

# Божович Е.Д. Процессы интерпретации и различения школьниками синтаксических конструкций



English version: [Bozhovich E.D. Processes of interpretation and differentiation of syntactic constructions in schoolchildren](#)

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

[Сведения об авторе](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Представлены результаты исследования способов различения и интерпретации школьниками предложений, разных по синтаксической структуре и близких или тождественных по содержанию. Исследование проводилось в русле авторской концепции развития языковой компетенции как психологической системы. Эта система включает три подсистемы: речевой опыт субъекта, знания о языке, усвоенные в обучении, языковую интуицию («чувство языка»). Основной метод эмпирической части настоящей работы – индивидуальный эксперимент, проведенный по авторской методике. Выборка испытуемых – 336 учеников VII–X классов. Выявлены четыре способа решения школьниками этих задач, в каждом из которых выделяются различные варианты. Способы решения задач различаются в зависимости от: а) ориентации испытуемых на те или иные признаки предложения и /или их соотношения, б) соотношение усвоенных в школе знаний о языке и содержания речевого опыта ребенка, в) наличия / отсутствия связи между языковой и другими компетенциями носителя языка.

**Ключевые слова:** языковая компетенция, речевой опыт, знания о языке, языковая интуиция, нестандартная задача, синтаксическая структура, интерпретация

## Исходные положения исследования

В последние десятилетия активно обсуждается вопрос о снижении интереса детей к чтению и низком уровне его качества. Даже при хорошем владении техникой чтения уровень понимания и интерпретации текста оставляет желать лучшего. Это замечают учителя, родители и подтверждают исследования, проведенные в предыдущие годы по программам PISA и PIRLS. Для преодоления читательской некомпетентности разрабатываются психолого-педагогические обучающие технологии [Граник и др., 1996; Кудина, 1998; Мелик-Пашаев, Новлянская, 1981; Шаповал, 2013]. Компетентность читателя – это не только умение следить за сюжетной нитью произведения, но еще и возможность улавливать значения и смыслы отдельных языковых единиц – слов, словосочетаний, предложений. Такая возможность актуализуется в том случае, если ученик воспринимает и понимает языковой знак, в частности предложение, в его целостности, то есть с учетом семантических, грамматических, стилистических, прагматических признаков, образующих единство. Далеко не все признаки языковых единиц поддаются формализации, поэтому ученик в речевой практике и учебной работе не может опираться только на усвоенные знания о языке. Он с неизбежностью вынужден использовать содержание своего речевого опыта и языковую интуицию. Компоненты языковой компетенции тесно взаимосвязаны. Такого рода целостные образования Л.С.Выготский называл психологическими системами [Выготский, 1984].

Объективно «семантическая структура предложения – это его языковое значение, которое создается взаимным действием семантики *структурной схемы* предложения и *лексических значений* заполнивших ее слов» [Шведова, 1980, с. 87; курсив мой – Е.Б.].

В ходе исследования языковой компетенции школьников [1] возник вопрос: в какой мере школьник как носитель языка улавливает специфику семантической структуры предложения в целом? Для ответа на этот вопрос использовалась разработанная нами методика «Третье лишнее», в основе которой лежат нестандартные (не типичные для школьной практики) задачи. При их решении ученики могли действовать, опираясь и на усвоенные в школе знания, и на показания собственного речевого опыта, и на интуитивные догадки.

Приступая к исследованию, мы предполагали, что индивидуальная вариативность способов ориентации в таком сложном языковом знаке, как предложение, зависит от наличия / отсутствия связей между речевым опытом школьника и усвоенными им в обучении знаниями о языке. При наличии связей между этими двумя компонентами языковой компетенции школьнику доступна интерпретация предложения как целостного знака. В случае автономного содержания этих компонентов в языковом сознании ученика его ориентация в семантической структуре предложения будет носить ограниченный, односторонний характер.

## Методика эксперимента «Третье лишнее»

Испытуемому предъявлялись поочередно 12 карточек, на каждой из которых были написаны три предложения. Испытуемый должен был сначала назвать номер предложения, которое считал «лишним», отличным от двух других, затем – обосновать свой выбор. Признаки, по которым он мог осуществить выбор «лишнего», не задавались; ученик мог ориентироваться на любые признаки или общее впечатление от набора предложений. За ним оставалось право отказаться от выбора, если он не видит «лишнего» на какой-либо карточке, а также отказаться от обоснования, если выбор сделан, а объяснение его вызывает затруднение.

Наборы предложений на каждой карточке характеризовались следующим: а) все три предложения были сходны по референту, то есть содержали сообщение об одном и том же событии, явлении и т.п.; б) два из них различались по значению синтаксической структуры; третье предложение имело структуру, сходную с одним из этих двух других предложений, а семантически было близко к другому; в) лексический состав предложений был тождественным или сходным. Приведем примеры некоторых карточек.

Карточка No 1:

1. Не замерзает же здесь, на снежной равнине.
2. Не замерзнуть бы здесь, на снежной равнине.
3. Боюсь замерзнуть здесь, на снежной равнине.

Карточка No 2:

1. В комнате было тихо и прохладно.
2. Комната была тихая и прохладная.
3. В комнате стояли тишина и прохлада.

