

*В.П. ГЛУХОВ*

# **ОСНОВЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ**

Высшая школа  
2005

*Глухов В.П.*

**Основы психолингвистики:** учеб. пособие для студентов педвузов. — М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351,[1] с. — (Высшая школа).

Психолингвистика — молодая наука, возникшая в середине XX в. на стыке психологии и языкознания. За сравнительно короткий срок она стала одной из ведущих «речеведческих» наук.

Учебное пособие по основам психолингвистики как теоретической базы логопедии и коррекционно-педагогической работы издается впервые.

В пособии изложены главные положения теории речевой деятельности, представлена характеристика важнейших этапов формирования речи в детском возрасте.

Автор учебного пособия В. П. Глухов — опытный педагог-логопед, один из ведущих специалистов по проблеме формирования связной речи детей с речевой патологией.

Пособие адресовано студентам факультетов специальной педагогики и психологии, дефектологических факультетов, а также широкому кругу педагогов-практиков.

## ВВЕДЕНИЕ

Психолингвистика — наука, возникшая сравнительно недавно, в начале 50-х гг. прошлого столетия. Возникнув «на стыке» двух «старейших» отраслей научного знания — психологии и языкознания (лингвистики), психолингвистика за сравнительно небольшой срок своего существования выдвинулась в число основных «речеведческих» и языковедческих наук. Как убедительно показал в своих исследованиях один из основателей отечественной школы психолингвистики А. А. Леонтьев, возникновение этой новой области науки было объективно обусловлено потребностями общественного развития человеческого общества, в частности потребностью научного познания природы психической интеллектуальной деятельности человека. Речь, как высшая психическая функция, являющаяся одной из составляющих интеллектуальной деятельности, и язык, как основное средство осуществления речевой деятельности и реализации процессов мышления, на протяжении XIX и XX столетий являлись предметом особого внимания психологов и лингвистов. Благодаря проведению целого ряда теоретических и экспериментальных исследований, в «недрах» этих наук был накоплен и обобщен достаточно большой гносеологический и фактологический материал, характеризующий специфические — психологические и лингвистические — закономерности усвоения языка и формирования речевой способности человека в ходе онтогенеза, особенности осуществления речевой коммуникации в человеческом обществе. Несмотря на достигнутый в психологии и языкознании значительный прогресс в изучении речи и процессов использования языка в речевом общении, к середине XX столетия специалистам, занимающимся данными проблемами, стало очевидно, что психологам и лингвистам необходимо объединить свои усилия в решении указанных проблем. Оказалось, что одного «арсенала» средств научного познания каждой из наук все же недостаточно для создания «универсальной» научной теории, объективно отражающей диалектическое единство языка и речи в процессах речевой коммуникации, объясняющей все многообразие проявлений речевой деятельности и ее связь с процессами мыслительной, аналитико-синтетической деятельности человека. Возникла настоятельная потребность в разработке новой методологии научного исследования, объединяющей в себе самые современные и перспективные методы теоретического и экспериментального исследования явлений языка и речи, многогранных процессов речевой коммуникации и внутренней интеллектуальной деятельности человека, созданные в психологической науке (психология речи, психология общения и др.) и лингвистике. Впервые такая методология научного познания речевой деятельности и изучения природы знаков языка была разработана выдающимся отечественным ученым Львом Семеновичем Выготским, одним из основоположников психолингвистики (139, 349 и др.). Научные открытия Л. С. Выготского, его перспективные и глубокие научные концепции о природе явлений языка и речи, о диалектическом единстве процессов мышления и речи, закономерностях формирования речи и усвоения языка в ходе онтогенеза послужили научно-теоретической основой для возникновения психолингвистики как самостоятельной области научного знания. Без всякого преувеличения можно сказать, что труды Л. С. Выготского и других представителей отечественной психологической и лингвистической школ (П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, А. А. Потебня, Л. В. Щерба, В. В. Виноградов и др.) явились важнейшей научной предпосылкой для возникновения психолингвистики. Вместе с тем, нельзя не признать, что ведущая роль в возникновении психолингвистики как самостоятельной науки принадлежит американским ученым — психологам и лингвистам, прежде всего Ч. Осгуду, Дж. Кэроллу и Т. Сибе-оку. Оформившаяся как самостоятельная область научного знания в 1953 г., психолингвистика уже с первых лет своего существования опиралась на современные достижения психологической науки и науки о языке — лингвистики. И уже в первое десятилетие ее существования учеными нового направления — психолингвистами — были разработаны

новые методологические подходы к изучению явлений языка и речи (Ч. Осгуд, Н. Хомский и Дж. Миллер, Т. Слама-Казаку и др.). Многие из этих научных подходов к теоретическому и экспериментальному исследованию речевой деятельности к настоящему времени уже не считаются достаточно совершенными и отвечающими современным требованиям комплексного научного исследования, но свою заметную роль для активизации научных исследований этой стороны интеллектуальной деятельности человека они, безусловно, сыграли (139, 309).

Активнейшим пропагандистом психолингвистики в отечественной науке стал А. А. Леонтьев. Благодаря его энергичным, подвижническим усилиям и научно-литературной деятельности психолингвистика была признана как самостоятельная, полноправная область научного знания и в отечественной науке. Хотя признание психолингвистики как серьезной науки в отечественной научной среде состоялось только в начале 60-х гг. XX столетия, отечественная психолингвистическая школа развивалась достаточно интенсивно и вскоре выдвинулась на ведущие позиции. Достижения отечественной психолингвистики получили признание во всем мире. Это произошло во многом благодаря тому, что отечественная психолингвистика черпала истоки для своего развития в огромном научном потенциале отечественной психологической и лингвистической школы, делегировавшей в эту науку лучших своих представителей (А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин, В. А. Артемов, Н. И. Жинкин, Е. Ф. Тарасов, Р. М. Фрумкина, А. К. Маркова и др.). В рамках сложившихся в отечественной психолингвистике самостоятельных научных школ (Московская психолингвистическая школа, возглавляемая А. А. Леонтьевым, школа Н. И. Жинкина — И. А. Зимней, Санкт-Петербургская школа — Л. В. Сахарный, Т. Н. Ушакова и др.) была воспитана и подготовлена целая плеяда талантливых ученых (В. П. Белянин, И. Н. Горелов, Т. М. Дридзе, А. А. За-левская, И. С. Торопцев, А. М. Шахнарович и др.).

Психолингвистика переживает в настоящее время очень ответственный период системного анализа накопленных научных и экспериментальных данных и разработки новых концептуальных позиций и подходов к исследованию своего основного предмета — речевой деятельности и знаков языка, как основного средства ее осуществления.

Накопленный психолингвистикой за полувековой период ее существования научный материал о закономерностях формирования и осуществления речевой деятельности, процесса речевой коммуникации, использования знаков языка для осуществления речевой и мыслительной деятельности, вне всякого сомнения, должен быть достоянием каждого специалиста, занимающегося формированием речи или восстановлением речевой способности (в случае приобретенных нарушений речи). Особое значение эти знания имеют для коррекционного педагога (в первую очередь — логопеда), главной целью профессиональной деятельности которого является формирование речи в условиях общего и речевого дизонтогенеза. Знание психолингвистических закономерностей осуществления речевой деятельности, ее формирования в ходе онтогенеза составляют, по нашему мнению, основу «базовой» теоретической подготовки логопеда. На необходимость активного внедрения психолингвистических знаний в теорию и методику логопедической работы, важность усвоения этих знаний студентами-дефектологами неоднократно указывали в своих трудах ведущие теоретики и методисты отечественной логопедии — Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Л. С. Волкова, Б. М. Гриншпун, Р. И. Лалаева, О. С. Орлова, С. Н. Шаховская и др. Под руководством Р. И. Лалаевой и при участии вышеназванных специалистов была подготовлена хрестоматия по психолингвистике — первое учебное пособие такого плана для коррекционных педагогов. Одним из активных пропагандистов психолингвистики в специальной педагогике, В. К. Воробьевой, был сформулирован концептуальный тезис: «Психолингвистика — это методология логопедии», который разделяют многие логопеды-практики. Добавим от себя: «Не только логопедии, но и коррекционно-педагогической работы в целом».

Одним из основных предметов исследования психолингвистики является речевая деятельность. Отечественная психолингвистика, как указывает один из ее создателей —

А. А. Леонтьев, на протяжении почти четверти века после своего возникновения развивалась в первую очередь как теория речевой деятельности. Формирование речи (как активной, целенаправленной, сознательной речемышлительной деятельности), составляя основной предмет профессиональной деятельности логопеда, в то же время является одним из основных направлений специальной педагогической работы других специалистов-дефектологов. Хочется особо подчеркнуть, что методологический арсенал психолингвистики (по сравнению с другими «речеведческими» науками) позволяет наиболее полно и исчерпывающе исследовать закономерности и специфические особенности становления и функционирования речевой деятельности.

Важнейшей задачей речевой коррекционно-логопедической работы является полноценное овладение обучающимися средствами осуществления речевой деятельности, основным из которых являются знаки языка. Усвоение системы родного языка в условиях «речевого» дизонтогенеза (нарушенного процесса формирования речи) является вторым важнейшим направлением профессиональной деятельности коррекционного педагога. При этом психолингвистика может предоставить коррекционному педагогу не только необходимые теоретические знания, но и комплексную методику экспериментального психолингвистического исследования специфических особенностей речевой деятельности как языковой деятельности, оперирующей знаками языка. Важно отметить, что психолингвистика (как никакая другая область научного знания) помогает коррекционному педагогу правильно понять место и роль «языковой» работы в общей системе коррекционного обучения. Она дает наглядное представление о том, что языковая способность (способность к адекватному использованию знаков языка в процессе речевой коммуникации) является неотъемлемой составной частью общей речевой способности. Это обеспечивает особый, профессиональный взгляд на общую систему коррекционно-логопедической работы и способствует приобщению логопеда-практика к повседневной педагогической работе в области практической лингвистики. Профессионально работая над формированием языковой способности у каждого воспитанника, логопед значительно расширяет сферу логопедического воздействия, на практике осуществляя комплексный подход к формированию речи.

Важнейшим предметом исследования психолингвистики является речь как психофизиологический процесс порождения и восприятия речевых высказываний. (В изучении этой стороны речевой деятельности все большую роль в последнее время играет такое направление психолингвистики, как нейролингвистика.) За прошедшие три-четыре десятилетия в психолингвистике и нейролингвистике накоплен большой теоретический и экспериментальный материал по проблеме исследования процессов речепорождения и речевосприятия, отражающий основные закономерности процесса реализации речевой деятельности. Этот материал имеет важное значение для коррекционных педагогов, занимающихся формированием (или восстановлением) речи у детей и взрослых. Двумя основными направлениями «речевой» работы являются формирование экспрессивной речи (процессы говорения и письма) и импрессивной речи (процессы речевосприятия). Основным предметным содержанием первого направления является формирование произвольных навыков составления (продуцирования) речевых высказываний (сначала в устной, а затем — и в письменной речи); содержанием второго направления — формирование способности к адекватному восприятию и анализу воспринимаемых на слух речевых высказываний. Исследование закономерностей и особенностей протекания этих рече-мыслительных процессов и основных вариантов их нарушения в случаях патологии познавательной деятельности также является предметом исследования психолингвистики.

Таким образом, психолингвистика, используя методологию теоретического и экспериментального анализа, исследует те стороны интеллектуальной психической деятельности человека, которые в первую очередь интересуют коррекционного педагога

(в частности, логопеда) и которые являются объектом его специально-педагогического воздействия.

К сожалению, проблема активного внедрения психолингвистических знаний в теорию и методику коррекционной логопедической работы еще далеко не разрешена.

В последнее десятилетие в отечественной логопедии и коррекционной педагогике был разработан целый ряд методических систем коррекционно-логопедической работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, построенных с учетом данных психолингвистики (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Р. И. Лалаева, С. Н. Шаховская, О. С. Орлова, Т. Г. Визель, Т. В. Туманова, С. Ю. Горбунова и др.). В основу этих методических систем и программ обучения положен психолингвистический подход к анализу особенностей нарушений процесса формирования речи при тех или иных формах речевой патологии; в них (в модифицированном варианте) используются некоторые психолингвистические экспериментальные методики, а сама система работы строится с учетом психолингвистических закономерностей формирования речи в онтогенезе.

С сожалением, однако, приходится констатировать явное несоответствие между важнейшей ролью учебного курса «Психолингвистика» в профессиональной подготовке коррекционных педагогов и тем объемом учебного времени, которое отводится на изучение данного курса. (В соответствии с действующим стандартом ВПО и «базовым» учебным планом вузовской подготовки учителей-логопедов, на изучение этого курса отводится на дневном отделении 70 учебных часов, а на очно-заочном и заочном отделениях — 16 и 12 часов соответственно). На наш взгляд, такой объем учебной работы (особенно для студентов очно-заочных отделений) по изучению дисциплины, представляющей собой теоретические, методологические основы профессиональной подготовки коррекционного педагога, является явно недостаточным. Разумеется, нам могут возразить, что учащиеся и начинающие логопеды-практики в состоянии компенсировать ограниченный объем совместной с преподавателем учебной работы самостоятельным изучением соответствующей специальной литературы по психолингвистике. Однако и здесь имеются определенные проблемы.

Нельзя не признать, что за последнее десятилетие проблеме создания учебной и научно-популярной литературы по психолингвистике в системе высшей школы стало уделяться больше внимания. За указанный период опубликовано несколько учебников и учебных пособий (труды А. А. Леонтьева, И. Н. Горелова и К. Ф. Седова, Р. М. Фрумкиной, А. А. Залевской, В. П. Белянина). В то же время пока еще нет специальных учебных пособий по психолингвистике для учителей-дефектологов (кроме вышеуказанной хрестоматии под редакцией Р. И. Лалаевой).

Предлагаемое учебное пособие «Основы психолингвистики» предполагает в определенной мере восполнить недостаток специальной учебной литературы по психолингвистике (поскольку книги указанных выше авторов предназначены, в основном, для профессиональной подготовки психологов и филологов). Настоящее пособие адресовано коррекционным педагогам — студентам факультетов специальной педагогики и психологии, а также специалистам-практикам, задачей профессиональной деятельности которых является формирование речи в условиях общего и речевого дизонтогенеза. Кроме того, как мы надеемся, данная книга будет интересна и специалистам, работающим в области практической коррекционной психологии.

В предлагаемом пособии в качестве предмета для освещения выбраны те проблемы и аспекты современной психолингвистики (как теоретической, так и прикладной), которые, на наш взгляд, имеют определяющее значение для профессиональной подготовки коррекционного педагога. Выбранные нами для рассмотрения разделы психолингвистики содержат те теоретические и предметно-методические знания, которые составляют основу подготовки специалиста, занимающегося формированием и коррекцией речи детей и взрослых. Знание изучаемых психолингвистикой закономерностей формирования и осуществления речевой деятельности человека, традиционно сложившихся «норм» и

правил использования знаков языка в речемыслительной деятельности являются необходимой теоретической базой для практического освоения коррекционным педагогом методики коррекционной логопедической работы.

