

ФЕНОМЕН ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ: ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ

С.В. Лауткина

Общую методологическую базу экспериментального исследования языковой культуры как сложного многоаспектного образования составил социокультурно-интердетерминистский диалогический подход (В.А. Янчук) [1], в основу которого легли постмодернистские концепции развития науки и культуры, принцип взаимного детерминизма или интердетерминации А. Бандуры, идеи М.М. Бахтина и В.С. Библера о полифонии голосов и диалоге. Изучение речемыслительных и мотивационных компонентов языковой культуры проводилось в 2004 – 2009 годах на базе школ г. Витебска. Исследованием охвачено 300 учащихся 1–4 классов, из них 180 – с речевыми нарушениями составили экспериментальную группу (ЭГ) и 120 – с нормальным речевым развитием (контрольная группа, КГ). Для проведения констатирующего эксперимента использовались методики: «Сравнение понятий», «Определение понятий», «Четвертый лишний», «Противоположности», «Составление рассказа» (мягкая игрушка «Заяц», сюжетная картинка «Белка»), сочинение «Как я провел (а) лето?», методика мотивации учения Н.Г. Лускановой. Исследование речемыслительных компонентов языковой культуры позволило выделить 4 уровня успешности выполнения методик: высокий, средний, удовлетворительный и низкий. Все методики на исследование речемыслительных компонентов учащиеся ЭГ выполняли на низком и удовлетворительном; учащиеся КГ – на среднем и высоком уровнях. Более всего отставание ЭГ от КГ наблюдается по следующим измерениям: «Сравнение понятий», «Определение понятий», «единицы анализа», «объем существительных (глаголов, прилагательных)», «простые предложения», «мотивация по анкете». По показателям «Четвертый лишний», «Противоположности», «сложные предложения», «мотивация по рисунку» не наблюдается столь значительных отставаний.

Учащиеся ЭГ показали сниженные качественные показатели выполнения методик: бедность и фрагментарность словаря, фразовой речи; неадекватность грамматических форм; ограниченность значений; своеобразие, фрагментарность, сужение объема усваиваемых понятий; ситуационный или функциональный характер обобщений; неточность или неадекватность используемых понятий; узость, ограниченность, непланомерность и нецеленаправленность анализа; трудности письменного кодирования; обилие орфографических и дисграфических ошибок и др., причем данные показатели остаются неизменными на протяжении всего обучения в начальной школе. В КГ наблюдается поступательное увеличение показателей выполнения методик с 1 по 4 класс по выше выделенным параметрам. Учащиеся ЭГ и КГ имеют значимые отличия ($p \leq 0,01$) по следующим параметрам: категориальное обобщение, анализ, мотивация учения, связная речь, словарь (существительные, прилагательные, глаголы, наречия), простые и сложные предложения.

Результаты изучения мотивации учения демонстрируют в КГ высокую и нормальную мотивацию; мотивация ЭГ характеризуется как нормальная и как положительное отношение к школе, при котором школа более всего привлекает внеучебными сторонами.

Оценка результатов учебной деятельности проводилась с учетом 10-балльной системы учебных достижений. Изучение четвертных и годовых отметок и экспертные оценки учителей в 1-2 классе по шести основным дисциплинам (русскому, белорусскому и иностранному языку, русской и белорусской литературе, «Человек и мир») позволило всех обследованных учащихся условно разделить на 4 группы (высокой, средней, удовлетворительной и низкой успеваемости). Учащиеся КГ показывают, в основном, высокую и среднюю успеваемость. В ЭГ успеваемость на среднем, удовлетворительном и низком уровнях. Наибольшие трудности ЭГ испытывает при усвоении русского и белорусского языка. В результате проведенного корреляционного анализа было установлено, что успеваемость по всем шести исследуемым предметам статистически значимо связана между собой в обеих группах ($p \leq 0,01$). Самые сильные корреляции в ЭГ и КГ обнаружены между предметами: *русский язык* и белорусский, иностранный, русская литература, «Человек и мир»; *русская литература* и «Человек и мир», белорусская литература.