Объективно любое предложение на каждой карточке может быть признано «лишним» по тем или иным признакам. Поэтому показателем ориентации в языковом материале является не столько выбор «лишнего», сколько обоснование выбора. Детей предупреждали, что правильных и неправильных решений этих задач нет: любой ответ является лишь их личным мнением. Ответы типа « Не вижу лишнего» или «Не могу объяснить выбор» признавались правомерными. Чтобы проверить устойчивость типа ориентации в языковом материале, экспериментатор в беседе или новой серии эксперимента задавал испытуемому уточняющие вопросы, а иногда пытался навязать ему другое решение.

## Выборка

Эксперимент проводился с учащимися VII–X классов общеобразовательной школы и специализированной с углубленным изучением родного и иностранного языков (N = 336 человек).

## Результаты

Обозначим общие тенденции решения данной задачи учениками, затем перейдем к индивидуальным способам работы испытуемых.

Разброс решений (выбор «лишнего»), судя по процентным показателям, несколько различен при работе с карточками двух типов: тех, в которых различия предложений создавались изменением и структуры, и частично лексического состава; и тех, в которых лексический состав оставался идентичным, а изменение семантики достигалось только изменением синтаксической структуры. Средняя разность частот исключения одного и того же предложения при работе испытуемых по карточкам этих двух типов оказалась статистически недостоверной по критериям Стьюдента и Фишера. Разность частот наиболее часто выбираемых предложений:  $t = 2,16$  и  $F = 4,6$ ; разность частот наименее часто выбираемых предложений:  $t = 2,19$  и  $F = 4,8$  при  $t = 2,2$  по Стьуденту и  $F = 5$  по Фишеру. Следовательно, сам тип набора предложений на разных карточках не является влиятельным фактором решения задач. Оно определяется различиями в конкретном наборе предложений.

Выяснено, что крайне редко встречаются дети, которые на протяжении всей работы над заданием ориентируются на однотипные признаки: только семантические или только формально-грамматические и т.д. Один и тот же испытуемый, работая с разными карточками, приводит в качестве обоснования своего решения различные признаки. Тем не менее преобладающая ориентация в языковом материале обнаруживается у каждого ученика: это те признаки, на которые он наиболее часто опирается при решении задачи. Материалы бесед и данные дополнительных экспериментов свидетельствуют об устойчивости этой ориентации. Заметим, что пробные эксперименты со взрослыми (студентами и учителями-словесниками) дали аналогичные результаты. Вероятно, у каждого носителя языка есть свое индивидуальное *видение* языкового знака: то, что он видит в нем чаще и прежде всего, и то, что он улавливает реже или не замечает вообще.

Оказалось, что для учеников всех классов (от VII до X) наиболее характерна семантическая, идущая от речевого опыта, ориентация, хотя в школьном обучении прорабатываются в основном грамматические характеристики словосочетания и предложения.

Судя по наблюдениям, выбор «лишнего» предложения испытуемые делают быстро, без затруднений, а обоснование выбора приводится не без пауз и сомнений. Видимо, первое впечатление от набора предложений порождает интуитивное чувство различий в них, затем это чувство рационализируется в обосновании.

В ходе эксперимента удалось выявить ряд способов решения данной задачи и их возрастную динамику. В способе работы с языковым материалом мы выделяем три составляющих: ориентировочную (признаки, на которые ребенок ориентируется), операциональную (операции, которые он производит, делая выбор «лишнего») и эмоционально-волевую (настойчивость поиска решения, защита своего ответа, сомнения и т.п.).

*Первый* способ характеризуется ориентацией школьников на семантику предложений. Выбор «лишнего» осуществляется посредством операций сравнения предложений по их значению. Эмоционально-волевая составляющая способа проявляется по-разному: от активной защиты своего решения до вялого согласия с предложениями и контраргументами экспериментатора. Некоторые испытуемые даже находят аргументы в пользу суждений экспериментатора, но количество случаев такой «уступчивости» школьников снижается к IX–X классам. В этом способе выделяются три варианта.

Один из них (индекс «1а») – определение лишнего предложения по его значению в целом. Элементы предложения, влияющие на своеобразие его семантики, не указываются. Приведем примеры обоснования разными испытуемыми своих решений [2].

*И.* (см. карточку No 2). *Второе – лишнее. В нем речь идет о том, какая комната вообще. А в первом и третьем – состояние комнаты сейчас. Во втором – ее характеристика* (VIII класс, общеобразовательной школы).

*И.* (см. карточку No 1). *Здесь лишнее предложение – первое. В нем или бешенство от беспомощности, безвыходности или, наоборот, решительность. А во втором и третьем – только страх и опасность* (IX класс общеобразовательной школы).

Второй вариант этого способа (индекс «1б») характеризуется тем, что ученик, ориентируясь на семантику предложения, «выходит за

его пределы». Основные операции – создание контекста предложения, домысливания описываемой в нем или связанной с ним ситуации. Испытуемый анализирует предложение как высказывание, то есть с учетом возможной конституции, предполагаемых особенностей говорящего, его восприятия ситуации, поведения и т.п.