При подготовке данного пособия использован авторский курс лекций по учебным дисциплинам «Основы теории речевой деятельности» и «Психолингвистика» для студентов отделений логопедии и олигофренопедагогике дефектологического факультета МГОПУ им. М. А. Шолохова. Основу лекционного учебного курса составили научно-теоретические концепции речевой деятельности двух отечественных психолингвистов — А. А. Леонтьева и И. А. Зимней.

А. А. Леонтьев, основоположник отечественной школы психолингвистики, ведущий теоретик современной психолингвистики. Неоспоримой заслугой А. А. Леонтьева является не только создание теоретической концепции речевой деятельности, но и проделанный им глубокий научный анализ развития психолингвистической мысли в зарубежной и отечественной науке. Его всесторонний критический анализ основных научных концепций, созданных ведущими психолингвистическими школами мира, его видение проблем современной психолингвистики и перспектив ее развития было и остается эталоном для всех ведущих специалистов, работающих в области этой науки. И. А. Зимняя является представителем другой отечественной научной школы, ученицей и последователем В. А. Артемова и Н. И. Жинкина. В свое время ею была разработана и научно обоснована собственная, оригинальная концепция речевой деятельности, несомненным достоинством которой является выраженная методическая направленность. Общие принципы научного анализа фактов и явлений речевой деятельности подчинены в этой концепции потребностям обучения языку и формирования речевой деятельности.

Разумеется, в данном пособии нашли свое отражение концептуальные подходы к решению ключевых проблем психолингвистики ряда других крупных ученых — психологов и психолингвистов (А. Р. Лурии, Н. И. Жинкина, Л. С. Цветковой, Т. В. Ахутиной, А. М. Шахнаровича, В. П. Белянина и др.). Взяв за основу принцип «методической обусловленности и направленности» психолингвистических исследований, реализованный в концепции И. А. Зимней, мы также попытались сделать практический выход из психолингвистической теории в методику коррекционно-логопедической работы: каждый из разделов данного пособия содержит методические выводы и «установочные» рекомендации к организации и предметному содержанию «речевой» работы, вытекающие из тех или иных психолингвистических закономерностей речевой деятельности. Один из разделов пособия посвящен методике психолингвистического эксперимента.

В теоретической части пособия содержится обзор психолингвистических теорий по основным проблемам данной науки, определяемым предметом и объектом ее исследования. В большинстве случаев обзор психолингвистических концепций включает их критический анализ. При составлении методических рекомендаций мы опирались на собственный опыт логопедической практики и научно-исследовательской работы, предметом которой является формирование связной речи детей с системным ее недоразвитием. При этом использовался и опыт работы наших коллег — логопедов-практиков.

Следует подчеркнуть, что данное пособие преследует, прежде всего, учебные цели, направленные на решение задачи «базовой» теоретической подготовки будущих логопедов-практиков, а также расширение круга психолингвистических знаний у практикующих специалистов. Еще одну функцию нашей книги мы видим в повышении интереса к психолингвистике у студентов-дефектологов, формировании у них личностной потребности в овладении психолингвистическими знаниями, без которых ни один коррекционный педагог не может стать настоящим профессионалом своего дела. Никакие ссылки на соответствующие примеры из практики логопедической работы не убедят нас в обратном: они основаны на неверном понимании социальной функции практической

логопедии. Как указывал один из ведущих теоретиков логопедии, страстный пропагандист распространения психолингвистических знаний среди педагогов-дефектологов, Б. М. Гриншпун, задачи логопедической работы никогда не сводятся только к устранению недостатков (нарушений) речи; основная задача логопедической практики состоит в формировании языковой (речевой) способности — способности к осуществлению речевой деятельности. При наличии речевой патологии у ребенка или взрослого эта задача не может быть успешно решена никем, кроме логопеда.

В заключение автор выражает глубокую признательность зав. кафедрой специальной психологии и клинических основ дефектологии МГОПУ им. М. А. Шолохова И. Ю. Левченко и ведущему сотруднику кафедры логопедии этого вуза В. К. Воробьевой за ценные советы и консультации, использованные при подготовке настоящего пособия.



# РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛИНГВИСТИКА КАК НОВАЯ ОБЛАСТЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

## Глава 1. Определение психолингвистики как науки и сферы общественной практики

### § 1. Предмет психолингвистики

Психолингвистика — наука, изучающая психологические и лингвистические аспекты речевой деятельности человека, социальные и психологические аспекты использования языка в процессах речевой коммуникации и индивидуальной рече-мыслительной деятельности.

Предметом исследования психолингвистики (ПЛ) является, прежде всего, речевая деятельность как специфически человеческий вид деятельности, ее психологическое содержание, структура, виды (способы), в которых она осуществляется, формы, в которых она реализуется, выполняемые ею функции. Как отмечает основоположник отечественной школы психолингвистики А. А. Леонтьев, «предметом психолингвистики является речевая деятельность как целое и закономерности ее комплексного моделирования» (124, с. 110).

Другим важнейшим предметом изучения психолингвистики выступает язык как основное средство осуществления речевой и индивидуальной рече-мыслительной деятельности, функции основных знаков языка в процессах речевой коммуникации. «В психолингвистике... в фокусе постоянно находится связь между содержанием, мотивом и формой речевой деятельности... и между структурой и элементами языка, использованными в речевом высказывании» (114, с. 16).

Наконец, еще одним основным предметом исследования ПЛ является человеческая речь, рассматриваемая как способ реализации речевой деятельности (речь как психофизиологический процесс порождения и восприятия речевых высказываний; различные виды и формы речевой коммуникации)\*.

Наличие не одного, а сразу нескольких предметов исследования ПЛ обусловлено спецификой этой области научного знания, тем, что психолингвистика является «синтетической», комплексной наукой, возникшей на основе своеобразного и уникального объединения, частичного слияния двух древнейших наук человеческой цивилизации — психологии и науки о языке (лингвистики).

Выделение в качестве основного и самостоятельного предмета ПЛ психофизиологического процесса порождения и восприятия речи встречается в работах целого ряда отечественных и зарубежных исследователей, а наиболее полное научное обоснование такой подход получил в трудах И. А. Зимней (1984, 2001 и др.).

В одной из своих работ последнего периода А. А. Леонтьев указывает, что целью психолингвистики является «...рассмотрение особенностей работы... механизмов порождения и восприятия речи... в связи с функциями речевой деятельности в обществе и с развитием личности» (137, с. 298). В связи с этим предметом ПЛ «является структура процессов рече-производства и рече-восприятия в их соотношении со структурой языка...» (136, с. 144). В свою очередь, психолингвистические исследования направлены на анализ

языковой способности человека применительно к речевой деятельности, с одной стороны, и к системе языка — с другой (136, 139 и др.).

Какого-либо одного, общепринятого определения предмета исследования психолингвистики в отечественной и зарубежной науке до сих пор нет; в разных направлениях и школах психолингвистики он определяется по-разному. Вместе с тем, некоторые отечественные исследователи и многие педагоги высшей школы — составители вузовских учебных курсов «Психолингвистика» — используют современное обобщенное определение предмета психолингвистики, предложенное А. А. Леонтьевым: «Предметом психолингвистики является соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной «образующей» образа мира человека, с другой» (139, с. 19).

Объектом исследования психолингвистики выступают: человек как субъект речевой деятельности и носитель языка, процесс общения, коммуникации в человеческом обществе (основным средством осуществления которого и выступает речевая деятельность), а также процессы формирования речи (РД) и овладения языком в онтогенезе (в ходе индивидуального развития человека). Как указывает А. А. Леонтьев, «объектом психолингвистики... всегда является совокупность речевых событий или речевых ситуаций. Этот объект — общий у нее с лингвистикой и другими «речеведческими» науками» (139, с. 16).

## **§ 2. Психолингвистика как психологическая наука**

Один из основоположников отечественной психолингвистики, А. А. Леонтьев считает, что психолингвистика на современном этапе ее развития органически входит в систему психологических наук. Если понимать психологию как «...конкретную науку о порождении, функционировании и строении психического отражения реальности, которое опосредствует жизнь индивидов» (143, с. 12), то язык и речевая деятельность участвуют и в формировании и функционировании самого этого психического отражения, и в процессе опосредования этим отражением жизнедеятельности людей (139, с. 20). Отсюда, по мнению А. А. Леонтьева, вытекает категориальное и понятийное единство психолингвистики и различных областей психологии. Само понятие речевой деятельности восходит к общепсихологической трактовке структуры и особенностей деятельности вообще — речевая деятельность рассматривается как частный случай деятельности, как один из ее видов (наряду с трудовой, познавательной, игровой и т. п.), имеющий свою качественную специфику, но подчиняющийся общим закономерностям формирования, строения и функционирования любой деятельности. Та или иная трактовка личности также непосредственно отражается в психолингвистике. Но особенно существенно, что через одно из своих основных понятий — понятие значения — психолингвистика самым непосредственным образом связана с проблематикой психического отражения человеком окружающего мира. При этом психолингвистика, с одной стороны, использует основополагающие понятия и результаты исследования, предоставляемые различными областями психологической науки; с другой стороны, ПЛ обогащает предметные области психологии как в теоретическом плане (вводя новые понятия и подходы, по-иному, более глубоко трактуя общепринятые понятия и пр.), так и в прикладном направлении, позволяя решать практические задачи, недоступные другим, традиционно сложившимся психологическим дисциплинам.

Наиболее тесно психолингвистика связана с общей психологией, в особенности с психологией личности и когнитивной психологией. Так как она имеет непосредственное отношение к исследованию деятельности общения, еще одной, весьма близкой ей психологической дисциплиной является социальная психология и психология общения (включая теорию массовой коммуникации). Поскольку формирование и развитие

языковой способности и речевой деятельности также входит в объект исследования психолингвистики, ПЛ самым тесным образом связана с психологией развития (детской и возрастной психологией). Наконец, она тесно связана и с этнопсихологией.

В своем практическом аспекте психолингвистика связана с различными прикладными областями психологии: с педагогической психологией, специальной психологией (в частности, патопсихологией, медицинской психологией, нейропсихологией), психологией труда, включая инженерную, космическую и военную психологию, с судебной и юридической психологией, наконец, с недавно сложившимися областями психологии, такими, как политическая психология, психология массовой культуры, психология рекламы и пропаганды. Именно эти прикладные задачи, которое общественное развитие поставило перед психологией, и «послужили непосредственным толчком к возникновению психолингвистики как самостоятельной научной области» (139, с. 21).

Вместе с тем следует подчеркнуть, что трактовка психолингвистики как «психологической науки» (другими словами, как одного, хотя и весьма специфического раздела психологии), разделяется не всеми учеными-психолингвистами. Ряд исследователей достаточно определенно и категорично рассматривает психолингвистику как полностью самостоятельную и «самодостаточную» науку (90, 95, 169, 224, 338 и др.).

### **§ 3. Взаимоотношения психолингвистики и лингвистики**

Помимо психологии, психолингвистика теснейшим образом связана и со второй образующей ее наукой — лингвистикой.

Лингвистика (языкознание) традиционно понимается как наука о языке — основном средстве коммуникации, социального общения. При этом ее предмет, как правило, четко не определяется (139, с. 21). Очевидно, что объектом лингвистики является речевая деятельность (речевые акты, речевые реакции). Но лингвист выделяет в ней то общее, что есть в организации всякой речи любого человека в любой ситуации, то есть те средства, без которых вообще невозможно представить внутреннее строение речевого акта. Предметом лингвистики является система языковых средств, используемых в речевом общении (коммуникации). При этом в общем языкознании делается акцент на системности этих средств, характеризующих строение любого языка\*, а в прикладной лингвистике — на индивидуальной специфике того или иного конкретного языка (русского, немецкого, китайского и др.).

Главные тенденции в развитии современного языкознания сводятся к следующему.

Прежде всего, изменилась сама трактовка понятия «язык». Если раньше в центре интересов лингвиста стояли сами языковые средства (т. е. звуковые, грамматические, лексические), то теперь стало очевидным, что все эти языковые средства представляют собой формальные операторы, с помощью которых человек осуществляет процесс общения, прилагая их к системе значений знаков языка и получая осмысленный и целостный текст (сообщение). Но само это понятие значения выходит за пределы речевого общения: оно выступает как основная когнитивная (познавательная) единица, формирующая образное восприятие мира человеком, и в этом качестве входит в состав разного рода когнитивных схем, эталонных образов, типовых когнитивных ситуаций и т. д. Таким образом, значение, бывшее раньше одним из многих понятий лингвистики, все больше превращается в основное, ключевое ее понятие (1, 173 и др.).

Другим важным предметом исследования современной лингвистики является «природа» текста — основной и универсальной единицы речевой коммуникации. И психолингвистика все больше интересуется именно текстами, их специфической структурой, вариативностью, функциональной специализацией.

Как указывает А. А. Леонтьев, психолингвистика имеет наиболее тесные связи с общим языкознанием (общей лингвистикой). Кроме того, она постоянно взаимодействует

с социолингвистикой, этнолингвистикой и прикладной лингвистикой, в особенности с той ее частью, которая занимается вопросами компьютерной лингвистики.

Психолингвистика — наука молодая, совсем недавно (2003 г.) ей исполнилось пятьдесят лет. Для науки это почти «младенческий» возраст, самый начальный период становления и развития. Однако, несмотря на столь «юный возраст» и на неизбежные для этого периода развития любой науки «болезни роста», психолингвистика в начале нового тысячелетия представляет собой уже достаточно сложившуюся область научных знаний. Это определяется двумя основными факторами.

Во-первых, тем, что основу этой новой науки составили две древнейшие области научного знания, передавшие ей свои достижения по важнейшим разделам исследования. Так, из психологии в психолингвистику (разумеется, в трансформированном виде) вошли такие разделы психологии человека, как психология речи, психология общения, частично — возрастная, педагогическая и социальная психология, а также основополагающие теоретические концепции: теория деятельности, теория знака и символической деятельности, теория коммуникации и другие. Из языкознания в психолингвистике используется «арсенал» научных знаний структурной лингвистики, общего языкознания, практической лингвистики (теория и методика обучения родному и иностранному языку), семиотики и (почти в полном объеме) лингвистики текста.

Во-вторых, психолингвистика, до момента своего возникновения и утверждения как самостоятельной области научного знания, имеет свою достаточно длительную и насыщенную событиями предысторию.

## Глава 2. История возникновения и развития психолингвистики

### § 1. Психологические и лингвистические «истоки» психолингвистики

Одним из предшественников психолингвистики был создатель научной лингвистики Вильгельм фон Гумбольдт, которому принадлежит идея речевой деятельности и понимание языка как связующего звена между социумом («общественностью») и человеком. В. Гумбольдт был первым, кто ввел в лингвистику понятие языкового сознания. Он указывал: «Язык в своих взаимозависимых связях есть создание народного языкового сознания» (65, с. 47). Человек, по В. Гумбольдту, оказывается в своем восприятии мира целиком подчиненным языку, который ведет его по жизни как поводырь. Практическая деятельность людей подчиняется языку как «творцу существующего мира». Тем самым В. Гумбольдт полагал, что язык есть одновременно и знак, и отражение действительности. Основные положения его лингвистической концепции изложены в избранных сочинениях (65, 66), а также в исследовании В. И. Постоваловой (183).

