

О ВЗАИМОСВЯЗИ АБСТРАГИРОВАНИЯ И КОНКРЕТИЗИРОВАНИЯ ПРИ УСВОЕНИИ ГРАММАТИКИ

М. ГАРБАЧЯУСКЕНЕ, Ю. ПАЯРСКАЙТЕ

1

Психологическим вопросам усвоения грамматики посвящено уже немало работ, собрано большое количество экспериментальных данных¹. Ценность этого материала и важность выдвинутых при его анализе основных проблем соотношения лексики и грамматики, формы и содержания слов не вызывает сомнения. Но нельзя согласиться с некоторыми исходными положениями при решении этих проблем.

Это, прежде всего, уже ставшее привычным положение об отрицательном влиянии лексических знаний слов на грамматические, о «конфликте» между ними при усвоении грамматики.

В качестве доказательства этого положения указанными авторами приводятся такие, например, ошибки учащихся, когда они не видят грамматической родственности (в данном случае — одинакового корня) в словах «сторож» и «сторожка», «час» и «часовой» и т. п. Объясняются эти ошибки тем, что различное лексическое значение этих слов «тормозит» их грамматическое сходство. Но ведь по-настоящему различными в этих словах являются сопутствующие им чувственные образы, представления. Между их значениями, если только они правильно усвоены, имеется не только различие, но и сходство. Именно это сходство, общность в семантике слов и составляет содержание грамматических понятий. Приведенные ошибки, таким образом, можно объяснить узостью лексических понятий. Их следовало бы развивать, чтобы ярче выделялись в них общие элементы, но не переключать внимание учащихся с семантического на формальные признаки, как только они встречаются с трудностями семантического характера.

Но, возможно, имеется более глубокое основание для утверждения о «грамматическом гипнозе» лексики? Чтобы лучше понять это основание, рассмотрим, как объясняется еще один вид ошибок, на которые очень часто опираются авторы, а именно — смешение абстрактных существительных с глаголами и прилагательными.

Отнесение таких существительных, как, например, «труд», «движение» и т. п., к глаголам и таким, как «белизна», «смелость» и т. п. —

¹ Имеются в виду работы Богоявленского, Жуйкова, Орловой и др., изложенные в сб. «Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии», под ред. Д. Н. Богоявленского, части I и II, изд. АПН РСФСР, М., 1959 и 1961, а также статьи этих и др. авторов в журнале «Вопросы психологии».

к прилагательным опять же в указанных работах объясняется тем, что учащиеся судят об этих словах по их лексическому значению, тождественному, по мнению авторов, со значением однокоренных глаголов и прилагательных, и не видят различий между их грамматическими значениями. На естественно возникающий вопрос — откуда же появляется различное грамматическое значение этих слов, если их лексические, вещественные значения тождественны, дается достаточно ясный и неоднократно повторяемый ответ: «грамматическое значение слов известного разряда (части речи) вносится формальными частицами слов»².

Эта, заимствованная у А. М. Пешковского, мысль является, как нам кажется, наиболее дискуссионной среди исходных положений данных авторов. Не впадая в дискуссию, следует, однако, отметить, что при таком исходе грамматические понятия представляются сугубо абстрактными, оторванными от действительности. Усиленный анализ звучащего или графического образа слова, т. е. особая языковая наглядность, не может заменить смыслового анализа слов, поскольку такая наглядность облегчает усвоение в первую очередь формальных признаков.

Несколько одностороннее решение поставленного вопроса в этих работах возникает, по-видимому, по причине одностороннего понимания взаимосвязи между абстрактным и конкретным в грамматике и между абстрагированием и конкретизированием в мыслительной деятельности учащихся при усвоении грамматики. Необходимо ясно представить, что исходным конкретным, почвой для грамматических абстракций, как отражений самых общих закономерностей действительности, является прежде всего семантика слов (но не другой, особый вид конкретного в языке — «материальная оболочка» слов, их образ). В значениях слов имеются как частные, индивидуальные элементы, так и общие. Последние, отвлеченные и получившие названия, составляют семантический признак грамматических понятий, т. е. понятия «предмет», «признак», «действие» и др. Разумеется, отвлечь общее можно только тогда, когда оно имеется в конкретном, т. е. когда правильно усвоены лексические значения. Уровень усвоения конкретного, таким образом, определяет в каком-то смысле и уровень усвоения абстрактного.