Приведем ответы двух учеников при работе с карточкой No 3:

1. Мечтаю съездить в горы на несколько дней!
2. В горы бы на несколько дней!
3. Хочу съездить в горы на несколько дней!

*И. «Мечтаю» и «хочу» – это важно для человека. Он хочет и поедет, мечтает и уже решил. А ... «В горы бы...» – это вяло сказано. Он просто так сказал... В разговоре сказал. Ему туда не обязательно... Никуда он не поедет. Оно лишнее (IX класс специализированной языковой школы).*

*И. «Мечтаю» и «хочу» – спокойные слова. Человек просто сказал, что у него есть такое желание. Предложение «В горы бы на несколько дней!» – оно отличается. Не подходит к другим, лишнее. В нем – горячее желание, порыв какой-то. Человек давно стремится туда. Он обязательно поедет (IX класс специализированной языковой школы).*

Как видим, выбор у обоих школьников один и тот же (второе предложение), а интерпретации его семантики противоположные. Это нельзя объяснить только языковой компетенцией – включается и когнитивная компетенция (представления о различных жизненных ситуациях), и социальная, в частности коммуникативная, компетенция (попытка мысленно проникнуть в состояние и размышления субъекта высказывания).

Содержание домысливаемого контекста и ситуации высказывания произвольно, не поддается объективному контролю. Принципиально для решения задачи «выход за пределы» предложения не нужен; семантические различия зафиксированы в отдельных словоформах, типе структуры. Вероятно, эта операция является определенным этапом в развитии чувствительности к семантике языкового знака. Количество случаев «выхода за пределы» предложения сокращается от года к году обучения в общеобразовательной школе, а в специализированной – почти сходит на нет. У взрослых вообще не зафиксирован такой способ решения задачи.

Третий вариант первого способа решения задач (индекс «1в») является одной из форм наивного семантизма. Испытуемый оценивает саму ситуацию, описанную в предложении, и выражает свое отношение только к ней. Интерпретируя содержание предложения, он зачастую не принимает даже широко распространенные случаи метафоричности обыденной речи или литературных штампов.

Работа ученика с карточкой No 5:

1. Небольшая бухта спряталась в тумане.
2. Небольшая бухта утонула в тумане.
3. Небольшую бухту накрыл туман.

*И. Лишнее – второе. Бухта не может утонуть в тумане. Туман бывает над водой. А утонуть можно только в воде (VII класс общеобразовательной школы).*

Итак, первый способ решения задачи включает три частных варианта. Различия между двумя первыми вариантами отражают этапы становления семантической ориентации у школьников. Во втором варианте ученики, «выходя за пределы» предложения, мысленно усиливают и подтверждают для самих себя смысловые различия предложений. Третий вариант способа настораживает – это симптом низкого уровня развития языковой компетенции.

*Второй* способ решения задачи характеризуется ориентацией школьников на формально-грамматические характеристики предложения при игнорировании его семантики. Форма выделяется, а ее значение не анализируется; не определяется, какое своеобразие она вносит в содержание предложения. В этом способе два частных варианта. Первый (индекс «2а») – исключение «лишнего» предложения по его синтаксическому строению. Основные операции – нахождение основы (ядра) предложений и/или определение грамматической функции конкретного слова, обычно – одного из главных членов. Второй вариант (индекс «2б») – исключение лишнего предложения по морфологическим отличиям формы одного или нескольких слов. Эмоционально-волевая составляющая способа в обоих случаях выражена слабо, независимо от возраста и года обучения испытуемых. Они не отстаивают свое решение.

Ответы учеников, работающих способами «2а» и «2б», могут относиться к любому набору предложений. Поэтому даже нет необходимости обозначать карточки, с которыми работают испытуемые.

*И. Здесь второе предложение не подходит. В нем нет подлежащего, а в других есть (VII класс общеобразовательной школы).*

*И. Первое. Оно безличное (IX класс той же школы).*

*И. Второе. Оно двусоставное. А те два – односоставные (X класс).*

*И. Второе. Падежи разные: «комната» – именительный, «в комнате» – предложный (VII класс общеобразовательной школы).*

*И. Третье – лишнее. В нем возвратный глагол (VIII класс общеобразовательной школы).*

Второй способ решения задачи является результатом школьного обучения, в котором содержание родного языка как учебного предмета ограничено в основном грамматикой, изучаемой в отрыве от семантической и коммуникативной функций языка. К своему речевому опыту школьники, работающие этим способом, обращаются крайне редко. В ответ на настойчивые дополнительные вопросы экспериментатора они высказывают бедные, поверхностные, схематичные соображения о смысловых различиях предложений.

Вместе с тем при неустойчивости принятых испытуемыми решений (как первым, так и вторым способом), при конформном согласии с экспериментатором не удастся изменить преобладающую ориентацию ученика в языковом материале. Так, если испытуемому предложить решение на основе признаков, не соответствующих его доминирующей ориентации, он может согласиться с экспериментатором и попытаться далее следовать образцу его рассуждений. Но на материале следующих задач он «соскальзывает» на свой способ работы. «Ребенка-грамматиста» так же трудно перевести на работу с семантикой, как «ребенка-семантика» – на работу с грамматикой.