Идеи В. Гумбольдта о том, что язык определяет отношение человека к объективной действительности, преобразует внешний мир в собственность духа, легли в основу философского направления в языкознании, которое получило название неогумбольдтианства (Л. Витгенштейн, Л. Вайсгербер, И. Трир и др.). Неогумбольдтианцы полагали, что понятия — это не отражение объективной действительности, а продукты символического познания, обусловленного языковыми знаками, символами. Исходя из этого, язык определяет мышление, превращает окружающий мир в идеи, «вербализует» их (5, 123, 207).

Ученик В. фон Гумбольдта Г. Штейнталь, — в отличие от своего учителя, который рассматривал язык в диалектике — и как процесс, и как готовую данность, и как часть психической деятельности человека, и как общественное явление, — понимал язык только как процесс. Механизм индивидуальной речевой деятельности он интерпретировал таким образом: «Мы должны ясно различать три момента, действующие при говорении: органическую механику, психическую механику и подлежащее выражению... понятийное или мировоззренческое содержание. Цель речи есть представление и отображение содержания с помощью психической и органической механики. Мы можем представить себе органическую механику в виде органа, психическую механику в виде органиста, содержание — в виде композитора» (346, р. 483). Важными для психолингвистики являются мысли Г. Штейнталья о предметном и языковом мышлении. В предметном мышлении человек оперирует представлениями о предметах и явлениях объективного мира. Содержанием представлений являются не сами предметы в их материи, а некоторая мысленная совокупность познанных признаков этих предметов. Говоря о языковом мышлении, Г. Штейнталь полагал, что в нем человек оперирует «представлениями о представлениях», вычлененных из сферы предметного мышления. Понятия о предмете субъективны, а наш язык дает им еще и произвольное наименование. По мнению Г. Штейнталья, языкознание относится к числу психологических наук, поскольку речь — это духовная деятельность, подобно тому, как к психологическим наукам относится учение о мышлении и воле, т. е. учение о возникновении мыслей и волевых импульсов.

Идеи В. Гумбольдта и Г. Штейнталья получили развитие в работах известного отечественного ученого — лингвиста А. А. Потебни. По мнению А. А. Потебни, речевой акт — это явление исключительно психическое, но язык, слово вносит в этот акт культурное, социальное начало: «Язык объективирует мысль... Мысль посредством слова идеализируется и освобождается от... влияния непосредственных чувственных

восприятий... Язык есть потому же условие прогресса народов, почему он орган мысли отдельного лица» (185, с. 237).

Большой вклад в развитие лингвистической науки и создание предпосылок к возникновению психолингвистики внес выдающийся отечественный лингвист И. А. Бодуэн де Куртенэ, который определял язык как сложное объективно психическое явление, состоящее из многих групп разнородных представлений. Первым его элементом являются фонации, которым соответствуют группы фонационных представлений и представлений физиологических движений. Второй элемент — психический. Его образуют группы аудиционных представлений — представлений акустических результатов указанных выше физиологических движений. Третий элемент — церебрации — это группы исключительно церебрационных представлений (29, с. 237).

И. А. Бодуэн де Куртенэ считал, что «сущность человеческого языка исключительно психическая. Существование и развитие языка обусловлено чисто психическими законами. Нет и не может быть в речи человеческой или в языке ни одного явления, которое не было бы вместе с тем психическим» (29, с. 238).

По мнению Бодуэна де Куртенэ, речь основана на «общительном характере человека и его потребности воплощать свои мысли в осязаемые продукты собственного организма и сообщать их существам, ему подобным, то есть другим людям» (там же, с. 238).

Основоположник лингвистики XX века, швейцарский ученый Фердинанд де Соссюр четко разграничивал собственно язык («langue») как абстрактную надиндивидуальную систему, языковую способность («faculte du langage») как функцию индивида (обе эти категории он объединял в понятие langage, или речевой деятельности) и речь («parole») — индивидуальный акт, реализующий языковую способность через посредство языка как социальной системы. Система понятий, предложенная Ф. де Соссюром, нашла отражение в каноническом тексте его «Курса общей лингвистики», опубликованном уже после смерти автора (219, 220, 306).

Дальнейшее развитие концепция Ф. де Соссюра получила в трудах известного отечественного лингвиста Л. В. Щербы, который ввел понятие «психофизиологической речевой организации индивида», являющейся, вместе с обусловленной ею речевой деятельностью, «социальным продуктом». Принципиально важной для отечественной психолингвистики является работа Л. В. Щербы «О тройном аспекте языковых явлений и эксперименте в языкознании» (275). В ней было предложено в качестве предмета лингвистики рассматривать следующие три аспекта языка.

Первый аспект — это речевая деятельность, под которой ученый понимал процессы говорения и понимания. При этом он отмечал, что процессы понимания, интерпретации знаков являются не менее активными, чем процессы произнесения звуков, говорения (так как мы понимаем то, чего ранее никогда не слышали).

Вторым аспектом языка он считал языковую систему — прежде всего словарь и грамматику. «Правильно составленные словарь и грамматика должны исчерпывать знание данного языка», — писал Л. В. Щерба (276, с. 214).

Третий аспект языковых явлений — языковой материал, т. е. «совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной обстановке в ту или другую эпоху жизни данной общественной группы» (там же, с. 218).

Отношение между речевой деятельностью и языковым материалом Л. В. Щерба определял следующим образом. Речевая деятельность создает языковой материал. Языковая система выводится лингвистами из языкового материала. Речевая деятельность и производит языковой материал, и несет в себе изменение языковой системы. Тем самым все три аспекта языковых явлений тесно связаны друг с другом.

Л. В. Щерба также отмечал, что речевая деятельность обуславливается сложным речевым механизмом человека, или психофизиологической речевой организацией индивида. Эта речевая организация не равняется сумме речевого опыта (говорения и понимания), а является его своеобразной переработкой. Она является социальным

продуктом и служит индивидуальным проявлением языковой системы (которая выводится из языкового материала).

Индивидуальная языковая система связана с языковой системой, принадлежащей всему сообществу, через индивидуальную речевую систему (психофизиологическую речевую организацию). Поэтому представление отдельных индивидуумов о языковой системе несут на себе отпечаток личностного речевого опыта. Л. В. Щерба ввел в науку важное с психологической точки зрения разграничение механизма (речевой организации человека) и процесса (речевой деятельности), а также продукта (языкового материала). Говоря о «системе языка», Л. В. Щерба подчеркивал, что это «...некая социальная ценность, нечто единое и общеобязательное для всех членов данной общественной группы, объективно данное в условиях жизни этой группы» (276, с. 24—25). По мнению А. А. Леонтьева, именно взгляды Л. В. Щербы оказали наиболее сильное влияние на психологическую и лингвистическую науку при возникновении отечественной школы психолингвистики (124, 137, 139).

В конце XIX — начале XX столетия в психологической науке было создано сразу несколько научных концепций и теорий, во многом обусловивших появление психолингвистики или создавших условия для ее возникновения. Прежде всего, это теоретические исследования так называемой школы «гештальт-психологии» (от нем. «gestalt» — «образ»), представленной рядом ученых (М. Вертгеймер, К. Коффка, К. Бюлер и др.). Представители этой психологической школы разграничивали в психике человека мир переживаний и физический мир, лежащий «за переживаниями». Мир переживаний они рассматривали с двух точек зрения: как физиологическую реальность (мозговые процессы) и как психическую (феноменальную) реальность сознания. Сознание понималось как динамическое целое, «поле», единицей анализа которого и считался «гештальт» — целостный образ, несводимый к сумме составляющих его ощущений.

Наиболее интересные для психолингвистики работы принадлежали психологам второго поколения этой школы. Например, в экспериментах О. Нимейера (324) было показано, что при восприятии предложения его грамматическая структура с самого начала воссоздается как единое целое, как гештальт. Но особенно важна идея, высказанная О. Дитрихом: «Не только язык, но и каждый отдельный акт речи и понимания речи не простая, но, напротив, крайне сложная психофизиологическая функция, и отсюда следует расчленение не только языка в целом, но прежде всего именно этих актов на различные слои, каждый из которых имеет свою относительную ценность в рамках каждого рассматриваемого случая» (301, р. 25-26). Следует отметить, что О. Дитрих еще в 1913 г. (300) высказал мысль о необходимости особой научной дисциплины (он называл ее «психологией языка»), не совпадающей ни с собственно психологией, ни с лингвистикой.

Второе важное направление в мировой психологии в начале XX века связано с так называемой бихевиористской (от англ. «behaviour» — поведение) психологией. Ее виднейшими представителями являлись Дж. Уотсон и Э. Торндайк.

Бихевиористская психология во многом солидаризуется с материалистической психологией, и не случайно она считает одним из своих предтеч великого русского физиолога И. П. Павлова. Она признает только объективные методы исследования психики, включает психику в общий контекст жизнедеятельности человека и считает ее обусловленной внешними воздействиями и физиологическими особенностями организма. Но, провозгласив объективность методов психологии, бихевиористы заявили, что если что-то в психике не поддается непосредственному наблюдению и измерению, то этого вообще не существует. Считая психику продуктом внешних воздействий, бихевиористы понимают эти воздействия исключительно как стимулы, извне воздействующие на организм, а содержание психики человека низводят до совокупности реакций организма на эти стимулы и связей стимулов с реакциями, возникающих благодаря тому, что та или иная реакция оказывается полезной для организма (231, 327).

Согласно бихевиоризму, речь представляет собой специфическую форму поведения. Предполагается, что люди приучаются употреблять определенную речевую форму в некоторых повторяющихся ситуациях. Исходя из этой концепции, речевое поведение — это обусловленная внешними воздействиями вербальная реакция. Она подкрепляется взаимным пониманием людей и их адекватными действиями в ответ на обращенную к ним речь. Повторное возникновение подобной ситуации автоматически вызывает выработанную вербальную реакцию в скрытой или явной форме. А поскольку словесная реакция может служить побудительным стимулом для другой словесной реакции, возникает цепь рефлекторных актов. Эта цепь речеповеденческих актов используется людьми в общении между собой и образует «вербальное поведение».

Бихевиористский подход к речи имеет своей целью выявление некоторых повторяющихся стереотипных форм в сложных процессах речевого общения людей.

Наиболее ярким выражением бихевиористского подхода к определению речи являются работы американского лингвиста Леонарда Блумфилда (26, 27). Л. Блумфилд (1887-1949), применяя бихевиористский подход к анализу речевого общения, полагал, что сферы жизнедеятельности человека — это потребности и действия по их удовлетворению. Сотрудничающие люди могут воздействовать друг на друга при помощи практических (т. е. неречевых) и речевых стимулов. Реагируют они на эти стимулы двояко: речевыми и неречевыми действиями. При этом речевые воздействия Л. Блумфилд называл замещающими практические стимулы. Следовательно, речевые стимулы и реакции коммуникантов имеют практический аспект. По Л. Блумфилду, речь является средством решения практических задач, и ее основная функция — регуляция деятельности человека.

Указывая на то, что речь помогает мышлению, Л. Блумфилд выделял такие ее свойства, как способность передавать информацию, обусловленность наличием речевого коллектива. В то же время, Л. Блумфилд, определяя язык как особую форму поведения человека, сводил коммуникативную функцию языка к цепи стимулов и реакций, а социальную природу языка — к процессам одного порядка с биологическими процессами. Тем самым как бы игнорировался вопрос о связи языка и мышления, о социальной природе языка. В соответствии с традициями бихевиоризма объектом исследования являются только наблюдаемые, а не все реально существующие фрагменты процесса речевого общения. По Л. Блумфилду, язык — это простая количественная прибавка к другим стимулам; лингвистические формы обеспечивают более тонкую и специфичную координацию, чем другие средства, но качественно он (язык) от других стимулов не отличается и есть лишь «...форма поведения, благодаря которой индивидуум приспособливается к социальной среде» (26, с. 52).

## **§ 2. Л. С. Выготский как один из основоположников психолингвистики**

Важнейшее значение в создании теоретических и методологических основ психолингвистики имели труды Льва Семеновича Выготского — одного из величайших ученых XX столетия. Л. С. Выготский — создатель отечественной психологической школы, к которой принадлежали А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. Н. Соколов, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, А. В. Запорожец и др. Среди ученых, являющихся продолжателями традиций этой школы, необходимо упомянуть А. В. Петровского, В. В. Давыдова, Н. И. Жинкина, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева. Л. С. Выготский и его школа оказали огромное влияние не только на отечественную, но и на мировую психологию и педагогику.

Л. С. Выготский относил себя к представителям материалистического направления в психологии. Он много занимался изучением феномена речевой деятельности человека, и его психологический подход к речи был не просто своеобразным итогом и обобщением



всех предшествующих исследований в этом направлении, но и первой попыткой построить целостную психолингвистическую теорию.

Возьмем для примера введенное Л. С. Выготским в науку различие «анализа по элементам» и «анализа по единицам». Эта научная концепция была положена в основу как многочисленных моделей порождения и восприятия речи, созданных в разных школах психолингвистики, так и в основу классификации языковых знаков и так называемых психолингвистических единиц, выделяемых как структурные компоненты речевой деятельности.

Как отмечает А. А. Леонтьев, «главное, что делает Л. С. Выготского предтечей и основателем современной психолингвистики... — это его трактовка внутренней психологической организации процесса порождения (производства) речи как последовательности взаимосвязанных фаз деятельности» (139, с. 49). Одно из ключевых положений концепции Л. С. Выготского о взаимосвязи процессов мышления и речи звучит так: «...Центральная идея может быть выражена в общей формуле: отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно — от слова к мысли... Это течение мысли совершается как внутреннее движение через целый ряд планов... Поэтому первой задачей анализа, желающего изучить отношение мысли к слову как движение от мысли к слову, является изучение тех фаз, из которых складывается это движение, различение ряда планов, через которые проходит мысль, воплощающаяся в слове...» (50, с. 305). Первое звено порождения речи — это ее мотивация. По мнению Л. С. Выготского, не следует отождествлять собственно мотивы и «установки речи», т. е. фиксированные «отношения между мотивом и речью». Именно последние и есть «смутное желание», «чувствование задачи», «намерение» (49, с. 163). Вторая фаза речепорождения — это мысль, примерно соответствующая понятию речевой интенции. Третья фаза — опосредование мысли во внутреннем слове, что соответствует в современной психолингвистике процессу внутреннего программирования речевого высказывания. Четвертая фаза — опосредование мысли в значениях внешних слов, или реализация внутренней программы. Наконец последняя, пятая фаза — опосредование мысли в словах, или акустико-артикуляционная реализация речи (включая процесс фонации). Все психолингвистические модели речепорождения, разрабатывавшиеся в отечественной психолингвистике 60—70-х гг. прошедшего столетия, представляют собой конкретизацию и дальнейшее обоснование концепции, предложенной Л. С. Выготским (98, 123, 140, 155 и др.).

По мнению А. А. Леонтьева, Л. С. Выготский «сумел предугадать дальнейшее развитие психологии речи и психолингвистики на много десятилетий вперед» (139, с. 50). Отметим некоторые идеи Л. С. Выготского, особенно важные для психолингвистики. Это, прежде всего, идея эвристичности процессов речепорождения и обусловленности их общепсихологическими, дифференциально-психологическими и социально-психологическими факторами. Л. С. Выготский одним из первых поставил вопрос о психологических свойствах текста и разграничил понятия грамматической и реальной (психологической) предикативности; ему принадлежит концептуальное определение значения как общепсихологической категории и понятие предметного значения. Некоторые направления исследования речевой деятельности, намеченные Л. С. Выготским, как считает А. А. Леонтьев, еще не получили дальнейшего развития в психолингвистике. Прежде всего, это проблема рефлексорного управления речью и анализ разных уровней осознанности речи в их взаимодействии.