В проведенном нами исследовании делается попытка проверить правильность этого предположения. Задача исследования — рассмотреть, как углубляется усвоение семантического признака имени существительного — понятия «предмет».

2

В соответствии с поставленной задачей исследование велось по двум направлениям: во-первых, проверялся уровень усвоения конкретного, т. е. понимание смысловых различий между словами, практическое их употребление, во-вторых, уровень усвоения значения существительного, особенности понятия «предмет». Первую группу экспериментальных заданий составляли такие задачи, как объяснение смысла отдельных слов, указание смысловых различий между ними, составление предложений с однокоренными словами, а также словами-омонимами, выбор наиболее подходящего слова среди предложенных для заканчивания предложения и т. п. Во вторую группу входили такие задачи, как подчеркивание существительных в тексте, указание их значения и способа опознавания, объяснение значения части речи при ее переходе в другую часть речи, ответ на вопрос, что такое предмет, и др. В различных вариантах индиви-

² Психология усвоения грамматики и орфографии, ч. II, стр. 79.

дуального и коллективного эксперимента участвовали, в основном, те же самые учащиеся II, III и V классов (260 уч.). Исследование проводилось в ср. школе г. Акмяне и ср. школе им. Саломеи Нерис г. Вильнюса.

3

Данные исследования показали наличие двух главных этапов усвоения понятия «предмет», обусловленных, во-первых, объективным различием между так называемыми материальными и идеальными (абстрактными) предметами, во-вторых, различной сложностью мыслительной деятельности при усвоении значений конкретных и абстрактных существительных. Усвоение понятия «предмет» учащимися чем-то напоминает историческое развитие этого понятия. Так, на первом этапе усвоения понятие о предмете страдает теми же недостатками, которые характерны и для метафизической философии, а также для повседневного жизненного значения этого слова: предмет или вещь понимается как тело, занимающее определенное место в пространстве, как то, что можно воспринимать, т. е. только как материальный предмет. Узость и ограниченность такого понимания преодолевается на другом этапе, на котором делается доступным понимание предмета как целостной системы, единства свойств или признаков³. Такое определение охватывает как материальные, так и идеальные предметы, оно не только не противоречит логическому (предмет — все то, на что направлена наша мысль) и грамматическому (предмет — все то, о чем можно спросить: «кто это?» или «что это?») пониманию предмета, а их восполняет и раскрывает. Кроме того, при таком подходе делается ясно, что происхождение абстрактных существительных обусловлено в первую очередь не изменившейся формой слова, а изменившимся содержанием, более глубоко и обобщенно отражающим действительность. «Возможность перехода свойства в вещь обуславливается тем, что свойства сами обладают свойствами. Свойство первого порядка выступает как вещь по отношению к свойству второго порядка и т. д.»⁴

В школьном курсе грамматики имеются некоторые предпосылки для усвоения правильного научного понятия о предмете. С другой стороны, для этого требуется и соответствующая мыслительная деятельность. Попытаемся вскрыть некоторые особенности мыслительной деятельности учащихся, в частности, особенности абстрагирования при все более глубоко усвоении значения существительного, при переходе с одного этапа усвоения на другой.

4

До изучения грамматики дети уже имеют какое-то понятие о предмете (так же, как и о свойстве и действии) и на этом основании могут, как хорошо показано в работах Жуйкова, как-то группировать слова. Так, слово «кровать» ученик относит к словам, обозначающим предмет, потому что «это не ходит, не бегают, а стоит»⁵, слово же «юла» — к словам, обозначающим действие, так как «это игрушка. Ее заведешь, она крутится». Но на вопрос экспериментатора, что же будет, если юлу не завести, ученик ответил, что тогда это предмет⁶. Как видно, первоначаль-

³ См. книгу А. И. Умова «Вещи, свойства и отношения», изд. АН СССР, М., 1963, а также статью А. Б. Баженова и Н. Ф. Овчинникова «Анализ категорий вещи, свойства и отношения», «Вопросы философии», 1964, № 3.