Третий способ решения задачи характеризуется преобладающей ориентацией на стилевые признаки и стилистические особенности предложений. В школе сведения о стилях речи как явлениях языка дети получают в незначительном объеме. Поэтому они основываются в своих решениях на отрывочных знаниях по стилистике и обобщениях, сформировавшихся при чтении художественной литературы, «чувстве стиля». Эмоционально-волевой компонент способа варьирует довольно широко: от настойчивой защиты своего мнения до полного отказа от него и принятия решения, навязанного экспериментатором. Но, как и при работе первым способом, уступчивость испытуемых в беседе падает к IX–X классам. В этом способе решения задачи выделяются два варианта.

Первый (индекс «За») – это исключение лишнего предложения либо по конкретным стилевым признакам – отнесенности предложения к тому или иному (разговорному, художественному, специально-профессиональному) стилю речи, либо по его эмоционально-экспрессивной окрашенности. В первом случае ученики подробно обосновывают и отстаивают свои ответы, опираясь на характерные признаки стиля речи. Во втором – высказывают разнообразные суждения о тональности предложения. Одно и то же предложение может быть определено одними испытуемыми как «грустное», другими – как «нежное», третьими – как «загадочное» и т.д. Приведем примеры ответов детей, работающих этим способом.

Ученик работает с карточкой No 6:

1. Приказано атаковать противника в полночь.
2. Дан приказ атаковать противника в полночь.
3. Приказали атаковать противника в полночь.

*И. Здесь – как посмотреть. Если просто – разговор между офицерами или солдатами, то они скорее скажут, как в первом предложении или третьем. А если документ... или шифровка, будет скорее «дан приказ» – более официально. Я думаю, второе – лишнее. Не подходит к другим (IX класс, общеобразовательная школа).*

*И. Лишнее предложение – первое. Оно не подходит к другим. Стильно. Второе – вообще из песни, третье – из разговора. А «приказано» – настоящая военная речь. Звучит коротко, жестко, по-фронтовому (VIII класс, общеобразовательная школа).*

Исключение «лишнего» предложения по тональности часто аргументируется ссылками на его визуальные эффекты при чтении.

Работа с карточкой No 7:

1. Деревья одела молодая зелень.
2. Деревья оделись в молодую зелень.
3. Деревья одеты в молодую зелень.

Ответы испытуемых:

*И. Третье – лишнее. Эмоционально сильное. Сразу – образ перед глазами (IX класс, специализированная языковая школа).*

*И. Первое. Очень нежно звучит (VII класс, общеобразовательная школа).*

*И. Второе. Оно – самое лиричное. Деревья кажутся живыми (IX класс, общеобразовательная школа).*

Второй вариант этого способа (индекс «Зб») – исключение предложения по субъективной эстетической оценке. Ученики, работающие этим способом, чаще всего беспомощны в аргументации выбора. Иногда они указывают на конкретное слово, словосочетание как непригодное для данного предложения. Но объяснить, почему это слово или словосочетание их не устраивает, не могут. Вот почти полный перечень их типичных ответов:

*«лучше звучит», «плохо звучит», «не нравится, как оно звучит», «ненатурально звучит», «я бы не так сказал», «стилистически плохо», «сказано как-то не по-русски», «красиво звучит», «сочно звучит», «живописно сказано», «режет слух».*

Может возникнуть вопрос-возражение: действительно ли описанные способы и их варианты значительно различаются между собой? Ведь если ученик указывает на семантическое или стилистическое своеобразие предложения, то он неизбежно ориентируется на его грамматические и лексические отличия от других предложений. Иначе невозможно «нащупать» это своеобразие. Но ученик не рефлексирует эти различия, не осознает их влияние на собственное решение. Если он указывает на грамматические различия (второй способ), то над семантическими просто не задумывается. Если реагирует на стилистические особенности предложения, то не отмечает, чем они обусловлены лексически, грамматически.

Сама по себе безотчетность принятия решения в работе над такой задачей – явление естественное; это одно из проявлений чувства языка. Ограниченность этих способов решения задачи состоит в том, что ученик и не пытается проанализировать и понять языковой знак как некоторое единство.

Однако не у всех школьников проявляется только односторонняя ориентация. Есть испытуемые, которые ориентируются на связи разных признаков и целостных характеристик предложений. Индивидуальный разброс проявляется в операциях анализа и сравнения предложений: одни выделяют семантические различия и находят грамматические элементы, определяющие эти различия; другие – сначала указывают на грамматические различия, затем – на их семантические эффекты; третьи – идут в своем рассуждении от семантики к стилистике и от нее к грамматике, четвертые – от грамматики к стилистике. При любых вариантах движения мысли учеников это один и тот же четвертый способ решения задачи – функционально-прагматический: ученик отмечает функции конкретных элементов предложения в формировании его значения, смысла, вкладываемого в него говорящим как в высказывание. Эмоционально-волевая составляющая этого способа выражена довольно ярко: в большинстве случаев дети отстаивают свое решение, но с готовностью обсуждают решения, предлагаемые экспериментатором. Они, с одной стороны, свободны от ригидности и эгоцентризма мышления, с другой – не конформны к мнению взрослого.