Ученик и соратник Л. С. Выготского, Александр Романович Лурия внес (в рамках психологии речи и психолингвистики) фундаментальный вклад в диагностику, исследование и восстановление различных видов афазии — речевых нарушений центрально-мозгового происхождения, связанных с органическим поражением (вследствие ранения, травмы, инсульта, опухоли) так называемых «речевых зон» коры головного мозга, отвечающих за реализацию речевой деятельности. При этом А. Р. Лурия

опирался на выдвинутую Л.С.Выготским концепцию системной локализации психических функций в коре головного мозга, согласно которой речевая (и любая другая) деятельность физиологически обусловлена взаимодействием различных участков коры больших полушарий, и разрушение одного из них может быть компенсировано за счет включения в единую систему других участков. А. Р. Лурия впервые стал анализировать афазические нарушения как нарушения речевых операций. В своей книге «Травматическая афазия», вышедшей в 1947 г., А. Р. Лурия, по существу, предложил первую психолингвистическую концепцию афазии, включив в нее гипотезу о «внутренней схеме высказывания», которая развертывается во внешнюю речь (11, с. 57). В дальнейшем общая психологическая концепция речи (как высшей психической функции) была изложена А. Р. Лурией в ставшими «классикой» отечественной психологической литературы научных трудах: «Основы нейропсихологии» (1973), «Основные проблемы нейролингвистики» (1975), «Речь и мышление» (1975). А. Р. Лурия предложил для области научного знания на стыке лингвистики, патопсихологии и неврологии новый термин «нейролингвистика» (впервые на русском языке он был употреблен в 1968 г. [149]), который быстро получил признание во всем научном мире. «Нейролингвистическое направление» в отечественной психолингвистике и афазиологии продолжает активно развиваться учениками и последователями А. Р. Лурии (Т. В. Ахутина, Т. Н. Ушакова, Т. Г. Визель и др.). Своеобразным итогом многогранной и плодотворной научной деятельности А. Р. Лурии (насчитывающей почти пять десятилетий) является его книга «Язык и сознание», посвященная исследованию речевой деятельности человека, основам ее мозговой организации, ключевой проблеме психологии речи — взаимосвязи речи и мышления. Несмотря на то, что эта монография представляет комплексное исследование речевых процессов в основном с позиций психологии речи, нейропсихологии и нейролингвистики, она используется и сейчас как одно из основных учебно-методических пособий по психолингвистике.

Виднейший представитель отечественной психологической школы, Алексей Николаевич Леонтьев последовательно развивал психологическую концепцию речевой деятельности в другом направлении, введя в психологическую науку (в середине 30-х гг. XX века) развернутое теоретическое представление о структуре и единицах деятельности. А. Н. Леонтьев справедливо считается (наряду с С. Л. Рубинштейном и П. Я. Гальпериным) одним из создателей современной психологической теории деятельности. В трудах А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурии 40—50-х гг. прошедшего столетия неоднократно используется термин «речевая деятельность» и указываются некоторые особенности ее строения. Однако детальный анализ речевой деятельности под углом зрения общепсихологической теории деятельности был осуществлен в конце 60-х гг. прошлого века А. А. Леонтьевым, его учениками и последователями, объединившимися в Московскую психолингвистическую школу (Т. В. Рябова-Ахутина, И. Н. Горелов, Е. Ф. Тарасов и др.).

Большое влияние на развитие психолингвистики, особенно в России, оказали также и другие виднейшие отечественные психологи и лингвисты (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Д. Н. Узнадзе, Л. В. Щерба, А. В. Артемов, М. М. Бахтин и др.)

### **§ 3. Возникновение психолингвистики как самостоятельной области научных знаний. Основные этапы становления и развития психолингвистики в XX столетии**

Термин «психолингвистика» впервые был предложен американским психологом Н. Пронко в 1946 г. (336). Как отдельная самостоятельная наука психолингвистика оформилась в 1953 г. в результате работы межуниверситетского семинара, организованного Комитетом по лингвистике и психологии Исследовательского Совета по

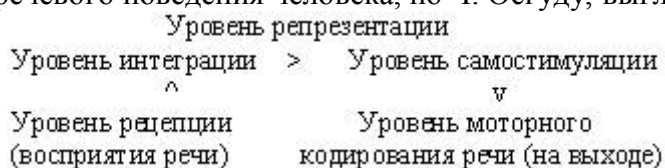
социальным наукам при Университете штата Индиана (г. Блумингтон). Организаторами этого семинара были два известнейших американских психолога — Чарльз Осгуд и Джон Кэрролл и лингвист, этнограф и литературовед Томас Сибек. В вышедшей в 1954 г. книге «Психолингвистика» были обобщены основные теоретические положения, принятые в ходе семинара, а также основные направления экспериментальных исследований, базирующиеся на этих положениях (337).

Появление книги «Психолингвистика» сыграло роль своеобразного стимула к развертыванию многочисленных междисциплинарных психолингвистических исследований.

История возникновения и развития науки психолингвистики (ПЛ) достаточно подробно представлена в работах А. А. Леонтьева (123, 139 и др.). На основе углубленного анализа этого вопроса А. А. Леонтьевым выделено несколько последовательных этапов развития психолингвистики как науки, которые он определил понятием психолингвистические «поколения»\*. Представителями психолингвистики первого поколения являлись Ч. Осгуд, Дж. Кэрролл, Т. Сибек, Ф. Лаунсбери и др. Наиболее яркими представителями ПЛ второго поколения — Дж. Миллер, Н. Хомский (Чамски) и Д. Слобин. Психолингвистика третьего поколения, или, как ее назвал видный американский психолог и психолингвист Дж. Верч, «новая психолингвистика», сформировалась в середине 70-х гг. XX века. Она связана в США с именами Джерома Брунера и Дж. Верч; во Франции — Жака Мелера, Жоржа Нуазе, Даниэль Дюбуа; в Норвегии — с именем талантливого психолингвиста Р. Ромметвейта.

Кратко остановимся на некоторых концепциях, изложенных в трудах представителей различных психолингвистических школ.

Суть психологической концепции Ч. Осгуда можно определить следующим образом. Речь есть система непосредственных или опосредствованных (задержанных) реакций человека на речевые или неречевые стимулы. Речевые стимулы вызывают частично то же поведение, что и соответствующие неречевые, благодаря возникновению ассоциаций между речевым и неречевым стимулами. (Поэтому известный отечественный психолингвист Л. В. Сахарный не случайно называл психолингвистику первого поколения «ассоцианистской».) Речевое поведение опосредствовано системой «фильтров», задерживающих и преобразующих речевой стимул (на входе) или речевую реакцию (на выходе). Такая система фильтров, имеющая врожденный характер, отождествляется Ч. Осгудом с речевым механизмом или языковой способностью человека. Принципиальная схема речевого поведения человека, по Ч. Осгуду, выглядит следующим образом (327):



На уровне рецепции речевые стимулы перекодируются в нервные импульсы. Затем эти импульсы образуют наиболее вероятное (на основании прошлых восприятий) перцептуальное единство, своего рода «гештальт» (на уровне интеграции). На уровне репрезентации этот гештальт ассоциируется с неречевыми стимулами и получает что-то вроде значения. Затем процесс «обращается наружу», и на уровне самостимуляции, (на основе информации, поступившей с уровнем интеграции и репрезентации) делается выбор между «альтернативными моторными целыми». Эти интегрированные моторные схемы проходят моторное кодирование и превращаются в собственно факты речевого поведения (327; 329, р. 259-260).

Как указывает А. А. Леонтьев, главная особенность психолингвистики первого поколения — это ее реактивный характер. Она целиком укладывается в бихевиористскую схему «стимул—реакция», в модернизированном ее варианте. Ее ориентация — чисто психологическая, она базируется на определенной трактовке процессов поведения, в данном случае — речевого поведения. При этом психолингвистика первого поколения —

это не теория речевых действий или поступков «в чистом виде», а теория речевого приспособления к среде, теория речи как орудия установления равновесия — внутреннего психологического равновесия человека или равновесия в системе «человек — среда» (139, с. 37).

Второй особенностью психолингвистики первого поколения является ее «атомизм» (139, 224). В качестве единиц речевой коммуникации она «оперирует» отдельными словами, грамматическими связями или грамматическими формами. Особенно ясно этот атомизм сказывается в теории усвоения языка ребенком. Такое усвоение, по Ч. Осгуду, по существу, сводится к овладению отдельными словами или формами и их дальнейшей генерализации (обобщению). Эта теория, по мнению А. А. Леонтьева, не может интерпретировать многие факты «речевой реальности»; она имеет «недостаточную объяснительную силу» (139, с. 37). Как образно подметил Дж. Миллер, чтобы научиться языку «по Осгуду», ребенок должен заниматься этим 100 лет без перерывов на сон, еду и т. д. (167, с. 159).

Для психолингвистики первого поколения характерен индивидуализм — это теория речевого поведения индивида, как бы вырванного не только из общества, но и из реального процесса общения, который сведен здесь к простейшей схеме передачи информации от говорящего к слушающему. А. А. Леонтьев указывает на это, как на «недопустимое упрощение» (136, 139).

Виднейшими представителями психолингвистики второго поколения (возникла в конце 50-х гг. XX столетия) являются известные американские ученые — лингвист Ноэм Хомский (Чамский) и психолог Джордж Эрмитаидж Миллер.

Н. Хомским была разработана концепция трансформационной модели языка. Как отмечает А. А. Леонтьев (131, 139), «трансформационный подход» в лингвистике был впервые предложен учителем Н. Хомского, З. Харрисом. Заслуга Н. Хомского состоит в том, что он реализовал этот подход в виде целостной модели функционирования языка в речевой коммуникации — теории порождающей грамматики. В ней существуют особые трансформационные правила или операции, прилагаемые к синтаксической конструкции предложения как единого целого. Н. Хомский выделил группу простейших синтаксических структур, названных им «ядерными» (типа: Петр читает книгу). Применяя к такой ядерной структуре операцию «пассивизации», получается: Книга читается Петром. Если применить к ней операцию отрицания, получим: Петр не читает книгу. Возможна и вопросительная трансформация: Петр читает книгу? Можно использовать два, три или даже четыре вида трансформационных операций одновременно. (Книга не читается Петром?)

Н. Хомский (295) одним из первых предложил использовать концептуальное понятие глубинной структуры предложения, определяющей семантическую (смысловую) интерпретацию синтаксической конструкции отдельного высказывания и соответствующей «ядерной» конструкции в модели «трансформационной грамматики». По Н. Хомскому, последовательность порождения предложения при помощи правил языковой трансформации выглядит следующим образом. Базовые грамматические отношения порождают глубинные структуры. Глубинная структура подается в семантический компонент и получает семантическую интерпретацию; затем «она преобразуется в поверхностную структуру, которой далее дается фонетическая интерпретация при помощи правил фонологического компонента» (295, р. 141).

В дальнейшем (70—80-е гг. прошлого столетия) Н. Хомским был внесен ряд изменений в концепцию порождающей грамматики. В модель «трансформационной грамматики» наряду с грамматическими, семантическими и фонологическими были включены так называемые прагматические правила — правила употребления языка. В более поздних работах Н. Хомского получила дальнейшее развитие идея о принципиальном различии модели *linguistic competence* («языковой способности») и модели *linguistic performance* («языковой активности») [249 и др.]. Первая из них есть

потенциальное знание языка, которое, по Н. Хомскому, иллюстрируется моделью «порождающей грамматики». Вторая, т.е. «языковая активность» — это процессы, происходящие при применении языковой способности в реальной речевой деятельности.

В популярности идей Н. Хомского сыграла большую роль характерная для конца 50-х — начала 60-х гг. прошедшего столетия тенденция к «машинизации» человеческого интеллекта. Действительно, модель, казалось бы, позволяет «автоматически» получать из заданного исходного материала любые грамматические конструкции, «заполнять» их лексикой и правильно оформлять фонетически.

Важнейшее отличие психолингвистики второго поколения по сравнению с осгудовской заключалось, в частности, в трактовке усвоения языка. Согласно взглядам представителей школы Н. Хомского, усвоение языка — это не овладение отдельными языковыми элементами (словами и т. д.), а усвоение системы правил формирования осмысленного высказывания. В то же время психолингвистика второго поколения, как отмечает А.А.Леонтьев (139), в сущности, сводит психологические процессы к реализации в речи языковых структур. Системность речевого поведения или деятельности человека оказывается непосредственно выведенной из системности языка; сознательная интеллектуальная деятельность человека накладывает только определенные ограничения на реализацию языковых структур.

Одним из важнейших положений психолингвистики второго поколения является идея универсальных врожденных правил оперирования языком, сформулированная на основе того, что, во-первых, эти правила не содержатся в языковом материале в эксплицитной форме, а во-вторых, что ребенок может одинаково свободно овладеть (как родным) любым национальным языком. Таким образом, процесс овладения языком сводится к взаимодействию этих врожденных правил или умений и усваиваемого языкового материала, т. е. к актуализации в онтогенезе речи этих врожденных правил.

А. А. Леонтьев указывает и на некоторые другие недостатки психолингвистики Н. Хомского. Его концепция ограничивается проблемами восприятия и порождения предложения — языковой единицы, определяемой через грамматику, семантику и сегментную фонетику и принципиально изолируемой от целостного осмысленного текста. Она исследует, прежде всего, правила построения предложения, а не развернутого высказывания, т. е. в ней «игнорируется реальное соотношение различных языковых уровней (и невербальных средств) в формировании и восприятии той или иной коммуникативной единицы» (139, с. 43). Само предложение рассматривается вне реальной ситуации общения. Игнорируется место речи, а также ее восприятия в системе психической деятельности человека — речь и ее восприятие рассматриваются как автономные, самоценные процессы. Не учитываются также индивидуальные (в том числе лично обусловленные) особенности восприятия и производства речи, например, возможность индивидуальных «стратегий» оперирования с языком (там же, с. 43—44).

Особое направление в психолингвистике второго поколения составили английские исследователи — Джудит Грин, Дж. Мортон, Дж. Маршалл и др. В трудах этих ученых предметом исследования помимо предложения, становится и текст; при этом основное внимание уделяется изучению восприятия языковых средств связи предложений и «психологического значения» логических структур.

Типичным представителем психолингвистики третьего поколения является, по мнению А.А.Леонтьева, французский психолингвист Жорж Нуазе.

Одно из основных положений психолингвистической концепции Ж. Нуазе — необходимость разработки «автономной психолингвистики». (Имеется в виду ее автономия от лингвистических моделей, а также преодоление «изоморфизма»\* языковых и психологических структур.)

По Ж. Нуазе, специфические психолингвистические операции имеют одновременно когнитивную и коммуникативную природу. Они приобретают когнитивный характер, практически реализуясь в общении, взаимодействии, речевом воздействии. Ж. Нуазе, как

и его единомышленник Ж. Мелер, считают психолингвистику («лингвистическую психологию») частью когнитивной психологии (318, с. 20).

