп болжайды дейді автор. Істі басқаша да болжауға болады: бала әр түрлі жағдайларға байланысты сурет бірдемені бейнелеуі мүмкін деп ойлайды. Балалардың бөтен суреттен заттарды тануы, әдетте, өзі салған суретпен байланысты болады. Салғанды тану процесі, ерте жаста кездесе де, зерттеу көрсеткендей, символикалық функциялардың алғашқы ашылуы болып табылмайды. Бала алғашында зат пен суреттің ұқсастығын білсе, суретті соған ұқсас зат сияқты қабылдайды. Өз қуыршағының суретін көрген қыз: «Қуыршақ осы суреттегі секілді», — деп қуаныпты. Мүмкін, ол өзіндегі бар зат сияқты тағы бір зат деп ойлаған шығар. Бақылаудың біреуі де затты түсіну суреттің нені бейнелейтінін түсіну екенін қабылдауға еш мүмкіндік бермеді, — дейді Гетцер. Қыз үшін суреттегі қуыршақ бейнесі емес, сол сияқты тағы бір қуыршақ болып табылады. Бұған дәлел — бала суретке зат сияқты қарайды. Сонымен, Ш.Бюлер бұл қыздың өзі қағазға салған штрихтарды, гүлдерді алуға талпынғанын байқаған.

Суретте адам бақылаушыға теріс қарап отырса, бала парақтың екінші бетін аударып, оның бет-әлпетін көргісі келеді. 5 жастағы балаларды бақылағанда да: «Беті мен мұрны қайда?» деген сұраққа жауап беру үшін, олар парақтың екінші бетін аударып, содан кейін ғана «Олар жоқ, салынбаған» деп жауап берген. Біз алғашқы символикалық бейнелер сөйлеуге жатқызылуы керек, содан соң сөйлеу негізінде белгілердің барлық символикалық мәні туындайды деген пікірді бекітетін Гетцердің ойының біршама негізі бар деп ойлаймыз. Шындығында, суретті атау қажеттігі бала суреті сөздің қысымымен қалай дамитынын үлкен айқындықпен көрсетеді. Бірте-бірте ол балаларға қандай да бір күрделі фразаны белгілермен көрсету ұсынылғанда, нағыз жазба тілге айналады.

Осы арқылы Выготский суретте ишаралар (созылған қол, сұқ саусақ) немесе линиялар туындайтынын бақылады. Сөйтіп, сөздің бейнелі және нұсқаушы функциясын сүзгімен елеп шығарып алғандай болды. Сонымен бірге, бұл тәжірибеде оқушылардың таза пиктографиялықтан идеографикалық жазуға өту үрдісі айқын байқалды, яғни кейбір қатынастар мен мағыналар дерексіз символикалық белгілер арқылы бейнеленді. Жазудағы сөздің артықшылығын Выготский және оның әріптестері бір оқушының фразаның әр сөзін жеке суреттермен беруінен байқаған. «Мен қойды көріп тұрған жоқпын, бірақ олар сонда бар» фразасы мынадай көрініспен жазылады: адам сұлбасы («мен»), көзі таңылған адам сұлбасы («көріп тұрған жоқпын»), екі қой («қой»), сұқ саусақ және бірнеше ағаштың артында көрініп тұрған жаңағы қойлар («бірақ олар сол жақта»). «Мен сені сыйлаймын» фразасы былай берілген: бас («мен») екінші бас («сені»), екі адамның сұлбасы, оның біреуі қолына бас киімін ұстап тұр («сыйлаймын»). Сөйтіп, ғалым суреттің фразаға қалай бағынатынын және ауызша сөйлеудің баланың суретіне қалай енетінін байқаған. Тапсырманы орындай отырып, балаларға нағыз жаңалықтар ашуға, бейнелеудің қажетті тәсілін ойлап табуға тура келді. Выготский осыдан сөйлеудің дамуы сурет салуы мен жазуының дамуындағы шешуші кезең болып табылатынына көз жеткізеді. Бала жазуының спонтанды туындауын бақылай отырып, Штерн бірнеше түрлі мысалдар келтіреді, олар бұл даму қалай іске асатынын және бүкіл жазу процесі қалай жүретінін көрсетеді. Өз бетінше жазуды үйренген бала парақ бетінің төменгі сол жағымен оңға қарай



жазады және әр жаңа жол жазудың үстінен басталады деген бақылауларымен бөліседі.