Индивидуальный разброс интерпретаций того или иного предложения в целом и отдельных его элементов при работе четвертым способом очень значителен. Более того, школьники нередко расширяют значение того или иного элемента в предложении за счет контекста самого предложения. Причем надуманного контекста всего предложения в их рассуждениях нет. Покажем это на примерах

анализа функций частиц «бы» и «же» в заданном материале (см. карточки No 3 и No 1).

*И. Другое строение предложения. В первом и третьем сказуемые – просто глаголы «мечтаю», «хочу». Во втором сказуемого нет... Можно поставить «хотелось бы». Но есть только частица «бы», она в этом сказуемом меняет все. По ней можно понять, что какие-то препятствия есть, «бы» – это всегда условно (VIII класс, специализированная языковая школа).*

*И. Все дело в трех словах: «боюсь», «бы» и «же». «Боюсь» – 1-е лицо и [усмехается] честное признание: боится; «бы» – это тоже опасение, но условно, ... может быть, и безразличие к опасности. А «же» – все меняет. Это предложение – лишнее. В этой маленькой частице – возмущение. Человек не согласен замерзнуть. Он готов бороться (IX класс, общеобразовательная школа).*

Ответы показывают, что ученики находят конкретную «точку» в предложении, которая грамматически и/или лексически определяет смысловое различие предложений.

Сравним работу двух девятиклассниц специализированной языковой школы с одной и той же карточкой No 8:

1. В 1898 году МХАТ поставил «Чайку».
2. В 1898 году во МХАТе поставили «Чайку».
3. В 1898 году во МХАТе поставлена «Чайка».

Первая испытуемая:

*И. В этой тройке второе – лишнее ... Оно – неопределенно-личное. Первое и третье – личные, хотя у них разные основы... Вот что... Во втором предложении... оно – неопределенно-личное, а все-таки из всех трех оно – самое личное, вполне определенное...*

*«поставили» (выделяет глагол интонационно).*

*Э. Не совсем понимаю.*

*И. «Поставили» – это глагол, за которым живые люди, ... режиссер, артисты, ... Чехов. А «МХАТ поставил» – театр. Люди пропадают в этом предложении. И «поставлена "Чайка"» – тоже просто сообщение, появилась новая пьеса в театре.*

*Э. МХАТ – это ведь тоже не здание театра, а творческий коллектив; за словом «МХАТ» стоят живые люди, как и за глаголом «поставили».*

*И. Ну, не всегда же так одушевляют неодушевленное существительное. Да еще сокращенное, из одних начальных букв... Конечно, коллектив, ... но ...*

*Э. Даша, ты можешь принять мое решение: лишнее предложение – первое по грамматическому признаку, в нем действующее лицо выражено подлежащим – существительным МХАТ?*

*И. Так можно разобрать предложения. ... Можно. Я. ... Но мне ... По-моему, все-таки – второе.*

Вторая испытуемая (ученица того же класса):

*И. Третье – лишнее (улыбается). Оно похоже на... Это сообщение в газете или из какого-нибудь справочника. Основа предложения «поставлена "Чайка"». Оно ставит «Чайку» на первое место в предложении. Важно это сочетание именного сказуемого без связки и подлежащего.*

*Э. Что дает это сочетание?*

*И. Значит, «Чайка» – это событие в жизни театра.*

*Э. Может быть, ты рассуждаешь так потому, что уже знаешь, что «Чайка» была событием в театральной жизни?*

*И. (молчит).*

*Э. Я предложу тебе свое решение: лишнее – второе, потому что оно – неопределенно-личное, два других предложения – личные. Но за глаголом «поставили» чувствуются люди.*

*И. Можно я подумаю?*

*Э. Конечно.*

*И. (после длительной паузы) Я, кажется, могу объяснить. Люди за глаголом «поставили» чувствуются. Да, это предложение может быть лишним. Но я вот как думала сейчас. Первое предложение: МХАТ и до «Чайки» ставил пьесы; наступил 1898 год, и они поставили «Чайку». Это – событие в истории театра. Второе предложение примерно то же самое. Но... живые люди... Немного отличается от первого. Но оба они – о театре. А третье предложение – о «Чайке». «Поставлена», именная сказуемое относится к пьесе, а не к театру. Поэтому я думаю: третье предложение – лишнее. Сказуемое подчеркивает, что событие свершилось. И о событиях сообщают.*

В работе обеих девочек проявляется ориентация на взаимосвязи формально-грамматических, стилистических и семантических признаков.

В четвертом способе решения задач обнаруживаются как внешние, так и внутренние связи языковой компетенции. Внешние – все с той же когнитивной компетенцией (обращение к анализу реальных ситуаций, событий), через которую подчеркиваются семантические различия. Внутренние – между речевым опытом и знанием о языке; последнее позволяет испытуемым локализовать различия – указать грамматические и лексические признаки, посредством которых передается семантическое и стилистическое своеобразие каждого предложения.