Психолингвисты третьего поколения критически относятся к концепции Н. Хомского о роли врожденных универсальных языковых структур в формировании языковой способности человека. Так, Д. Дюбуа отмечает: «Язык не должен рассматриваться только как формальный объект, одинаковый для всех человеческих существ, но как объект социальный и исторически детерминированный» (302, с. 25—26). В 70-е гг. прошедшего столетия Р. Ромметвейт выступил с решительной критикой психолингвистов второго поколения за то, что они берут высказывания как бы в вакууме, и неоднократно подчеркивал, что психолингвистика должна прежде всего изучать «...высказывания, включенные в коммуникативные окружения» (194, с. 72).

По мнению А. А. Леонтьева (136, 139), психолингвисты третьего поколения преодолели так называемый изоляционизм школы Н. Хомского — они исследуют психолингвистические процессы в широком контексте деятельности мышления, общения, памяти. «Поэтому именно их работы составили в основном теоретическую базу для развития когнитивной психологии» (139, с. 47).

Психолингвистика третьего поколения в значительной степени преодолела не только «атомизм», но и индивидуализм психолингвистики предшествующих поколений. Для нее полностью неприемлем также принцип «реактивности» речевого поведения.

Некоторые психолингвисты третьего поколения последовательно ориентируются на психологическую школу Л. С. Выготского. К числу последних относится известный зарубежный психолингвист Дж. Верч (349), который считается на Западе виднейшим «специалистом по Л. С. Выготскому» и выступает активным пропагандистом его научных взглядов.

Современный период развития психолингвистики совпадает с развитием когнитивных наук. Когнитивная психология — это область психологии, изучающая то, как люди получают информацию о мире, как эта информация воспринимается и осознается человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания; как эти знания влияют на наше внимание и поведение (136, 139, 246). Когнитивный подход в психолингвистике состоит также в стремлении понять, каким образом человек воспринимает и анализирует информацию об окружающей действительности и как организует ее, чтобы принимать решения или решать насущные задачи.

Отечественная психолингвистика, в частности Московская психолингвистическая школа, ориентируется, прежде всего, на характеристику процессов преобразования смысловой информации — с различных позиций исследуются процессы производства речи, ее восприятия и понимания (смысловой интерпретации). Кроме того, большое внимание уделяется анализу процессов становления и функционирования языкового сознания, под которым понимается система образов действительности, получающих свое языковое отображение в речевой деятельности человека как носителя языка и субъекта речевой деятельности. В России своеобразным центром психолингвистической науки является сектор психолингвистики и теории массовой коммуникации Института языкознания РАН, основанный А. А. Леонтьевым в 1958 г. С 1974 г. им руководит известный отечественный психолингвист Е. Ф. Тарасов. С 80-х гг. прошедшего столетия регулярно на базе указанного учреждения проводятся Всероссийские симпозиумы по психолингвистике и издаются тематические сборники научных трудов ведущих отечественных специалистов.

В 80-е гг. прошедшего столетия была создана Международная организация прикладной психолингвистики (International Society of Applied Psycholinguistics — сокращенно ISAPL) со штаб-квартирой в г. Лиссабоне (Португалия). Международные симпозиумы ученых-психолингвистов при участии лингвистов и психологов проводятся один раз в три года. В Осаке (Япония) издается Международный журнал психолингвистики — «International Journal of Psycholinguistics» («Международный журнал

человеческой коммуникации»). К освещаемым в нем психолингвистическим проблемам относятся: понимание и производство речи, психолингвистические аспекты изучения иностранного языка, перевода, как вида речевой деятельности; язык и образование; билингвизм; нарушения речи, речевые технологии и модели человеческой коммуникации; проблема освоения языка, невербальные аспекты коммуникации, анализ литературного текста, речевые технологии и модели человеческой коммуникации и др.

# Глава 3. Основы психолингвистической теории

## § 1. Концепция Московской психолингвистической школы

Отечественная психолингвистика с самого начала ее зарождения складывалась и развивалась как теория речевой деятельности. С середины 30-х гг. XX века в рамках психологической школы Л. С. Выготского интенсивно развивался деятельность-ный подход, в наиболее полной и завершенной форме представленный в работах А. Н. Леонтьева (1974; 1977 и др.). Само понятие деятельности, в философском плане восходящее к идеям Г. Гегеля, в истории отечественной психологии связано с именами И. М. Сеченова, П. П. Блонского, С. Л. Рубинштейна. Общепринятая в отечественной науке психологическая концепция деятельности А. Н. Леонтьева и его учеников (143, 8, 9, 56, 101) непосредственно опирается на подход, намеченный в трудах Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна. Согласно концепции А. Н. Леонтьева, «...Всякая предметная деятельность отвечает потребности, но всегда опредмеченной в мотиве; ее главными образующими являются цели и, соответственно, отвечающие им действия, средства и способы их выполнения и, наконец, те психофизиологические функции, реализующие деятельность, которые часто составляют ее естественные предпосылки и накладывают на ее протекание известные ограничения, часто перестраиваются в ней и даже ею порождаются» (141, с. 9).

В структуру деятельности (по А. Н. Леонтьеву) входят мотив, цель, действия, операции (как способы выполнения действий). Кроме того, в нее входят личностные установки и результаты (продукты) деятельности.

Человеческая деятельность существует как действие или цепь действий. «Если из деятельности мысленно вычтеть действия, — подчеркивает А. Н. Леонтьев, — то от деятельности вообще ничего не останется. Это же можно выразить и иначе: когда перед нами разворачивается конкретный процесс — внешний или внутренний, — то со стороны мотива он выступает в качестве деятельности человека, а как подчиненный цели — в качестве действия или системы, цепи действий» (там же, с. 13-14).

Различные виды деятельности можно классифицировать по разным признакам. Главным из них является качественное своеобразие деятельности — по этому признаку можно разделить трудовую, игровую, познавательную деятельность как самостоятельные виды деятельности. Другим критерием является внешний (материальный), или внутренний, мысленный характер деятельности. Это разные формы деятельности. Внешние и внутренние формы деятельности взаимосвязаны и переходят друг друга в процессах интериоризации и экстериоризации (9, 56, 101, 197 и др.). При этом действие одного вида может входить как образующий элемент в деятельность другого вида: теоретическое действие может входить в состав практической, например трудовой деятельности, трудовое действие — в состав игровой деятельности и т. д.

По мнению А. А. Леонтьева, речевая деятельность представляет собой специфический вид деятельности, не соотносимый непосредственно с «классическими» видами деятельности, например с трудом или игрой. Речевая деятельность «в форме отдельных речевых действий — обслуживает все виды деятельности, входя в состав актов трудовой, игровой, познавательной деятельности. Речевая деятельность как таковая имеет место лишь тогда, когда речь... самоценна, когда лежащий в ее основе, побуждающий ее мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого» (139, с. 63).

Согласно концепции Московской психолингвистической школы, речевая память человека не является пассивным хранилищем сведений о языке. Это динамическая (подвижная) функциональная система. Кроме того, существует постоянное взаимодействие между процессом приобретения речевого опыта и его продуктом. Другими словами, получая новую информацию речевого плана, человек не только



перерабатывает ее, но и перестраивает всю систему своего речевого опыта. Это позволяет считать речевую деятельность достаточно сложной самоорганизующейся системой. В центре внимания психолингвистики находится именно организация и механизмы речевой деятельности и поведения человека, а также особенности их становления и функционирования.

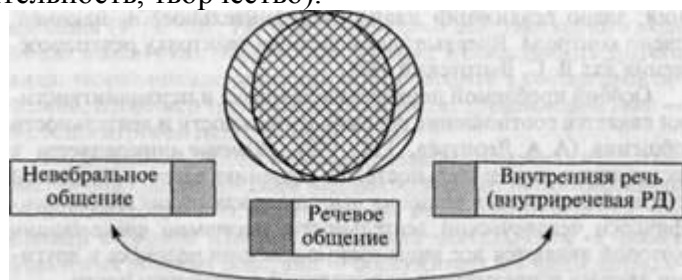
С.Л.Рубинштейн (196, 197) ввел понятие «фазного строения» акта деятельности (в дидактических целях нередко употребляют выражение «горизонтальная структура» деятельности, чтобы противопоставить ее «вертикальной», иерархической). Первой фазой или первым этапом деятельности является ее мотивация, продуктом которой выступает интенция (намерение) и соответствующая установка. Вторая фаза акта деятельности — ориентировочные действия. Третья фаза — планирование деятельности. Четвертая фаза — исполнительная, это реализация плана. Наконец, последняя, пятая фаза — это фаза контроля.

Применительно к речевой деятельности эта «горизонтальная» схема выступает как фазная структура процесса порождения речевого высказывания (речевого действия). Она включает, следовательно, звено мотивации и формирования речевой интенции (намерения); звено ориентировки; звено планирования; звено реализации плана (исполнительное) и, наконец, звено контроля. Впервые такую фазную трактовку речепорождения дал Л. С. Выготский (47).

Особой проблемой психологии человека и психолингвистики является соотношение речевой деятельности и деятельности общения (А.А.Леонтьев, 131, 139). Общение определяется в психологии как деятельность по решению задач социальной связи. Деятельность общения выступает как общий тип специфически человеческой деятельности, частными проявлениями которой являются все виды взаимодействия человека с другими людьми и предметами окружающей действительности.

Главным и универсальным видом взаимодействия между людьми в человеческом обществе является речь, речевая деятельность. Таким образом, деятельность общения и речевая деятельность рассматриваются в общей психологии как общее и частное, как целое и часть. Речь в этом случае может рассматриваться как форма и, одновременно, способ деятельности общения. «Речевая деятельность, — считает А. А. Леонтьев, — есть специализированное употребление речи для общения и в этом смысле — частный случай деятельности общения» (139, с. 64).

Следует, однако, учитывать, что речевая деятельность не ограничивается рамками общения, коммуникации в человеческом обществе. Она играет огромную роль в жизни человека; становление и развитие РД теснейшим образом связано со становлением и развитием всей личности человека в целом. А. А. Леонтьев подчеркивает, что «речевые действия и даже отдельные речевые операции могут входить и в другие виды деятельности, в первую очередь — в познавательную деятельность» (там же, с. 64). Как справедливо указывает И. А. Зимняя (95, 98), речь, речевая деятельность является неотъемлемой составной частью личности человека, она теснейшим образом связана с его сознанием. Таким образом, РД является одним из важнейших условий осуществления интеллектуальной деятельности (познание, осознание, аналитико-синтетическая деятельность, творчество).



Следует подчеркнуть, что язык, выступающий как основное средство речевой деятельности и являющийся ее неотъемлемой составной частью, по определению Л. С.

Выготского, есть единство общения и обобщения (как продукта интеллектуальной деятельности), — в этом и состоит его сущность. Соотношение и взаимосвязь РД и деятельности общения может быть отражено в виде следующей достаточно простой схемы.

## **§ 2. Основные положения психолингвистической теории**

Основные положения психолингвистической теории могут быть выражены в виде следующих постулатов (А. А. Леонтьев, 1997, 2003 и др.).

§ Единицами психолингвистического анализа являются элементарное речевое действие и речевая операция (в «предельном» варианте — целостный акт речевой деятельности).

§ Эти единицы должны нести в себе все основные признаки речевой деятельности. К ним относятся:

1. предметность деятельности (направленность на тот или иной предмет);
2. целенаправленность, т. к. любой акт деятельности характеризуется конечной, а любое действие — промежуточной целью, достижение которой, как правило, прогнозируется субъектом;
3. мотивированность (при этом акт деятельности человека, по А. А. Леонтьеву, является, как правило, полимотивированным, т. е. побуждается несколькими мотивами, слитыми в единое целое);
4. иерархическая организация деятельности, включая иерархическую организацию ее единиц, и
5. фазная организация деятельности. Таким образом, в концепции Московской психолингвистической школы единицы психолингвистического анализа выделяются и характеризуются в «деятельностной парадигме» (139, с. 65).

§ Организация речевой деятельности основывается на «эвристическом принципе» (то есть предусматривает выбор «стратегии» речевого поведения). По мнению А. А. Леонтьева, «психолингвистическая теория должна: а) предусматривать звено, в котором осуществлялся бы выбор стратегии речевого поведения; б) допускать различные пути оперирования с высказыванием на отдельных этапах порождения (восприятия) речи; в) наконец, не противоречить экспериментальным результатам, полученным ранее на материале различных психолингвистических моделей, построенных на иной теоретической основе» (139, с. 67). По данным экспериментов А. А. Леонтьева, Л. Блумфилда (131, 26) и др. исследователей, разные дети в процессе речевого развития могут избирать разные стратегии усвоения языка.

§ Деятельность субъекта по отношению к окружающей действительности опосредована отображением этой действительности (143).

По А. А. Леонтьеву, любая психологическая теория речевой деятельности должна исследовать, прежде всего, взаимоотношения опосредованного языком образа мира человека и речевой деятельности как коммуникативной деятельности. Исходя из этого, психолингвистическая теория сочетает в себе деятельностный подход и подход в плане отображения. В структуре деятельности человека отображение выступает, прежде всего, в виде ориентировочного звена. Соответственно и в структуре речевой деятельности предметом исследования психолингвистики должны быть этап (фаза) ориентировки, результатом которого является выбор соответствующей стратегии порождения или восприятия речи, а также этап планирования, предполагающий использование образов памяти (139, с. 69).

§ Выбор того или иного способа реализации деятельности уже представляет собой «моделирование будущего» (139, с. 70). Оно, по словам Н. А. Бернштейна, «...возможно только  
путем

экстраполирования того, что выбирается мозгом из информации о текущей ситуации, из «свежих следов» непосредственно предшествовавших восприятий, из всего прежнего опыта индивида, наконец, из тех активных проб и прощупываний, которые относятся к классу действий, до сих пор чрезвычайно суммарно обозначаемых как «ориентировочные реакции» (23, с. 290). Такая преднастройка к действиям, опирающаяся на прошлый опыт, может быть названа вероятностным прогнозированием (238, с. 127—128.) В речевой деятельности вероятностному прогнозированию принадлежит очень важная роль.

§ В основе восприятия речи лежат процессы, частично воспроизводящие процессы ее порождения. Это говорит об активном характере процессов восприятия человеком обращенной речи. В наиболее общей форме такое понимание процесса речевосприятия изложил Дж. Миллер: «Слушатель начинает с предположения о сигнале на входе. На основе этого предположения он порождает внутренний сигнал, сравниваемый с воспринимаемым. Первая попытка, возможно, будет ошибочной; если так, то делается поправка и используется в качестве основы для следующих предположений, которые могут быть точнее. Этот цикл повторяется... до тех пор, пока слушатель не сделает выбора, отвечающего соответствующим требованиям» (169, с. 251). Указанный теоретический постулат, выступающий в форме утверждения об активном характере процессов речевосприятия, в зарубежной психолингвистике нашел свое отражение в модели «анализ через синтез».