⁴ А. Б. Баженов и Н. Ф. Овчинников, Анализ категорий вещи, свойства и отношения, «Вопросы философии», 1964, № 3, стр. 175.

⁵ Психология усвоения грамматики и орфографии», ч. II, стр. 22.

⁶ Там же, ч. I, стр. 18.

ное группирование слов (вернее, предметов, так как на этом уровне название еще не отделено от того, что оно называет) проводится на основании очень узкого понимания предмета («то, что не двигается»). Лексические значения слов, к которым оно прикладывается, также еще неточные, необобщенные, в них преобладают представления. Но есть уже и более общее («юла — это игрушка»), усиление которого помогает исправить ошибки и включить в дальнейшем в объем понятия о предмете все более широкий круг объектов.

Так, учащиеся сначала определяют предмет, как «то, что можно взять в руки», «то, что сделано из чего-либо», потом уже — «предметы могут быть живые и неживые», «предмет — это то, что можно увидеть, потрогать», «то, что можно видеть и слышать» (III класс); «все то, что мы чувствуем», «предмет — это кусок материи», «все то, что нас окружает» (V класс) и т. п.

Таким образом, развитие понятия о предмете, как о чувственно воспринимаемом, имеющем главный признак телесности, происходит путем все расширяющейся классификации и систематизации непосредственных данных.

Психологические особенности такого обобщения и абстрагирования уже хорошо известны: выделение общего происходит путем варьирования несущественных признаков при инвариантности существенных. В педагогической психологии особенности такого обобщения прослежены Менчинской, уточнены Кабановой-Меллер и др.⁷ Логическая его структура (как абстракции частичного, непосредственного отождествления) проанализирована Горским⁸.

Но этот вид абстракции, основанный на «чувственно» конкретном, т. е. на тех значениях слов, которые являются обобщением чувственных данных, еще не может объяснить, как усваивается значение абстрактных существительных. Путем сопоставления таких, например, слов, как «здание» и «здание», никак нельзя выделить общего в их смысле (только их фонетическое и морфологическое сходство).

Возникает вопрос — почему тогда оба эти слова относятся к тому же самому разряду? Может быть, смысловой признак при опознании абстрактных существительных на самом деле не играет сколько-нибудь важной, положительной роли?

К такому выводу и мы сначала были склонны прийти.

Так, при сопоставлении данных различных вариантов нашего эксперимента обнаружилось все увеличивающееся (начиная с III класса) несоответствие между пониманием предмета, с одной стороны, и опознаванием существительных, с другой (в самом начале изучения существительных такого несоответствия почти не было). Хотя большинство наших испытуемых опознали абстрактные существительные (в III классе — 67%, в V классе — 84%), предмет они почти все определили как что-то, чувственно познаваемое (в более узком или более широком смысле). Интересно, что ни один ученик III класса не привел того определения предмета, который дается в учебнике литовского языка для этого класса (предметом в грамматике называется все то, о чем можно спросить — что это?), в V же классе его вспомнили только 8% учащихся.

Если учащиеся при опознавании абстрактных существительных не опираются на признак значения, тогда следовало бы согласиться с предположением Богоявленского, что они опираются при этом на формальные признаки, которые замечаются, но еще не осознаются ими пол-

⁷ См. книгу Д. Н. Богоявленского и Н. А. Менчинской «Психология усвоения знаний в школе», Изд. АПН РСФСР, М., 1959.

⁸ Д. П. Горский, Вопросы абстракции и образование понятий, Изд. АН СССР, М., 1961.