Помимо этих четырех способов решения задачи зафиксированы немногие ответы, за которыми, по-видимому, нет никакого способа работы; они носят случайный, а иногда неадекватный характер:

*«Третье. Оно – самое длинное» (VII класс, общеобразовательная школа).*

*«Третье. В нем есть слово «стояли» (тишина и прохлада. – Е.Б.). А в двух других предложениях его нет» (VIII класс, специализированная языковая школа).*

Напомним, что в соответствии с инструкцией ученик мог давать ответы «Не вижу лишнего», «Не могу объяснить, почему оно лишнее». Трудность исключения лишнего предложения имеет разную природу. В одних случаях она связана с тем, что ребенок видит своеобразие каждого предложения по разным признакам, но не может систематизировать их и выбрать «работающие». В других случаях картина противоположная: ученик не видит различий, для него все предложения «одинаковые»; набор признаков, на которые он ориентируется, ограничен, примитивен. Поэтому отказ от выбора – это двойственный показатель языковой компетенции, только в беседе можно

выяснить, что за ним стоит.

Отказ от обоснования выбора тоже может объясняться разными причинами. Первая состоит в том, что ученик делает выбор по общему впечатлению, не фиксируя внимание на каких-то элементах предложения; затем в беседе с экспериментатором начинает искать обоснование своего ответа. Если экспериментатору удастся «нащупать» ориентирующие признаки, которыми пользуется испытуемый (иногда об этом можно догадаться по его предыдущим ответам), и косвенно подсказать их ученику, то он иногда переживает открытие: «Вот чем оно отличается от других предложений». Если подсказка не срабатывает, ответ остается необоснованным. Вторая причина: ученик наугад называет любое предложение. В этом случае отказ от обоснования выбора – это замаскированный случай неумения уловить различия между предложениями.

Кратко остановимся на количественной картине полученных данных, затем – на их динамике по годам обучения (см. табл. 1).

Наиболее распространенной, как показывает таблица, является семантическая ориентация. По совокупности данных обо всех вариантах первого способа решения задач она выявлена в  $\approx 40\text{--}50\%$  случаев в школах разных типов. И, напротив, формально-грамматическая ориентация, формируемая в обучении, представлена данными в 5–8 раз ниже семантической. Все остальные типы ориентаций в языковом материале тоже количественно выражены низкими показателями (от 2% до 11%).

По процентным показателям ярко выраженных различий в способах решения задач учениками разных школ нет. Но различия заметны по динамике способов работы с языковым материалом и по «удельному весу» каждого из этих способов в разных школах.

**Таблица 1**

Способы решения школьниками задач на материале методики «Третье лишнее», в %

Тип школы	Класс	Количество испытуемых	Общее количество задач	Способы решения задач								Разные ответы		
				Семантический			Грамматический		Стилистический		Функционально-прагматический	Неадекватные ответы	Не вижу лишнего	Не могу объяснить выбор
				1а	1б	1в	2а	2б	3а	3б				
ООШ	VII	30	360	36,3	11,9	10,8	6,1	18,0	2,5	11,1	1,9	1,1	0,0	0,3
	VIII	34	408	34,8	4,2	8,1	6,6	14,9	2,2	7,5	5,9	13,9	0,0	1,9
	IX	31	372	47,3	5,6	9,0	5,9	6,7	1,0	3,0	4,8	11,4	1,0	4,3
	X	42	504	36,1	6,7	7,7	14,3	9,1	1,6	4,4	8,6	6,9	1,8	2,8
	Ср.	$\Sigma=137$	$\Sigma=1644$	38,6	7,2	8,9	8,2	12,2	1,8	6,5	5,3	8,3	0,7	2,3
СЯШ	VII	45	540	43,9	8,0	11,7	1,7	11,7	11,1	3,9	5,2	1,0	1,1	0,7
	VIII	92	1104	29,9	3,2	9,1	9,8	10,1	10,0	1,9	10,4	1,8	2,9	10,8
	IX	32	384	61,5	1,1	3,0	6,5	6,8	4,1	1,2	12,2	0,6	0,0	3,0
	X	30	360	59,5	1,2	1,4	5,7	1,0	7,0	1,2	14,2	1,2	3,4	4,2
	Ср.	$\Sigma=199$	$\Sigma=2388$	48,7	3,4	6,3	5,9	7,5	8,0	2,0	10,0	1,6	1,8	4,7

*Примечания.* Общее количество задач вычислялось из расчета 12 задач на каждого испытуемого. Процент задач, решенных тем или иным способом, вычислялся по отношению к общему количеству задач, решенных испытуемыми определенного года обучения. ООШ – общеобразовательная школа; СЯШ – специализированная языковая школа; Ср. – среднее (%).

О положительной динамике способов решения задач можно говорить в четырех случаях, важных для анализа развития языковой компетенции школьников. Процентные показатели обращения детей к вымышленному контексту предложений («1б»), проявлений наивного семантизма («1в»), ориентации на отдельные словоформы («2б») постепенно снижаются. А тенденция к функционально-прагматической ориентации, напротив, прогрессирует, хотя и малозаметно. Чтобы определить «удельный вес» способов решения задач в разных школах, были построены два ранговых ряда (от наиболее распространенного к наименее распространенному). См. табл. 2.