### § 3. Основные разделы психолингвистики

#### *Теоретическая психолингвистика.*

В современной психолингвистике можно выделить две основные области психолингвистических исследований (136, 137). Одна из них ориентирована на моделирование речевой деятельности и речевого общения, вторая — прежде всего на моделирование языковой способности и лишь вторично — на речевую деятельность. В рамках второй области в психолингвистике в свою очередь выделяются два направления теоретических и экспериментальных исследований: 1) психосемантика (В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелев и другие [179, 272]) и 2) исследование внутреннего лексикона человека как субъекта речевой деятельности (А. А. Залевская [88, 90] и др.). Первый подход связан с исследованием различных аспектов коммуникативной деятельности человека, второй — опирается на изучение когнитивной (познавательной) деятельности.

Большое место в психолингвистических исследованиях занимает проблема семантики слова. Психосемантика, как особая область психолингвистики, изучает проблему происхождения, строения и функционирования индивидуальной системы знаний, опосредованной знаками языка. Психосемантика исходит из положения, что язык удваивает наш мир. Вот как писал об этом А. Р. Лурия: «Человек имеет двойной мир, в который входит и мир непосредственно воспринимаемых предметов, и мир образов, объектов отношений и качеств, которые обозначаются словами. Таким образом, слово — это особая форма отражения действительности. Человек может произвольно вызывать эти образы независимо от их реального наличия и, таким образом, может произвольно управлять этим вторым миром» (155, с. 40).

В теоретической психолингвистике к концу XX столетия практически сложилось еще несколько направлений, сосредоточенных на теоретическом и экспериментальном исследовании специфических проблем речевой деятельности. К ним относятся, во-первых, рефлексивная психолингвистика, или «психолингвистика психолингвистики». Она направлена на моделирование не спонтанных речевых процессов, а тех процессов, которые осуществляются в форме сознательной интеллектуальной деятельности. Другими словами, это «психолингвистика осознанной или сознательно контролируемой речи» (139,

с. 149). Данная проблема получила наиболее полное рассмотрение в трудах представителей Московской психолингвистической школы. У истоков этих исследований стояли А. Н. Леонтьев с его концепцией уровней осознания деятельности, П. Я. Гальперин — с теорией управления усвоением умственных действий и, что особенно важно, Л. С. Выготский, который, собственно, и должен считаться основателем рефлексивной психолингвистики (139, с. 149—150).

К новым направлениям относится и психолингвистика развития (*developmentalpsycholinguistics*), моделирующая процессы формирования языковой способности и особенности речевой деятельности в онтогенетическом развитии человека.

Специальная область психолингвистических исследований, сосредоточенных на выявлении конкретно-языковой и национально-культурной вариантности языковой способности и речевой деятельности человека, носит название этнопсихолингвистика.

Владение двумя языками называется билингвизмом. По возрасту, в котором происходит усвоение второго языка, различают ранний и поздний билингвизм. Различают также билингвизм рецептивный (воспринимающий), репродуктивный (воспроизводящий) и продуктивный (производящий). Последний из них является основой для изучения иностранного языка.

Свою специфику имеет психолингвистика художественной, в особенности поэтической (стихотворной) речи. Это направление психолингвистики (т. н. психопэтика) еще только складывается.

К теоретической психолингвистике примыкают некоторые недавно оформившиеся направления психологии человека и психологии речи. Сюда относится теория речевой коммуникации, наиболее полно представленная в трудах Е. Ф. Тарасова (224 и др.), и семиосоциопсихология, пропагандистом которой в отечественной психолингвистике является Т. М. Дридзе (72). К этому же кругу исследований относятся психолингвистические исследования проблемы языковой нормы и культуры речи (112 и др.).

#### *Прикладная психолингвистика.*

Главной прикладной областью психолингвистики является обучение языку в широком смысле. (Обучение родному языку носителей этого языка, обучение иностранному языку в школе и вузе, овладение вторым языком в условиях языковой среды и др.)

Не менее важная по значимости сфера приложения психолингвистики связана с проблемой патологии развития (в широком смысле) и, следовательно, с коррекционной педагогикой и психологией, с афазиологией, патопсихологией и психиатрией.

В последнее время данные, полученные в психолингвистических (теоретических и экспериментальных) исследованиях, находят все более широкое практическое применение. Так, начиная с 70-х гг. прошедшего столетия прикладная психолингвистика находит свое применение также в инженерной, космической, военной психологии.

В 60—70-х гг. прошедшего столетия резко возрос интерес к психолингвистике среди специалистов судебной психологии и криминалистики. Сформировался даже особый вид экспертизы — судебно-психолингвистическая экспертиза. Психолингвистический анализ используется в судебной психологии для определения правдивости высказываний и идентификации личностных особенностей и пола автора анонимного текста.

Наконец, особую, весьма интересную сферу приложения психолингвистики составляют вопросы политической психологии, пропаганды, деятельности средств массовой информации, рекламы.

Эти области психолингвистики относятся к наиболее значимым и в то же время наиболее разработанным сферам приложения психолингвистики к практике. В реальной общественной жизни человека сфера применения психолингвистики значительно шире. Совершенно особая сфера — это, например, приложение психолингвистики к проблеме

искусственного интеллекта, машинного перевода, созданию информационно-поисковых систем и другим практическим задачам, предполагающим использование электронно-вычислительной техники. Так, большая роль принадлежит прикладной психолингвистике в разработке систем автоматического распознавания текста и голоса, а также в решении задачи создания аппаратных систем искусственного интеллекта. Еще одна сфера приложения психолингвистики — это проблемы шифровки и дешифровки текстов\*.

*Междисциплинарность психолингвистики.*

В рамках психолингвистики проводятся исследования, ориентированные на философские аспекты языкознания и психологии. К их числу относятся работы по проблемам взаимодействия языка и мышления, языка и сознания; становления человеческого сознания в онтогенезе и филогенезе (история возникновения языка в ходе общественно — исторического развития).

Близка психолингвистике и герменевтика как наука о понимании текстов. Порождение и восприятие текста рассматриваются в ней с точки зрения восприятия и «истолкования» человеком окружающей действительности. В герменевтике, как и в психолингвистике, принят постулат о множественности интерпретаций текста (что означает, что каждый читатель понимает текст по-своему, на основе своего личного — познавательного и «речевого» — опыта).

Кроме того, в психолингвистике есть ряд областей, изучающих проблемы, «традиционно» являющиеся предметом исследования культурологии и национальной психологии. В частности, общим положением является утверждение, что расхождения в языковых картинах мира обусловлены не только структурой языка, но и различным видением мира носителями этого языка.

Неречевое поведение не является объектом анализа в лингвистике — оно относится к области психологии и этнографии. Но поскольку неречевое и речевое поведение неразрывно связаны в реальном общении, то такие явления входят в сферу исследования «психолингвистики речевого воздействия» и этнопсихолингвистики. Этнопсихолингвистика описывает особенности той или иной культуры в ее языковом проявлении, включая также язык жестов, мимики и телодвижений, используемых представителями того или иного этноса.

К психолингвистике близка и социолингвистика, в частности, такое ее направление, как тендерная лингвистика, изучающая различия в «языковом поведении» мужчин и женщин.

В отечественной психолингвистике имеется раздел, связанный с массовой коммуникацией. Теория массовой коммуникации изучает восприятие текстов для радиои телепередач, эффективность воздействия газетных текстов, влияние на сознание человека политических плакатов и лозунгов, рекламы.

Можно также говорить и об идеологическом языке как объекте психолингвистики. Большое внимание уделяет этой проблеме Татьяна Слама-Казаку — главный редактор Международного психолингвистического журнала и президент Международного общества прикладной психолингвистики (International Society of Applied Psycholinguistics).

В данном пособии в качестве предмета для освещения выбраны те проблемы и аспекты современной психолингвистики (как теоретической, так и прикладной), которые, на наш взгляд, имеют определяющее значение для профессиональной подготовки коррекционного педагога (прежде всего, учителя-логопеда). Выбранные нами для рассмотрения разделы психолингвистики содержат те теоретические и предметно-методические знания, которые составляют основу подготовки специалиста, занимающегося формированием и коррекцией речи детей и взрослых в условиях общего и речевого дизонтогенеза. Знание изучаемых психолингвистикой закономерностей формирования и осуществления речевой деятельности человека, традиционно сложившихся «норм» и правил использования знаков языка в речемыслительной

деятельности является необходимой теоретической базой для практического, профессионального усвоения методики коррекционной логопедической работы.

Для ознакомления с содержанием тех разделов психолингвистики, которые не имеют определяющего значения для «предметной» профессиональной подготовки педагога-дефектолога, а выполняют в большей степени общепознавательную функцию, расширяя и дополняя знания, полученные студентами при изучении учебных дисциплин «Психология человека» и «Общее языкознание» (например, этнопсихолингвистика, психопозитика, психолингвистика в инженерной психологии и др.), мы отсылаем наших читателей к учебной и научно-популярной литературе отечественных специалистов, вышедшей в свет в последнее десятилетие и, прежде всего, к работам А. А. Леонтьева (136, 139, 204, 244 и др.).

# Раздел II. ОСНОВЫ ТЕОРИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## Глава 1. Речевая деятельность как специфический вид деятельности человека

### § 1. Определение понятия «речевая деятельность»

В общей психологии речь определяется как исторически сложившаяся в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Речь включает процессы порождения и восприятия (приема и анализа) сообщений для целей общения или (в частном случае) для целей регуляции и контроля собственной деятельности (56, 141, 155). Современная психология рассматривает речь как универсальное средство общения, т. е. как сложную и специфически организованную форму сознательной деятельности, в которой участвуют два субъекта — формирующий речевое высказывание и воспринимающий его (139, 253).

Большинство отечественных психологов и лингвистов рассматривает речь как речевую деятельность, выступающую или в виде целого акта деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или в виде речевых действий, включенных в какую-либо неречевую деятельность (Л. С. Рубинштейн (195); А. Н. Леонтьев (141); А. А. Леонтьев (124, 132, 138 и др.); Н. И. Жинкин (84); И. А. Зимняя (95, 97 и др.); Р. М. Фрумкина (246) и др.).

Процесс коммуникации совершенно неправомерно сводить к простой передаче информации (кодированного сообщения) от одного индивида к другому. От такого упрощенного подхода вполне можно отказаться при условии, если будет предложено иное представление процесса коммуникации, более соответствующее нашему современному знанию о природе и конкретных факторах речевого процесса, каким и является «деятельностное» представление глобальной речи, трактовка ее как определенного вида деятельности, а именно как речевой деятельности. (И. А. Зимняя, 95, 97.)

Такая трактовка речи человека впервые была дана в науке Л. С. Выготским (1934). В предпринятой им попытке создать новый подход к определению психики человека Л. С. Выготский исходил одновременно из двух основных положений. Во-первых, из того положения, что психика есть функция, свойство человека как материального существа; во-вторых, из того, что психика человека социальна, т. е. ее особенности нужно искать в истории человеческого общества. Единство этих двух положений Л. С. Выготский выразил в учении об опосредованном социальными средствами характере деятельности человека. Психика человека формируется как своего рода единство биологических (физиологических) предпосылок и социальных средств. Лишь усваивая эти средства, «присваивая их», делая их частью своей личности в своей деятельности, человек становится самим собою. Лишь как часть человеческой деятельности, как орудие психического субъекта — человека, эти средства, и прежде всего язык, проявляют свою сущность (48, 49).

Вместе с тем «слово» (речь) возникает, по Л. С. Выготскому, в процессе общественной практики, а значит, и является фактом объективной действительности, независимым от индивидуального сознания человека (48, 51).

Речевая деятельность определяется ведущим отечественным специалистом по психолингвистике А. А. Леонтьевым как процесс использования языка для общения во время какой-либо другой человеческой деятельности (124, с. 27—28; 132, 138 и др.). По мнению А. А. Леонтьева (разделяемому далеко не всеми отечественными психолингвистами), речевая деятельность — это некоторая абстракция, не соотносимая непосредственно с «классическими» видами деятельности (познавательной, игровой, учебной), не могущая быть сопоставленной с трудом или игрой. Она — в форме отдельных речевых действий — обслуживает все виды деятельности, входя в состав актов трудовой, игровой, познавательной деятельности. Речевая деятельность как таковая имеет место лишь тогда, когда речь самоценна, когда лежащий в ее основе, побуждающий ее мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого (139, с. 63). Речевые действия и даже отдельные речевые операции могут входить и в другие виды деятельности, в первую очередь — в познавательную деятельность.

Отличительными признаками речевой деятельности (РД), по А. А. Леонтьеву, являются следующие.

§ Предметность деятельности. Она определяется тем, что РД, по образному выражению А. Н. Леонтьева, протекает «с глаза на глаз с окружающим миром» (141, с. 8). Иначе говоря, «в деятельности происходит как бы размыкание круга внутренних психических процессов — навстречу... объективному предметному миру, властнорывающемуся в этот круг, который, как мы видим, вовсе не замыкается» (там же, с. 10).

§ Целенаправленность, которая означает, что любой акт деятельности характеризуется конечной, а любое действие — промежуточной целью, достижение которой, как правило, планируется субъектом заранее.

§ Мотивированность РД. Она определяется тем, что в реальной действительности акт любой деятельности побуждается одновременно несколькими мотивами, слитыми в одно целое.

§ Иерархическая («вертикальная») организация речевой деятельности, включая иерархическую организацию ее единиц. В работах психологов школы Л. С. Выготского понятие об иерархической организации РД трактуется по-разному. Так, В. П. Зинченко ввел в нее понятие функционального блока (101); А. А. Леонтьев разграничил понятия макроопераций и микроопераций и ввел понятие о трех видах системности деятельности (124, 133); А. С. Асмолов ввел понятие об уровнях установок в деятельности (8) и совместно с В. А. Петровским разработал идею «динамической парадигмы деятельности» (9).

§ Фазная («горизонтальная») организация деятельности (132, 139).

Наиболее полное и удачное в методическом плане определение речевой деятельности было предложено известным отечественным ученым — психолингвистом, проф. И. А. Зимней. «Речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения взаимодействия людей между собой (друг с другом). Речевая деятельность может входить в другую, более широкую деятельность, например, общественно-производственную (трудовую), познавательную. Однако она может быть и самостоятельной деятельностью; ... каждый вид РД имеет свое «профессиональное воплощение», например РД говорения определяет профессиональную деятельность лектора, письмо — писателя...» (95, с. 28—29).

Характеризуя речевую деятельность, И. А. Зимняя указывает, что РД представляет собой активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи или приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения (98).

Ясно, что в этих случаях РД рассматривается как собственно коммуникативная, так и как профессиональная деятельность людей. Она выступает в качестве самостоятельной,



социально «зафиксированной» деятельности человека. Исходя из этого положения, И. А. Зимняя делает очень важный методический вывод, который имеет самое непосредственное отношение к методике развития речи (а соответственно и к теории и практике логопедической работы): обучение речевой деятельности должно осуществляться с позиции формирования ее как самостоятельной, обладающей всей полнотой своих характеристик деятельности.

Как и всякая другая деятельность человека, речевая деятельность определяется целым рядом характеристик, и прежде всего, структурной организацией и предметным (психологическим) содержанием. Так же, как и другие виды деятельности, РД обуславливается функционированием восприятия, памяти, мышления, которые выступают в качестве психологических механизмов РД. Речевая деятельность характеризуется единством внутренней и внешней стороны и единством содержания и форм ее реализации.

Таким образом, строение речевой деятельности в основном соответствует строению человеческой деятельности вообще (А. А. Леонтьев, 124, 133, 139 и др.).