А.Р.Лурия Выготскийдің жалпы зерттеуіне байланысты жазу символикасын жүйелі түрде зерттеуге мүмкіндік алу үшін жазу символикасының ашылу сәтін эксперимент арқылы көрсетіп, оны қадағалау мақсатын қойды. Зерттеу жазу тарихы балада мұғалім оның қолына қаламсапты беріп, әріпті қалай жазу керектігін көрсеткеннен бұрын басталатынын көрсетті. Автор өз сөзінде: «Егер бала жазуының ілкі тарихын білмесек, баланың мәдени қатынастың күрделі тәсілі — жазба тілді лезде қалай меңгеретіні бізге түсініксіз болар еді. Мұндай жағдай жазу процесіне қатысты әдістерді меңгерген, жазу техникасына дайындықпен келген балада ғана болатыны түсінікті» дейді.

Ал енді Лурияның тәжірибесіне назар салайық. Ол өз тәжірибесінде әлі жаза білмейтін баланы бірқатар қарапайым жазуларды жазуға мәжбүр ететін жағдайға қояды. Баланың оның еске сақтауындағы механикалық қабілетін жоғарылататын фразаның белгілі санын есте сақтауды ұсынды. Баланың еске сақтай алмайтынына көзі жеткенде, оған бір парақ беріп, берілген фразаны белгілеуге немесе жазуға рұқсат етілді. Бала бұл ұсынысқа түсініксіздікпен қарап, жаза алмайтындығын білдірген. Бірақ оған қарындаш пен қағаз қалай көмектесетінін айтып, қалай да болса табу керектігі табанды түрде ұсынылды. Сөйтіп, зерттеушінің өзі балаға белгілі тәсілдерді беріп, баланың оны меңгеруі қандай жағдайда, қарындаш штрихтары зерттелуші үшін жай сызықтар болуын доғарып, сәйкес мәндерді еске сақтау үшін белгілер болып құрылуы қаншалықты дәрежеде екенін бақылады. Бұл тәсіл Келердің маймылдармен жүргізген тәжірибесін еске түсіреді. Ол таяқшаны қару ретінде қолдану ептіліктің туындауына жағдай туғызып, соны бақылаған: таяқшаны олардың қолына беріп, одан не шығатынын зерттеген.

Осы тәжірибе нені көрсеткен. 3—4 жастағы кішкентай бала жазуға құрал ретінде қарай алмайтынын көрсеткен: олар берілген фразаны шимайдың жоғары қатарына таза механикалық түрде жазады және естімей тұрып жазады. Бала үлкендерге еліктеп жазады, бірақ бұл жазу мнемотехникалық белгілер қатары ретінде қолданатын балалық жазудың стадиясы ғана, жазулар берілген фразаларды еске сақтауға ешқандай көмек болмайды; еске түсіре отырып, ол өз жазуына қарамайды. Ғалымда алынған нәтижеге тағы да көз жеткізу үшін тәжірибені жалғастырғанда жағдайдың кенет мүлде өзгергенін байқайған. Материалдардың ішінен алдыңғыларға мүлде қайшы, сәйкеспейтін жағдайларды кездестірген. Бала мағынасыз, сараланбаған, ешқандай мәні жоқ шимайлар мен сызбаларды жазады, бірақ фразаларды айтқанда ол сол сызықтарды көрсете отырып, қандай сызықтар нені білдіретінін қатесіз түсініп оқып тұрғандай әсер қалдырады.

Бала қағазға жеке сызықтарды сызып, әр сызықты белгілі фразамен байланыстырады. Мұнда өзіндік топография туындайды: бұрыштағы бір сызықша — сиырды, екіншісі мұржа тазалаушыны т.б. білдіреді. Мұндай жағдайда сызықшалар — еске сақтау үшін бір нәрсені жаңғыртатын қарапайым көрсеткіш белгі болып табылады. Выготский бұл мнемотехникалық стадиядан болашақ жазудың бірінші жаршысын көреді. Бала сараланбаған сызықтарды бірте- бірте көрсетуші белгілерге айналдырады; символдандыратын штрихтар мен шимайлар фигуралар мен суреттерге алмасады, соңында белгіге айналады. Тәжірибелер жаңалықтарды ашу кезеңін баяндап қана қоймай, белгілі факторларға байланысты қалай жүретінін бақылауға мүмкіндік береді. Берілген фразаға кірген, саны мен формасын көрсететін жазулар өзінің мағынасыз, ештеңе білдірмейтін сипатынан айрылады, әр түрлі ұғымдардың бірдей сызықтармен немесе шимайлармен берілу сипаты өзгереді.