**Таблица 2**

Ранговое распределение способов решения школьниками задач на материале методики «Третье лишнее»

Ранги	Тип школы	
	Общеобразовательная	Специализированная
1	1 а	1 а
2	2 б	4
3	1 в	3 а
4	2 а	2 б
5	1 б	1 в
6	3 б	2 а
7	4	1 б
8	3 а	3 б

Первое место в обоих рядах, как и ожидалось, занимает вариант «1а». Остальные варианты не совпадают по месту в ряду. Особо обращает на себя внимание следующее: четвертый способ (функционально-прагматический) занимает в работе детей спецшколы второе место, в общеобразовательной – седьмое, предпоследнее; способ «3а» (стилевая ориентация) в работе учеников спецшколы на третьем месте, в общеобразовательной – на восьмом, последнем. Статистическая обработка материала по методике ранговой корреляции Спирмена показала отсутствие корреляции двух рядов ( $t_{\text{эмп.}} = 0,16$  при  $t_{\text{кр.}} = 0,72$  на уровне  $p \leq 0,05$  и  $t_{\text{кр.}} = 0,88$  на уровне  $p \leq 0,01$  для  $n = 8$ ).

Эти ранговые ряды обобщенно отражают работу испытуемых, нивелируя индивидуальные различия в их работе. Ранговый ряд (иначе – «индивидуальная формула») типов ориентации может быть построен и для каждого ученика. В этом ряду фиксируются типы ориентации, начиная от доминирующего, далее – в порядке понижения частотности. Приведем для примера «индивидуальные формулы» восьмиклассников специализированной языковой школы, участвовавших в двух сериях эксперимента (92 человека). Последовательность «формул» в таблице примем с учетом их сложности и количества детей, для которых она характерна (см. табл. 3).

**Таблица 3**

«Индивидуальные формулы» ориентации школьников в языковом материале. В абсол. числах

Типы ориентаций и их сочетания	Количество испытуемых
Грамматическая	1
Стилистическая	1
Грамматическая/Функционально-прагматическая	2
Грамматическая/Стилистическая	3
Семантическая	6
Семантическая/Функционально-прагматическая	8
Семантическая/Грамматическая/Стилистическая	8
Семантическая/Грамматическая	9
Семантическая/Функционально-прагматическая/Стилистическая	9
Семантическая/Грамматическая/Стилистическая/Функционально-прагматическая	12
Семантическая/Грамматическая/Функционально-прагматическая	14
Семантическая/Стилистическая	19
Всего:	92

Как видим, к концу ряда постепенно усложняется сама «формула» и возрастает количество учеников с достаточно широкими ориентациями в языковом материале. Преобладающая ориентация у большинства учеников не подвержена колебаниям. Причем ее устойчивость проявляется не только в решении данного типа задач, но и сохраняется на длительные периоды, судя по экспериментальным данным, полученным нами на этом же контингенте испытуемых по другим методикам [Божович, 2002, 2008].

## Обсуждение результатов исследования

Представленный эмпирический материал, с одной стороны, свидетельствует о разрыве между содержанием речевого опыта ребенка и его знаниями о языке. Большинство испытуемых решают каждую конкретную задачу на основе какого-то одного типа признаков: либо формально-грамматических, усвоенных в обучении; либо стиливых и стилистических, скудно представленных в обучении, выделение которых зависит от опыта чтения ребенка, его речевой среды; либо семантических, «открываемых» в опыте. Вместе с тем у немногих испытуемых обнаруживается связь между знанием и речевым опытом (ориентация на функционально-прагматические признаки). Дети «видят» сквозь призму грамматической формы и стиливой принадлежности семантические акценты каждого предложения. В интерпретациях предложений просматриваются связи языковой компетенции с когнитивной и коммуникативной компетенциями. Ученик обращается к своим жизненным представлениям и к тому, что неизвестный ему субъект высказывания не только сказал, но и хотел выразить.

Семантическая и стилистическая ориентации – это продукт *спонтанного* обучения (пользуясь термином Л.С.Выготского [1956]). Чувствительность к этим аспектам языкового знака формируется в процессе накопления речевого опыта. Преобладание семантической ориентации над другими типами ориентаций объясняется двумя причинами. Во-первых, она обеспечивает понимание и взаимопонимание в речевых контактах. Во-вторых, она с необходимостью присутствует и в устной, и в письменной речи. Есть данные о том, что человек вообще систематизирует любую информацию о действительности на основе семантического принципа [Шмелев, 1983].

Стилистическая ориентация предполагает развитое чувство языка в его эстетической функции. А школа не уделяет этому большого внимания, да и не разработаны педагогические технологии воспитания интуиции вообще и языковой интуиции в частности. Поэтому в количественном плане она слабо выражена у школьников.

Грамматическая ориентация настойчиво формируется в школе. Грамматика составляет львиную долю программного материала. Тем не менее количественное выражение ориентации на нее тоже незначительно. Дело не только в том, что русская грамматика трудна и объемна, но и в том, что в отрыве от семантики, стилистики и прагматики речи она не интересна ребенку. Он «приносит» в школу свой речевой опыт, в котором осваивает, прежде всего, номинативную, семантическую и коммуникативную функции языка и речи. Грамматика в отрыве от этих функций языка и речи формалистична, суха.