Любой вид деятельности направлен на достижение определенной цели, которая и определяет выбор действия, способ учета условий, в которых осуществляются эти действия. Любая деятельность (как правило) проходит этап ориентировки и выработки плана действия, в процессе осуществления которого используются механизмы контроля и коррекции, позволяющие сравнить полученный результат с намеченным планом и в случае необходимости внести в действие какие-то изменения.

Следует подчеркнуть, что любая деятельность включает этап (или фазу), на котором происходит осознание цели и выработка плана ее достижения. «Весь ход деятельности должен быть подчинен достижению намеченного результата... и требует поэтому планирования и контроля исполнения» (С. Л. Рубинштейн, 195, с. 572).

## **§ 2. Общая (фазная) структура речевой деятельности**

Как и всякая другая деятельность человека, РД определяется уровневим или фазным строением. Сама идея «фазного» строения деятельности принадлежит видному отечественному психологу XX столетия Сергею Леонидовичу Рубинштейну (195). Характеризуя фазное строение РД, авторы выделяют в своих трудах разное количество фаз речевой деятельности. (Так, А. А. Леонтьев выделяет пять самостоятельных фаз РД, известный отечественный специалист в области практической лингвистики, автор методики развития речи учащихся общеобразовательной школы Т. А. Ладыженская — четыре, И. А. Зимняя — три фазы.) На наш взгляд, модель фазного строения речевой деятельности, предложенная И. А. Зимней (95, 98 и др.), является весьма удачной и наиболее приемлемой с точки зрения методики «речевой работы». По И. А. Зимней, в структуру речевой деятельности входят побудительно-мотивационная, ориентировочно-исследовательская и исполнительная фазы.

Первая фаза реализуется сложным взаимодействием потребностей, мотивов и целей деятельности как будущего ее результата. При этом основным источником деятельности является потребность. Источником речевой деятельности во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность и соответствующий ей коммуникативно-познавательный мотив. Эта потребность, находя себя в предмете РД — мысли, становится мотивом данной деятельности. Важным для понимания природы психологических процессов, составляющих эту фазу РД, является разграничение понятий потребность и мотив. В общей психологии потребность традиционно определяется как личностное желание, стремление к осуществлению деятельности (образно говоря, «хочу сказать» или «не могу молчать» — применительно к речевой деятельности). В первоначальный момент своего существования потребность имеет неосознанный (или недостаточно осознанный)

характер. Когда же потребность «осознается», т. е. связывается с предметом речи (некоторым мысленным содержанием) и целями РД (в первую очередь, целями речевой коммуникации), она трансформируется, превращается в мотив. Исходя из этого, мотив можно определить как «осознанную» или «опредмеченную» потребность. Важной составляющей первой фазы РД, играющей определяющую роль в преобразовании потребности в устойчивый мотив речи, является «речевая интенция». По И. А. Зимней, речевая интенция — это направленность сознания, воли и чувства (эмоций) субъекта РД на осуществление этой деятельности.

Мотивационно-побудительная фаза РД, ее мотив входят во внутреннюю структуру деятельности, определяя и направляя ее. Не случайно Л. С. Выготский определял мотив, с одной стороны, как «источник», «движущую силу» речи человека, а с другой — как своеобразный «механизм запуска» речи. «Всякому разговору, всякому речевому общению обязательно предшествует мотив речи» (47, с. 48).

Как подчеркивал А. Р. Лурия, «от мотива, стоящего у истоков высказывания, зависит выбор из всех возможных связей, стоящих за словом, только тех, которые соответствуют данному мотиву и придают этому высказыванию совершенно определенный субъективный смысл» (153, с. 28). Большинство отечественных психолингвистов выделяют как составляющий компонент первой фазы РД коммуникативное намерение. Коммуникативное намерение (КН) определяет роль говорящего как участника общения и обозначает конкретную цель его высказывания. Выражением КН, наряду с лексико-грамматическими средствами языка, в основном является интонация (97, 98, 154 и др.).

Из научного положения о фазном строении РД и наличии в ее структуре мотивационно-побудительной фазы, ее роли в осуществлении речевой деятельности вытекает важный методический «выход» в теорию и практику логопедической (речевой) работы. Он состоит в обязательном выделении в самостоятельную задачу (а в некоторых случаях — и в отдельный раздел) речевой коррекционно-логопедической работы — формирование устойчивых мотивов речи (мотивов речевого общения, потребности в речевой коммуникации, мотивов к сообщению окружающим данных своей познавательной деятельности, мотивов к использованию речи в игровой, познавательной, предметно-практической и учебной деятельности). В первую очередь это относится к т. н. «безречевым» — неговорящим детям, к детям с ТНР (тяжелые нарушения речи), в частности, страдающим алалией. Педагогические наблюдения и практика логопедической работы отечественных коррекционных педагогов убедительно показывают, что без формирования у детей с речевой патологией устойчивой мотивации речи результатом формирования РД будет такой уровень индивидуальной речевой способности, когда осуществление речевой коммуникации возможно только в «реактивном» (ответном) или постоянно «поддерживаемом» варианте; сформировать у ребенка самостоятельную, произвольную речевую деятельность в этом случае не удастся (В. К. Воробьева, 1986, 1998 и др.; Т. Б. Филичева, 2000, 2003; Р. И. Лалаева, 1999, 2001 и др.).

Вторую фазу РД составляет ее ориентировочно-исследовательская (или аналитическая) часть, направленная на исследование условий реализации деятельности, окончательное выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств и др. Одновременно это фаза планирования, программирования и внутренней — смысловой и языковой организации РД. Первый (ориентировочно-исследовательский) компонент этой фазы предполагает разноплановую ориентировку субъекта РД в условиях осуществления этой деятельности (прежде всего, в условиях речевой коммуникации). Он предполагает ориентацию субъекта РД по следующим «вопросам»: «С кем», «Где», «Когда», «В течение какого промежутка времени» будет осуществляться (или уже происходит) речевая деятельность. Он же предусматривает четкое определение целей речевого общения (или собственной индивидуальной речемыслительной деятельности), а также осознание (уточнение и «расшифровку») предмета РД (того, что будет предметом обсуждения или

анализа, того, что будет отображено в РД). Схематически данный компонент второй фазы РД может быть представлен следующим образом:

		С кем	С одним человеком
		говорим?	С несколькими людьми
			в благоприятных / неблагоприятных
			условиях
Ситуация общения	речевого	Где?	В неофициальной обстановке
			В официальной обстановке
			Общение
		С какой	Сообщение
		целью?	воздействие

Второй компонент этой фазы основан на реализации важнейших умственных действий планирования и программирования речевых высказываний — осознанных речевых действий в рамках РД. Для его характеристики важно четкое разграничение основных интеллектуальных операций, обеспечивающих речевой процесс. В психологии планирование понимается как умственное действие, направленное на выделение основных этапов деятельности {речевых действий, ее составляющих) и определение последовательности их реализации. «План — это всякий иерархически построенный процесс в организме, способный контролировать порядок, в котором должна совершаться какая-либо последовательность операций» (167, с. 17). Создание плана включает наметку пути и способа действия, т. е. составление обобщенной программы предстоящих действий. Следует особо подчеркнуть, что «внутренние, умственные действия... (в системе деятельности) происходят из внешних, они являются результатом процесса интериоризации последних» (56, с. 119). В свою очередь программирование деятельности означает преобразование, развертывание составленного плана в программу деятельности, на основе его детализации и конкретизации, в процессе чего основные действия (этапы деятельности) соотносятся со способом и средствами, а также условиями осуществления деятельности. В качестве первого выступают различные виды и формы речи (формы реализации РД), а в качестве второго — знаки языка.

Примером планирования речи может служить составление плана развернутого речевого высказывания (целого текста), которое состоит в определении основных смысловых фрагментов будущего высказывания (подтем, абзацев — в составе текста) или, по образному определению Н. И. Жинкина, основных его «смысловых вех» и определении последовательности их отображения в тексте. Сюда же относится композиционное построение текста с выделением основных его структурных частей — «зачина» (вступления), основной (познавательной) части и заключения и определения в самом общем виде их основного содержания. В дальнейшем, при составлении программы высказывания, эти основные смысловые части конкретизируются и детализируются с точки зрения их предметного содержания (на основе выделения микротем, значимых информативных элементов, операций пространственно-временной и понятийной развертки текста); одновременно выбирается форма отображения в РД предмета речи, определяется стиль речи, отбираются некоторые средства языкового выражения (84, 98 и др.).

Третья фаза — исполнительная и, одновременно, регулирующая. Эта фаза, реализующая речевые высказывания (или их восприятие и понимание), вместе с тем включает операции контроля за осуществлением деятельности и ее результатами. Характеризуя данную фазу, И. А. Зимняя отмечает, что она может быть внешне выраженной и внешне невыраженной. Так, исполнительная фаза процесса слушания в РД внешне не выражена (или почти не выражена), тогда как «моторная часть» деятельности говорения очевидна и ярко выражена. Исполнительная фаза РД реализуется за счет целого

комплекса речевых действий и операций, большинство из которых в речеведческих науках относят к сенсомоторному уровню порождения и восприятия речи (речедвигательные операции, обеспечивающие двигательный акт речи, и операции делающие возможным речеслуховое, в частности фонематическое восприятие речи). Психофизиологические механизмы речевой деятельности в фазе внешней реализации были в свое время исследованы и проанализированы выдающимися отечественными учеными Н. А. Бернштейном (23), П. К. Анохиным (3) — применительно к процессам речепроизводства, а также В. А. Кожевниковым и Л. А. Чистович — в отношении процессов восприятия речи (191, 260). Основные операции, обеспечивающие фазу внешней реализации речи, на наш взгляд, очень удачно и достаточно полно представлены в учебном пособии «Основы логопедии» в главе «Анатомо-физиологические механизмы речи», к которому мы и отсылаем читателя.

### **§ 3. Психологические механизмы речевой деятельности**

Речь является одной из самых сложных форм высших психических функций. РД характеризуют многозначность, многоуровневая структура, подвижность и связь со всеми другими психическими функциями. Осуществление речевой деятельности на всех фазах (уровнях) ее реализации обеспечивается рядом сложных психологических механизмов. Эти механизмы были и являются до сих пор предметом исследования многих психологов и психолингвистов (77, 84, 98, 101 и др.). Наиболее полно характеристика психологических механизмов РД представлена в исследованиях одной из отечественных школ психолингвистики («школа В. А. Артемова — Н.И.Жинкина — И. А. Зимней»). В работах Н.И.Жинкина и И. А. Зимней представлена целостная научная концепция психологических механизмов (ПМ) речевой деятельности. Согласно этой концепции, основными ПМ речевой деятельности являются: механизм осмысления, мнемической организации РД (прежде всего — механизм речевой памяти), а также механизм упреждающего анализа и синтеза речи (механизм речевого прогнозирования или прогнозирования речи). Наиболее полно эта концепция представлена в работе И. А. Зимней «Лингвопсихология речевой деятельности» ([98]).

Важнейшим механизмом РД, безусловно, является механизм осмысления (осмысления речи). Этот механизм обеспечивает мыслительный анализ как содержательной стороны речи (в первую очередь), так и ее структурной организации и языкового оформления. Реализуется механизм осмысления через аналитико-синтетическую деятельность коры больших полушарий головного мозга — на основе задействования всех основных умственных действий и операций (сравнение, сопоставление, обобщение, классификация, анализ и синтез). Осмыслению в первую очередь подлежит предмет речи (отображаемый в РД фрагмент, явление, событие окружающей действительности). На основе этого механизма в полной мере осознаются мотивы и цели речевой коммуникации, происходит ориентировка в условиях осуществления речевой деятельности (например, комплексный всесторонний анализ ситуации речевого общения). Без задействования этого механизма невозможно осуществить планирование и программирование речевой деятельности. (Это относится как к планированию целостного акта деятельности, так и к программированию каждого отдельного речевого высказывания.) Наконец, благодаря работе этого механизма осуществляется контроль за протеканием речевой деятельности и ее результатами.

Не менее важную роль в реализации речевой деятельности играет и «мнестический механизм», в т. ч. механизм речевой памяти. Он также обеспечивает все стороны речевого процесса, включая как «содержательный аспект» речи, так и аспект ее языкового выражения. Отображение в речи ее предмета — того или иного фрагмента окружающей действительности — невозможно без актуализации имеющихся в памяти знаний и представлений об этой части окружающего нас мира. Точно так же невозможно оно и без

актуализации в сознании образов-представлений о знаках языка и правилах их использования в процессе речевой коммуникации. И то и другое обеспечивается работой механизма долговременной памяти. Примером могут служить процессы актуализации и адекватного использования в речевых высказываниях активного словаря. Помимо этого, в функции речевой памяти входит также:

§ актуализация знаний и представлений о способах реализации речевой деятельности (прежде всего, способах осуществления речевой коммуникации);

§ знаний о социальных правилах («нормах») речевого общения в различных ситуациях реализации РД;

§ актуализация и использование традиционно сложившихся для данного языка норм и правил языкового оформления речевых высказываний (орфоэпических, грамматических, стилистических, орфографических — для письменной речи), соответствующих понятию «языковой нормы»;

§ актуализация («извлечение из памяти») речевых, языковых и социальных «эталонов» тех единиц или элементов, из которых складываются соответствующие стороны речевой деятельности (например, эталоны нормативного звукового образа отдельных слов и словосочетаний, «грамматические» эталоны словоформ, речедвигательные эталоны, необходимые для процесса реализации речи в произносительном плане и др.).

Не меньшую роль в реализации РД играют и процессы кратковременной оперативной памяти. Процесс непосредственного порождения (создания) и восприятия любого речевого высказывания, реализация образующих этот процесс действий и операций невозможен без удерживания в памяти всех составляющих это высказывание компонентов (на период его порождения или анализа).

Психологический механизм «упреждающего анализа и синтеза» (прогнозирования речи) стал предметом активного изучения в отечественной психолингвистике только в 70-х годах XX столетия (84, 139, 266 и др.). Однако до настоящего времени механизм прогнозирования речевой деятельности остается еще недостаточно изученным.

По мнению А. А. Леонтьева (124, 139), действие этого механизма можно охарактеризовать как «эвристический принцип» организации речевой деятельности. В соответствии с этим речевая деятельность должна предусматривать звено, в котором осуществлялся бы выбор стратегии речевого поведения, а также допускать различные пути оперирования с высказыванием на отдельных этапах порождения (восприятия) речи. В этой связи важным представляется использование созданной Н. А. Бернштейном в рамках теории психофизиологической организации движений «модели будущего» (23 и др.)

Рассматривая возникновение и реализацию произвольного движения, Н. А. Бернштейн представляет его последовательность в виде следующих этапов: 1) восприятие и оценка ситуации; 2) определение, что должно стать с ситуацией в результате активности; 3) что надо сделать для этого; 4) как сделать это (последние два этапа образуют программирование решения поставленной задачи).