Обобщение полученных данных и детальный анализ взаимосвязей речемыслительных и мотивационных компонентов позволили сформулировать следующее психологическое определение языковой культуры. Так, под *языковой культурой* мы понимаем *интердетерминированную культурным, социальным и природным окружением способность развернутого, связного и осмысленного описания, объяснения и понимания внутреннего и внешнего мира средствами языка, опосредованную сформировавшейся системой понятий, усвоенными и актуализируемыми нормами и правилами их употребления, а также сложившейся ценностной иерархией*. Содержательно они выражаются в богатстве словаря, точности употребления грамматических конструкций, сформир-

рованности категориального обобщения и анализа, объеме и адекватности понятий, зависимости употребляемых понятий от контекстуальных (культурных, социальных, природных) факторов, высокой мотивации учебной деятельности, монологической устной и письменной речи, использовании в речи простых и сложных синтаксических конструкций.

Выявленные в исследовании психологические особенности могут стать теоретическими основаниями для разработки программ по целенаправленному формированию языковой культуры как системного качества с учетом выявленных особенностей ее проявления у детей с различными языковыми возможностями. Формирование отдельных компонентов языковой культуры у учащихся в рамках учебной деятельности, возможно с опорой на *экологическую теорию знаний*, развиваемую на протяжении ряда лет S.A. Varab с коллегами [2]. Ученые называют три базовых понятия, которые должны быть сформированы у обучающегося: 1) *сети возможностей* (собрание фактов, понятий, средств, методов, практик, повесток дня, обязательств, часто людей); 2) набор *эффективностей* (поведение, которое может осуществлять обучающийся в процессе реализации или генерирования сетей возможностей); 3) *жизненный мир* (уникальность индивидуального представления об окружающем мире и понимание его) [2].

Таким образом, одним из направлений формирования языковой культуры как системного, многоаспектного конструкта может быть интегрированная система формирования инвариантных сетей возможностей, наборов эффективностей, расширение жизненных миров как новых путей взаимодействия с окружающим миром.

Литература

1. Янчук, В.А. Постмодернистская социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива в научном объяснении психологической феноменологии / В.А. Янчук // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – С. 179-192.
2. Varab, S.A. Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing From an Ecological Perspective / S.A. Varab, W.-M. Roth // Educational Researcher. – 2006. – Vol. 35, N. 5. – P. 3-13.

ПОСТСТРУКТУРАЛИЗМ И ПРОБЛЕМА «ДРУГОГО»

Д.О. Половцев

Современное общество представляется совокупностью множества групп, где различие становится основным фактором современной жизни. Это различие не является простым несхождением составляющих компонентов многообразия, а активным взаимодействием позиций и идей.

В такой ситуации представления о себе во многом определяются в зависимости от встреч с множеством Других. Более того, Я постоянно замещается Другим(и); человек не есть то, что он есть. Человек совершает поворот в виде оборачивания на себя самого; само Я в каком-то смысле оказывается Другим по отношению к себе. Поэтому Другой является одним из основополагающих понятий «постструктуралистско-деконструктивистско-постмодернистского комплекса» (термин И.П. Ильина) [1, с. 231].

В постструктурализме (Ж. Лакан, М. Фуко, Ж. Делез, Ж. Деррида, Ю. Кристева и др.) Я предстает как постоянная самоинтерпретация, находящаяся во взаимосвязи с интерпретацией мира Другим, с его интерпретацией Я; сами постструктуралисты порой обращаются к бессознательному.

Так, например, Ж. Лакан, рассматривая Другого¹, связывает его с областью бессознательного. Лакан пытался выявить, как появляются определенные структуры восприятия мира и самого себя. Человеческая психика, по Лакану, состоит из нескольких структурообразующих «инстанций»: Воображаемого, Символического и Реального. Реальное представляет собой все то, что существует помимо субъекта и от его воли не зависит. К нему относятся, например, объекты внешнего мира. Воображаемое может быть определено как комплекс представлений, который человек создает сам о себе. Символическое представлено составляющими культуры, которые индивид усваивает бессознательно.

Желание – одно из основных понятий теории Ж. Лакана. Человеческим желанием является желание Другого. Изначально другой – это собственное отражение в зеркале. Существует тело реальное, то, которое ребенок ощущает в качестве раздробленного и тело идеальное, совершенное, которое он видит в образе другого. Человек видит в другом собственное отчужденное желание, он

¹ Ж. Лакан различал Другого с большой буквы и другого с маленькой буквы, «который и есть мое собственное “Я”».