Выготский ұсынылған материалға саны жайындағы берілгендерді енгізе отырып, 4—5 жастағы балаларда осы санды бейнелейтін сараланған жазбаға қол жеткізеді. Сандарды жазу қажеттілігі жазуды алғаш туғызған болуы мүмкін. Тура осылай түстерді, формаларды қосуы балада жазу механизмін ашуда жетекші рөл атқарады... «Мұржадан қап-қара түтін шығып жатыр»; «Қыста ақ қар болады»; «Құйрығы ұзын тышқан»; «Баланың екі көзі, бір мұрны бар» деген фразалар баланы нұсқаушы ишара рөлін ойнайтын жазудан бейнені қамтамасыз ететін жазуға өтетін жағдайға әкелгенін байқайды. Одан бала тура суретке өтеді. Осы жағдайдан біз оның пиктографиялық жазуға өтуінің куәгері болған.

Пиктографиялық жазу балада оңай дамиды, себебі бала суреті өзіндік графикалық тіл болып табылады. Бірақ мұнда, тәжірибе көрсеткендей, балада әр уақытта қактығыс болады: құрал ретіндегі сурет тікелей өзіндік мәні бар процесс ретіндегі суретпен жиі араласып кетеді. Мұны әсіресе берілген фразаны салудан ассоциация бойынша өз бетінше сурет салуға ауысып кететін кеміс балалардан оңай көруге болады дейді автор. Бала жазудың орнына бейнені сала бастайды. Сурет фразаның мазмұнын тікелей бермеген жағдайда, бала пиктографиялық жазудан бірте-бірте идеограммаға көшеді. Тәжірибе көрсеткендей, бала бүгін нәрсенің бейнеленуі қиын жерлерінің орнына оның жеңіл бейнеленген бөліктерін салып, жеңіл жолмен кетеді, кейде керісінше, берілген фразаның момі қорытындыланған барлық жағдайды жаңғыртады.



Выготский тәжірибесі көрсеткендей, символикалық жазуға өту ишара көрсететін жай салынған ишаралар немесе сызықтар қатарының пайда болуынан көрінеді. Жаза алмайтын, бірақ әріптерді білетін баланың ғалым өзіміз суреттеген осы кезеңдерден өтетінін зерттеуі арқылы көрген.

Жазудың дамуы қандай да бір тәсілдің жақсаруымен ғана емес, бір тәсілден екінші тәсілге өтуді сипаттайтын секірмелі жағдайдан да көрінеді. Әлі жазудың механизмін аспаған, бірақ жаза білетін бала әріптерді және олардың бөліктерін бөліп, сараламай жазады, оны жаңғырта алмайды.

Әріптерді білетін және оларды сөздегі жеке дыбыстар көмегімен бөле алатын бала жазудың механизмдерін толық меңгеруге бірден жетпейтіндігін тәжірибелер көрсеткен. Барлық жерде жазба белгілері затты немесе әрекетті тікелей білдіретін бірінші реттегі символдарды көрсететіні, бала сөздердің ауызша символдарына, жазба белгілерін қолдануды көрсететін екінші реттегі символизмге жетпейтіні оңай байқалады. Ол үшін балаға негізгі жаңалықтар ашу керек, атап айтқанда: тек заттарды ғана емес, сөздерді де салуға болатынын ашу керек.

Автордың пікірінше, тек осы жаңалықтар ғана адамзатты сөздер мен әріптер бойынша жазудың әдістеріне әкелді: осы ғана баланы әріптік жазуға әкеледі және психологиялық көзқарас бойынша заттарды салудан сөздерді салуға өту ретінде құрылуы керек. Бұл ауысу қалай іске асатынын бақылау өте қиын. Себебі бұған байланысты зерттеулер нақты нәтиже бермеген. Ал жазуға үйретудің жалпыға бірдей әдісі ауысу процесін толық бақылап шығуға мүмкіндік бермейді дейді автор. Выготскийдің пікірінше, бір нәрсе күмәнсіз. Баланың шынайы жазба тілі заттарды салудан сөздерді салуға өту жолымен дамиды. Жазуға үйретудің түрлі әдістері мұны түрлі жолдармен жасауға мүмкіндік береді. Көптеген әдістер жазбаша және ауызша символдардың бірігу құралы ретінде көмекші ишараны, басқалары сәйкес затты бейнелейтін суретті пайдаланады және жазба тіліне үйретудің барлық құпиясы осы табиғи кезеңнің міндетті түрде тиісті деңгейде дайындалуы немесе ұйымдастырылуымен аяқталады. Ол қалай жүзеге асады, бала солай жазба тілінің механизмін меңгереді, оған тек осы тәсілді әрі қарай жетілдіру ғана қалады деп жазады автор.