ностью⁹, или с Жуйковым, утверждающим, что учащиеся помогают грамматические вопросы. Никак нельзя отрицать правильности этих утверждений. Но нельзя и согласиться, что этого уже достаточно. Тогда, по-видимому, учащиеся делали бы значительно больше таких, указанных Жуйковым, ошибок, как, например, отнесение слов «урожай», «билет» к глаголам на том основании (по сходству окончаний), что они будто отвечают на вопросы — что делай?, что делает?¹⁰

Более глубокое основание действий учащихся стало яснее, когда мы начали сопоставлять данные об опознавании абстрактных существительных с данными о практическом владении этими словами, об осознании различий в их лексических значениях, т. е. данные об усвоении абстрактного с данными об усвоении конкретного.

Нетрудно было убедиться, что в I и II классах еще происходит интенсивное практическое овладение такими словами, как «смелость», «бег», «темнота» и т. п.¹¹ С такими словами составляются предложения, они подбираются для более точного выражения мысли, строится рассказ и т. д. Для учащихся первых классов это серьезная, хотя и посильная, работа.

Так, большинство учащихся II класса (в начале учебного года) справились с задачей закончить предложения словами, наиболее подходящими из всех предложенных (предлагались слова «темнота», «темно», «темнеет», «темная» и др.). Но работали они довольно напряженно. 19% учащихся неточно подобрали слова, например: «Зимой рано **темнота**», «Детей пугает **темно**», «Стало **темнота**» и др. В III классе такое задание трудностей уже не вызывало.

Приведенный пример прежде всего напоминает о том, что для того, чтобы учащиеся могли правильно опознать абстрактные существительные, они должны практически овладеть, научиться произвольно, сознательно оперировать ими в речевой практике¹².

Но на основе сказанного можно сделать и другой, наиболее важный для нас, вывод: выделение существовавшего общего (непосредственно неданного) в значениях слов происходит именно через речевую практику, через деятельность. До того времени, когда ученик может опознать абстрактные существительные, он такие слова уже давно употребляет так же, как и конкретные существительные, как обозначения предметов, т. е. отождествляет их в речевой деятельности. Почвой для абстрагирования общего, конкретными в данном случае являются не только лексические значения отдельных слов, но и взаимоотношения между ними. Абстрактное же — признак предметности (в его наиболее общем смысле) познается путем особого вида абстракции, когда «общее выделяется не непосредственно из состава вещей, а опосредованно — через отношение»¹³.

Этот вид абстракции в логической литературе все чаще противопоставляется традиционной абстракции (Яновская, Горский, Уемов и др.). Сущность такой абстракции формулируется так: «Для выделения новых, еще непознанных свойств, присущих изучаемым предметам, мы, оперируя практически этими предметами, выделяем те их отношения к другим предметам, которые осуществляются в процессе нашей практики... То общее, что существует между предметами, вступившими в данное отно-

⁹ Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии, ч. I, стр. 16.

¹⁰ Там же, ч. II, стр. 28—29.

¹¹ Разумеется, употребляют такие слова и дошкольники, но еще не осознанно и произвольно.

¹² В связи с этим возникает вопрос, целесообразно ли начинать грамматический разбор таких слов уже в I классе, как предлагает Жуйков. Не будет ли это приучать детей к формализму?

¹³ А. И. Уемов, Вещи, свойства и отношения, стр. 92.

шение, и будет тем содержанием (общим свойством), которое нами отыскивается и отвлекается»¹⁴.

С помощью этого способа абстрагирования учащиеся, уже не сомневаясь и не удивляясь, относят такие слова, как «темнота», «бег» и т. п. к разряду существительных. Но от улавливания общего в смысле конкретных и абстрактных существительных путем речевой практики еще далеко до полного осознания их значения (того, что все эти слова обозначают предмет). На вопрос: что такое предмет?, учащиеся продолжают отвечать почти так же узко, как и на первом этапе (определяют его как материальный предмет). Можно даже усомниться в том, могут ли школьники осознать, что предмет — это единство свойств и признаков, и, таким образом, включить в категорию предметов и т. н. абстрактные предметы.

О такой возможности, хотя и довольно слабо выраженной, свидетельствуют ответы некоторых учащихся V класса.