Функционально-прагматический способ решения нестандартных лингвистических задач – это тоже результат спонтанного обучения. Проявляющиеся в нем внешние и внутренние связи языковой компетенции как системы есть достижение самого школьника. Вместе с тем нельзя сказать, что в школьном обучении вообще не касаются семантического, стилистического, коммуникативного аспектов языка. К ним обращаются в очень небольших разделах лексики, фразеологии, стилистики; но эти аспекты языкового знака рассматриваются в классе в отрыве от грамматики. Отсюда и разрыв между содержанием речевого опыта и знания о языке.

Возвращаясь к вопросу о качестве чтения, надо признать, что у школьников, ориентирующихся на семантические, стилистические и функционально-прагматические признаки предложения, есть принципиальная возможность видеть в ткани текста единство и одновременно многоплановость языкового знака. Но надо учитывать, что наши данные получены в условиях постановки перед испытуемыми специальной задачи – найти различия заданных предложений. При чтении же текста дети, если и улавливают эти признаки, то безотчетно. Так же воспринимает текст и зрелый читатель. Однако он становится таковым, только если в период обучения его внимание останавливали на тех значениях и нюансах смысла, которые передаются особенностями форм выражения содержания.

## Выводы

1. Индивидуальная вариативность решения семантико-синтаксических задач на различение предложений, отличных по типу синтаксической конструкции и сходных по референту, определяется характером ориентации ученика в языковом материале.
2. Сама ориентация зависит от соотношения содержания речевого опыта ученика и усвоенных им знаний о языке. В случае их взаимосвязи и взаимодействия школьники «видят» семантическую структуру предложения в полном объеме. В случае разрыва между этими компонентами языковой компетенции восприятие предложения как целостного языкового знака не происходит.
3. Выбор лишнего предложения «с места» как симультанный акт дает основания считать его интуитивным, то есть совершающимся по чувству языка; однако интуитивное решение, как правило, предполагает одномоментное усмотрение ряда признаков, в том числе и неочевидных. Поэтому нельзя исключать, что при семантической ориентации испытуемые реально «схватывают» и семантику предложения, и ее соотношение с формой, но не осознают это.

## Литература

- Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. М.: МОДЭК, 2002.
- Божович Е.Д. Образцы в обучении: их достоинства и недостатки. М.: Канон +, 2008.
- Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. Избр. психол. произв. М.: АПН РСФСР, 1956. С. 426–437.
- Выготский Л.С. О психологических системах. Собр соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1, с. 109–131.
- Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Дорога к книге: психологи – учителям литературы. М.: Образование, 1996.
- Кудина Г.Н. Индивидуально-психологические особенности понимания младшими школьниками лирического текста. Психологическая наука и образование, 1998, No. 3–4, 85–93.
- Мелик-Пашаев А.А. Формирование эстетической позиции как условия развития творческих способностей. Новые исследования в психологии, 1981, No. 2, 49–52.
- Хомский Н. [Chomsky N.] Синтаксические структуры. Новое в лингвистике. Вып. II, М.: Иностранная литература, 1962. С. 412–527.
- Хомский Н. [Chomsky N.] Аспекты теории синтаксиса. М.: Моск. гос. унив., 1972.
- Шаповал С.А. Понятие позиции субъекта учения применительно к читательской деятельности. В кн.: Е.Д. Божович (Ред.), Позиция субъекта учения как психологическая система. М.: Памятники исторической мысли, 2013. С. 74–90.
- Шведова Н.Ю. Простое предложение. В кн.: Н.Ю. Шведова, Н.Д. Арутюнова, А.В. Бондарко, В.В. Иванов, В.В. Лопатин, И.С. Улуханов, Ф.П. Филин (Ред.), Русская грамматика в 2-х т. Синтаксис. М.: Наука, 1980. Т. 2, с. 83.
- Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М.: Моск. гос. унив., 1983.

## Примечания

[1] Термин «языковая компетенция» введен Н.Хомским [Chomsky, 1962, 1972]. В нашей работе этот термин используется в другом значении (см. об этом подробнее: [Божович, 2002, 2008]).

[2] Здесь и далее: И. – испытуемый; Э. – экспериментатор.

Поступила в редакцию 21 января 2014 г. Дата публикации: 28 июня 2014 г.

## Сведения об авторе

*Божович Елена Дмитриевна.* Кандидат психологических наук, зав. лабораторией психологии учения, Психологический институт Российской академии образования, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия; профессор, кафедра педагогической психологии, Московский городской психолого-педагогический университет, ул. Сретенка, д. 29, 127051 Москва, Россия.

E-mail: [elenabozhovich@inbox.ru](mailto:elenabozhovich@inbox.ru)

## Ссылка для цитирования

Стиль psystudy.ru

Божович Е.Д. Процессы интерпретации и различения школьниками синтаксических конструкций. Психологические исследования, 2014, 7(35), 3. <http://psystudy.ru>

Стиль ГОСТ

Божович Е.Д. Процессы интерпретации и различения школьниками синтаксических конструкций // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 35. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг).

[Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" –

дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

Адрес статьи: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n35/990-bozhovich35.html>

[К началу страницы >>](#)