Психологиялық білімдердің қазіргі жағдайында Выготский көрсеткен барлық кезеңдер — ойын, сурет салу мен жазу, жазба тілі дамуы процесінің түрлі кезеңдері ретінде болуы мүмкін. Жеке кездердің байланысы көрнекі және айқын көрінуі үшін бір тәсілден екіншісіне ауысуда секірмелі жағдай мен үзілістер өте маңызды. Бірақ тәжірибелер мен психологиялық талдаулар, жазба тілінің даму процесі қанша жерден қиын болғанымен де, қаншалықты бұралаң бейнелі, шатаспалы көрінгенімен де — ғалымның алдындағы істе жазба тілдің жоғары формасына әкелетін жазу тарихының жалғыз желісі екенін көрсетеді. Бұл жерде Жоғары форма дегеніміз — екінші реттегі символизмнен шыққан жазба тіл қайтадан бірінші реттегі символизмге айналуы дейді автор. Алғашқы жазба символдары сөздің мағынасын білдіреді. Жазба тілді түсіну ауызша тіл арқылы өтеді, бірақ бұл жол бірте-бірте қысқарып, ауызша сөйлеу түріндегі аралық бөлім түсіп қалып, жазба тілі тікелей символизмге айналады да, ауызша сөйлеу сияқты қабылданады. Жазба тілді меңгеру, оқу арқылы баланың барлық мәдени дамуында үлкен өзгеріс болады.

«Қазір бізге жазбаша тілдің жоғары формасының дамуында бір мәселе — үнсіз және дауыстап оқу — өте маңызды» дейді Выготский. Оқуды зерттеу, дауыстап оқуды әдетке айналдырған ескі мектептен үнсіз оқудың айырмашылығы — ол жазбаша тілдің әлеуметтік тұрғыдан ең маңызды формасы болып табылатынын және басты екі артықшылығы да бар екенін көрсетті. Автордың пікірінше, оқытудың бірінші жылының аяғынан бастап үнсіз оқу дауыстап оқуды көздің қиығымен оқу фиксациясы жағынан басып озады. Көз қимылы және әріпті қабылдау процесі үнсіз оқуда жеңілдейді, қимыл сипаты ырғақты түрде болады. Көру символдарының вокализациясы оқуды қиындатады, дауыстық реакция қабылдауды баяулатады, ұстайды, зейінді шашыратады. Тек оқу процесі емес, үнсіз оқудағы түсіну де солай болады. Зерттеу оқу мен түсіну жылдамдығы арасындағы өзара белгілі байланысты көрсетті. Үнсіз оқуда түсіну жоғары болады деп ойлаймыз: бірақ шындығына келгенде, дауыстап оқуда жақсы болады екен, яғни түрлі процестер түрлі жылдамдықпен болады екен де, түсіну жылдамдығы оқудың біршама жылдам темпіне жауап береді. Дауыстап оқуда көру аралығы пайда болады. Көз алға жүргенде дауыспен үйлеседі. Егер оқу кезінде біз көз түскен жерді және сол минутта айтылған дыбысты белгілесек, онда көру-дыбыс аралығын аламыз. Зерттеулер бұл аралық бірте-бірте өсетінін, жақсы оқитын адамдағы көру-дыбыс аралығы үлкен болатынын, оқу жылдамдығы мен аралықтың бірге өсетінін көрсетеді. Бұл жағдайда қору символы ауызшада босайтынын көреміз. Егер біз мектеп жасы ішкі сөйлеу дамуының жасы екенін еске түсірсек, онда бізге үнсіз немесе жай оқуда өзімізге ішкі сөйлеуді қабылдаудың қандай күшті құралын игеретініміз түсінікті болады.