Ученица С., получив задание указать, почему слово «смелость» — существительное, а не прилагательное, объясняет так: «Смелость... она может быть... необыкновенной... очень большой... или еще какой-нибудь. И еще — нельзя сказать «смелость человек» вместо «смелый человек». Тогда говорим «смелость человека».

Сформулировать мысль о том, что к существительным можно прибавить прилагательное, вернее, что обозначаемое существительным может иметь разные свойства, делали попытки 17% учащихся V класса.

Показательно, что лучшие ученики среди наших испытуемых при решении подобных заданий прибегали к смысловому анализу слов, не довольствуясь указанием на вопрос и формальные признаки. Но такой анализ им давался нелегко. Это объясняется, по-видимому, и тем, что «исходным положением ныне действующей программы является представление, что значения и все оттенки даны ребенку непосредственно, а следовательно, не должны быть предметом специального изучения. Такая точка зрения... приводит к искусственному отделению развития речи от изучения грамматики»¹⁵.

Абстрагирование общего значения существительных — предметности затрудняется, видимо, и тем, что в школьном учебнике грамматики главное внимание уделяется не этому общему, а частным значениям существительных (тому, что они могут быть названиями вещества, явлений, свойств, действий, имен людей и т. д.¹⁶). Выделить эти частные значения очень важно, но столь же важно подчеркнуть и то, что в них имеется общее.

* *
*

В данной статье ставится вопрос об особенностях усвоения учащимися только одного признака (семантического) существительного. Думается, что такой аналитический способ исследования может помочь ближе подойти к разработке основного вопроса изучения грамматики — вопроса усвоения единства значения и формы слов.

¹⁴ Д. П. Горский, К вопросу об образовании и развитии понятий, «Вопросы философии», 1952, № 4.

¹⁵ П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе, «Вопросы психологии», 1963, № 5, стр. 67.

¹⁶ Juozas Ziugžda, Lietuvių kalbos gramatika, d. I, Kaunas, 1962, p. 55—56.

APIE ABSTRAHAVIMO IR KONKRETIZAVIMO RYŠĮ, ĮSISAVINANT GRAMATIKĄ

M. GARBACIAUSKIENE, J. PAJARSKAITE

Re z i u m ė

Daugelis autorių, tyrinėjusių gramatikos įsisavinimo psichologinius klausimus (Bogojavlenskis, Žuikovas, Orlova, Trofimovičius ir kt.), teigia, kad leksinė, konkreti žodžio reikšmė apsunkina įsisavinti gramatinę reikšmę. Straipsnyje bandoma parodyti, kad taip būna tik tada, kai pirmoji reikšmė įsisavinama netiksliai, per siaurai. Teisingai įsisavinta dalykinė žodžio reikšmė, pirminiai leksiniai apibendrinimai yra būtinas pagrindas antriniams gramatiniams apibendrinimams.

Ši išvada daroma, remiantis daiktavardžio reikšmės įsisavinimo tyrimu.

Eksperimento rezultatai parodė, kad galima išskirti du abstrahavimo, parento konkretizavimu, etapus, įsisavinant daiktavardžio reikšmę. Pirmajame etape abstrahuojamas konkrečiųjų daiktavardžių požymis, kad jie pažymi daiktus, kuriuos galima pažinti jutimo organais (t. y. daiktas suprantamas kaip tam tikras kūnas). Antrajame etape jau pradedama suprasti, kad daiktu galima laikyti visa, kas sudaro kokių nors savybių arba požymių sistemą, ir todėl į daiktavardžio sąvoką įjungiami ir abstraktieji daiktavardžiai.

Kadangi sunkumai, neretai kylantys, įsisavinant abstrakčiuosius daiktavardžius (kai jie painiojami su būvardžiais ir veiksmažodžiais), yra susiję su šių daiktavardžių reikšmės supratimu, tai gilinimasis į jų prasmę gali geriau padėti, negu mokinių dėmesio sukonzentravimas į formaliuosius požymius (kaip rekomenduoja daryti minėti autoriai).