Эксперименттік зерттеулер әлі күнге дейін оқуды өте күрделі психикалық процесс ретінде емес, сенсомоторлық дағды ретінде зерттеп келеді. Осы тұрғыдан ғалым мұнда да зерттеулер оқу механизмі санының өзі материал түрлеріне байланысты екенін көрсетеді деген ойда. Көру механизмінің жұмысы белгілі деңгейге дейін түсіну процесіне бағынады. Ғалым оқу кезіндегі түсінуді қалай көрсетеміз деген сұрақ қояды. Белгілі нәрселер әлі күнге дейін барлық процесс сияқты, жазба тілінің заңдарын қолдану дамудың белгілі сатысында ішкі процесс болып құрылады деп болжауға мәжбүр етеді.

Оқығанды түсіну деп жүргеніміз көру символына жанама реакцияның дамуындағы белгілі сәт ретінде генетикалық жағынан анықталуы тиіс. Түсіну дегенде, әр фразаны оқуда бізге соны білдіретін барлық заттардың бейнесі туындайды деп түсінбеуіміз керек. Түсіну заттың бейнелі түрде жаңғыруымен немесе сәйкес дыбыстық сөздің аталуымен тең емес, ол оның мәніне зейіннің жылдам қозғалуына және түрлі пункттердің бөлінуіне жатқызылатын белгінің өзінің талдануымен баяндалады. Зейіннің шоғырлануы, оның әр жеке белгіге бекітіліп қалуы, зейінді басқара алмау имбицилдерде мәтінді «түсінудің» негізгі сипатын құрайды. Керісінше, қарапайым түсінік дегеніміз — жеке элементтер арасында байланыс орнату, маңыздысын бөліп алу, жеке элементтен жалпының мазмұнына көшу деген сөз.

«Жазуды үйретуді мектепке дейінгі жасқа көшіру дұрыс болар еді. Шындығында, егер мектеп жасына дейінгі балада жазудың символикалық функциясының ашылуы мүмкін болса, Гетцер тәжірибесі көрсеткендей, онда жазуға үйрету мектепке дейінгі тәрбиенің міндетіне кіру керек» дейді Выготский. Психологиялық көзқарас бойынша, біз жазуға үйретудің кешіккендігін көрсететін сәттерді көріп отырмыз. Балаларды жазуға үйретуді қарастыра отырып, П.П.Блонский 4,5 жасында сауаттылықты меңгерген бала дана сияқты біліктілікке ие болуы керек, ал оны 4,5 жас пен 5 жас 3 ай аралығында меңгеретіндер жоғары сатыдағы ақылды болуы керек. Сауаттылыққа үйрету көптеген еуропалық және америкалық елдерде 6 жастан басталады. Гетцердің зерттеулері 3 жастағы балалардың 80%-ы белгілер мен мәндердің ерікті бірлігін меңгереді, ал 6 жастағылар бұл операцияға толығымен қабілетті екенін көрсетті. Оның бақылауы бойынша, 3—6 жас аралығындағы балалардың психикалық дамуы ерікті белгілерді қолдану операциясының дамуымен емес, баланың зейіні мен еске сақтауына байланысты табыспен өлшенеді. Жазу символикалық жазуды меңгеруге байланысты болғандықтан, 3 жастағылардың көпшілігі оқу мен жазуды үйрене алатын еді деп ұйғарады Гетцер. Шынында да, Гетцер жазу екінші реттегі символизм болып табылатынын ескермейді. Ал ол кезде оның жолы тек 1-ші реттегі символизмдер туралы ғана айтуға мүмкіндік береді. Ол 3—4 жастағы сауаттылыққа үйретілетін балалардың тәрбиесіне: М.Монтессоридің балабақшада оқу мен жазуға үйрететін жүйесіне және көптеген француздың оқу мекемелеріндегі тәрбиеге сын айтады. Психологиялық жағынан, — дейді Гетцер, — бұл мүмкін емес, өйткені баланың еске сақтауы мен зейінінің жетіспеушілік жақтары көп.

Л.С.Выготский ауызша сөйлеуді нақтылығына байланысты сөйлеу арифметикасы десе, жазбаша сөйлеуді абстрактілігіне қарай сөйлеу алгебрасы ретінде атайды.

Қосымша әдебиет:

1. Выготский Л. С. Ойлау және сөйлеу. Изд. 5, исп. — «Лабиринт» Баспасы, М., 1999.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений, том 3. М.: Педагогика, 2003.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Психолог, 2001.