Очевидно, что для того, чтобы «экстраполировать» будущее (второй этап), мозг должен иметь возможность не только отражать уже существующее, но и конструировать модель будущей ситуации («модель желаемого будущего»). Она отлична от «модели настоящего»: «В мозгу сосуществуют в своего рода единстве противоположностей две категории (формы) моделирования воспринимаемого мира: модель прошедшего-настоящего, или ставшего, и модель предстоящего. Вторая непрерывным потоком перетекает и преобразуется в первую. Они необходимо отличны одна от другой прежде всего тем, что первая модель однозначна и категорична, тогда как вторая может опираться только на экстраполирование с той или иной мерой вероятности» (23, с. 288). Из возможных прогнозируемых исходов затем выбирается один, и действие программируется применительно только к нему. То, что Н. А. Бернштейн обозначал понятием

«экстраполирование», в настоящее время определяется в психологии и физиологии высшей нервной деятельности «вероятностным прогнозированием».

Таким образом, РД во всех ее видах реализуется посредством сложного механизма. Процессы осмысления, удержания в памяти, опережающего отражения служат теми внутренними механизмами, при помощи которых в свою очередь осуществляется действие основного операционного механизма речи, который Н. И. Жинкин определил как единство двух звеньев — механизма составления слов из элементов и составления фраз-сообщений из слов. Психологические и речевые механизмы представляют собой сложное многозвенное образование, каждое из звеньев которого тесно связано с другими.

#### **§ 4. Виды речевой деятельности**

Речевая деятельность реализуется в таких видах, как говорение, слушание, письмо и чтение (И. А. Зимняя [95, 97, 98] и др.). Эти виды РД выступают как основные виды взаимодействия людей в процессе вербального общения.

По мнению И. А. Зимней, определение перевода как вида РД не является самоочевидным. Во всяком случае, его нельзя отнести к основным видам РД, поскольку он напрямую не связан ни с процессами формирования и формулирования мысли, (как предмета РД), ни с деятельностью по ее анализу, переработке. Он обеспечивает главным образом возможность совместной речевой деятельности людей, разговаривающих и пишущих на разных языках (т. е. использующих для речевого общения различные языковые знаковые системы).

Особо следует сказать о таком виде сознательной деятельности человека, как думание. И. А. Зимняя считает, что думание правомерно определять как вид РД, если его рассматривать как своеобразную форму общения, взаимодействия человека с самим собой (95, 98). Однако однозначное отнесение думания к видам речевой деятельности, на наш взгляд, не совсем правомерно. Самый простой, но не предвзятый анализ процесса думания показывает, что он имеет отношение в равной степени как к собственно речевой деятельности (в частности, к процессам порождения и восприятия речевых высказываний), так и процессам мышления, аналитико-синтетической деятельности человека. Интерпретация процесса думания в современной психологии предусматривает и невербальные, т. е. неречевые формы его реализации (на основе наглядно-действенного и, отчасти, наглядно-образного мышления). И хотя невербальные варианты осуществления процесса думания (по сравнению с вариантами речевого мышления) в аналитико-синтетической деятельности человека занимают не такое уж большое место (как считает большинство психологов, не более 10%), игнорировать полностью их нельзя. Исходя из этого, процесс думания следует скорее рассматривать как один из вариантов речемыслительной, а не собственно речевой деятельности человека. Применительно к условиям и формам реализации РД, процесс думания, по всей видимости, имеет самое непосредственное отношение к внутренней речи человека, хотя, разумеется, и не тождественен ей. Согласно концепции И. А. Зимней, процесс думания часто предшествует основным формам взаимодействия человека с другими людьми (говорение, слушание, чтение и письмо), играя роль своего рода мысленного «черновика», подготовки речевой деятельности «во внутреннем плане», самопроверки правильности выполнения таких видов РД, как говорение и письмо.

Все виды речевой деятельности имеют много общего и в то же время отличаются друг от друга по ряду параметров. По И. А. Зимней (95, 98 и др.), главными среди этих параметров являются: а) характер вербального (речевого) общения; б) роль речевой деятельности в вербальном общении; в) направленность РД на прием или выдачу сообщения; г) связь со способом формирования и формулирования мысли; д) характер внешней выраженности; е) характер задействованной в процессах РД обратной связи.

Рассмотрим отличительные особенности разных видов речевой деятельности исходя из этих параметров.

§ По характеру речевого общения РД подразделяется на виды, реализующие устное общение, и виды, реализующие письменное общение. К первым относятся говорение и слушание. Именно эти виды РД первыми формируются в онтогенезе как способы реализации общения человека с другими людьми. К этим видам РД у человека имеется наследственная предрасположенность (или «готовность»), в основе которой лежит следующее.

Во-первых, это наличие у человека специфического уникального аппарата для осуществления психической интеллектуальной деятельности (продуктом которой и является РД), а именно — больших полушарий коры головного мозга. Высшие (корковые) отделы головного мозга, которые обеспечивают человеку возможность овладения речевой деятельностью, к моменту рождения оказываются уже в значительной степени (примерно на две трети) сформированными. Интенсивное их формирование происходит в первый год жизни ребенка, в так называемый «предречевой период» формирования РД, и к моменту начала овладения экспрессивной внешней речью кора головного мозга оказывается уже в значительной мере сложившейся в морфофункциональном отношении.

Во-вторых, «наследственная готовность» во многом определяется особым строением отдельных анатомических частей организма человека, «ответственных за овладение звучащей членораздельной речью» и получивших название периферического речевого аппарата. К моменту рождения ребенка этот анатомо-физиологический аппарат речи оказывается в значительной мере сложившимся и в «доречевой» период (первый год жизни) происходит его «психофизиологическая настройка».

Нарушение, «поломка» формирования указанных структурных аппаратов речевой деятельности в период внутриутробного развития или во время родов (на что однозначно указывают данные клиники и логопедии) всегда приводит к нарушениям в формировании речи (РД). Поэтому обследование состояния периферического речевого аппарата и нейрофизиологическое обследование, наряду с психолого-педагогическим «тестированием», обязательно входят в программу комплексного специально-педагогического (логопедического) обследования.

Ко вторым — «надстроечным» видам речевой деятельности — относятся чтение и письмо. Эти виды РД формируются на основе двух первых — слушания и говорения (письмо вообще нередко определяется как отображение устной речи «в письменной форме»). Являясь вторичными по происхождению, чтение и письмо представляют собой более сложные виды РД. Педагогическая практика показывает, что, для того, чтобы ребенок смог овладеть ими, необходимо специальное целенаправленное обучение (системное образование по определенной программе).

§ По характеру выполняемой в процессе общения роли, виды РД подразделяются на реактивные и инициальные. Говорение и письмо являются инициальными процессами речевого общения, стимулирующими, в свою очередь, слушание и чтение. Последние (слушание и чтение) выступают в качестве ответных реактивных процессов, и в то же время они являются необходимым условием процессов говорения и письма. И. А. Зимняя обращает внимание на то, что слушание и чтение в психологическом плане так же активны, как и инициальные виды РД. В типичном варианте они представляют собой процессы «внутренней психической активности». Последнее обстоятельство имеет важное значение в «методическом плане» и должно учитываться коррекционными педагогами в работе с детьми, имеющими проблемы в развитии. Одна из задач, стоящих перед педагогом, — всемерная психолого-педагогическая активизация деятельности слушания и чтения у обучающихся в процессе учебных занятий и постоянный контроль за протеканием этих видов речевой деятельности.

§ По направленности осуществляемой человеком речевой деятельности на прием или выдачу речевого сообщения виды РД определяются как рецептивные (т. е. основанные на

процессах восприятия, «рецепции») и продуктивные. Посредством продуктивных видов РД (говoreние, письмо) человек осуществляет создание и выдачу речевого сообщения. Посредством рецептивных видов РД (слушание, чтение) осуществляется прием и последующая переработка речевого сообщения. Эти две пары видов РД отличаются между собой по способам их психофизиологической организации. При осуществлении рецептивных видов РД функционируют, прежде всего, слуховой и зрительный анализаторы, в продуктивных же — задействованы, в основном, речедвигательный и речеслуховой анализаторы. Соответственно, рецептивные виды РД во многом определяются состоянием и особенностями слухового и зрительного восприятия, а продуктивные — состоянием и уровнем развития двигательной сферы.

§ Различные виды речевой деятельности предполагают и различные способы формирования и формулирования мысли (предмета РД), разные формы организации речевого общения и соответствующие формы речи. Таких форм, по определению И. А. Зимней, существует три: внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя речь. Речь, являясь преимущественно средством и формой общения, реализует эту функцию посредством разных видов и форм речи. Выделяют три основных вида речи: (1) устная (внешняя) речь — экспрессивная (разговорная) речь и импрессивная речь (т. е. восприятие и понимание речи), (2) письменная речь, включающая письмо и чтение, (3) внутренняя речь, обеспечивающая и опосредующая первые два вида речи — устную и письменную.

Думание можно рассматривать как процесс формирования мысли посредством внутренней речи, а говорение и письмо — как внешние способы формирования и формулирования мысли в устной и письменной формах общения. (При этом письмо служит целям фиксации письменного, а иногда и устного способа формирования и формулирования мысли.)

Устная экспрессивная речь имеет несколько форм. Одни из них более автоматизированы и менее произвольны, другие — более произвольны и осознанны. К первым относятся: а) автоматизированная речь (упроченные в речевом опыте фразеологизмы, устойчивые «несентенциональные» выражения — «ах», «да ну тебя», «Боже мой!» и др.); б) «рядовая речь», в которой первое слово рефлекторно вызывает последующие в ряду слова (счет, название дней недели, месяцев и др.).

Основными формами устной экспрессивной речи являются: монологическая, диалогическая и групповая речь (полилог), которые можно определить общим понятием «спонтанная речь» (253, с. 39).

Указанные виды и формы речи «образуют» живую разговорную речь. Однако есть еще и такие формы устной речи, которые непосредственного участия в разговорной речи не принимают, хотя являются ее необходимыми условиями. Это повторная и так называемая номинативная речь.

§ Виды речевой деятельности отличаются друг от друга и по характеру обратной связи, регулирующей эти процессы. Так, в обоих продуктивных видах РД (говoreние и письмо) осуществляется нервно-мышечная обратная связь от органа-исполнителя (артикуляционного аппарата, пишущей руки) к «организующему» программу этой деятельности участку головного мозга. Эта обратная связь (через механизм «обратной афферентации») выполняет функцию внутреннего контроля и корректировки. При этом в регулировании письма на начальных этапах его усвоения детьми участвуют обе формы этого мышечного контроля (внутреннее «озвучивание» подлежащего написанию слова или его проговаривание во внешней речи). Наряду с внутренней обратной связью, продуктивные виды РД регулируются и внешней обратной связью (слуховое восприятие). В обоих рецептивных видах РД — в слушании и чтении — обратная связь осуществляется, главным образом, по внутренним каналам смыслового контроля и смыслового анализа, механизм которых еще недостаточно изучен и ясен (95, 98). Если в процессе чтения эффект обратной связи в той или иной мере выявляется в регрессивных движениях глаз и паузах фиксации взора, то при слушании этот эффект вообще не наблюдаем и не



контролируем внутренней обратной нервно-мышечной связью. Это определяет большую сложность управления и организации данных видов РД. Специальными экспериментальными исследованиями (Л. А. Чистович, А. Н. Соколов, В. И. Бельтюков и др. [260 и др.]) было установлено, что механизм обратной связи процесса говорения используется и в рецептивных видах РД, прежде всего, в процессах слушания.

Исследования показали, что в процессе слушания (восприятия и анализа воспринимаемой речи) у человека отмечается внутренняя «речедвигательная активность». В процессе восприятия речи она проявляется в двух основных формах: в повышении мышечного тонуса в органах периферического (главным образом, артикуляционного) речевого аппарата и в виде специфических микродвижений этих органов (в первую очередь, движений языка). По своей «кинематической схеме» эти микродвижения почти полностью соответствуют движениям органов артикуляции говорящего, чью речь и воспринимает слушающий. Таким образом, слушающий как бы воспроизводит (во внутреннем речедвигательном плане) вслед за говорящим собеседником, его речевое высказывание. Такое минимально отсроченное воспроизведение речи обеспечивает более точное и полное ее восприятие. Специалистам, занимающимся формированием речи у детей (или ее восстановлением у взрослых), необходимо учитывать эту особенность процесса слушания как вида РД. Здесь можно выделить два основных аспекта. Во-первых, методическое обоснование приема использования громкого и шепотного проговаривания текста в процессе чтения, повторения речевого высказывания (в плане полупрошепотной речи и произнесения про себя) в целях лучшего восприятия обращенной речи; приема, в основе которого лежит намеренная активизация и «усиление» механизмов обратной связи через подключение кинестетического контроля. Во-вторых, — интерпретация «феномена» правильного произношения не только с точки зрения соответствия фонетическим нормам родного языка, но и с точки зрения качественного уровня сформированности универсального психофизиологического механизма «обратной связи», обеспечивающего реализацию речевой деятельности. Значение овладения орфоэпическими нормами и слогопроизносительными навыками логопед должен объяснить родителям ребенка, имеющего недостатки речи, учитывая также и роль правильного произношения в формировании механизмов контроля за ее полноценным восприятием. Другими словами, в своей коррекционной работе логопед должен отталкиваться и от следующего методического положения: Чем лучше ребенок говорит сам, тем лучше он воспринимает и обращенную к нему речь окружающих.

§ Виды речевой деятельности отличаются друг от друга и по характеру внешней выраженности. Говорение и письмо выступают как внешние процессы создания и выражения мысленной задачи (а также передачи информации) для других. Слушание и чтение (в его типичном варианте чтения «про себя») являются внешне не выраженными — при помощи языковых средств — процессами внутренней психической активности. Указанное обстоятельство, как отмечено выше, должно учитываться коррекционными педагогами при проведении занятий с детьми, имеющими отклонения в развитии. Постоянный («непрерывный») контроль со стороны педагога за протеканием у его воспитанников речевой деятельности слушания и чтения может осуществляться с помощью установочных обращений и инструкций, «уточняющих» вопросов, учебных и игровых заданий, активизирующих у детей процессы внимания и восприятия, и т. д.

Анализ качественных особенностей основных видов речевой деятельности показывает, что эта деятельность во всех случаях осуществляется двумя субъектами\*: с одной стороны, говорящим и пишущим (индивид, осуществляющий инициальные, продуктивные виды РД), а с другой — слушающим и читающим (человеком, воспринимающим и анализирующим речь, речевые высказывания говорящего или пишущего).

Вместе с тем, для речевой деятельности в целом и всех ее видов имеется и ряд общих характеристик. Согласно концепции И. А. Зимней, к ним относятся: 1) структурная

организация, включающая фазовое или уровневое строение и операционную структуру; 2) предметное (психологическое) содержание; 3) единство внутренней и внешней сторон; 4) единство содержания и формы его реализации; 5) обусловленность речевой деятельности человека функционированием психических процессов восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, которые выступают в качестве первичных психологических механизмов РД.

Важнейшей характеристикой РД выступает определяющее ее единство внутреннего и внешнего содержания — внешней исполнительной, реализующей стороны и внутренней, внешне не наблюдаемой.

В качестве внутренней стороны речевой деятельности, осуществляющей организацию, планирование, программирование деятельности, выступают те психические функции, которыми она реализуется. Это потребность и эмоции, мышление и память, восприятие и внимание. Сложное их единство рассматривается в качестве того психологического механизма, посредством которого реализуется деятельность вообще и РД в частности. (А.А.Леонтьев, 1974; И. А. Зимняя, 1978 и др.). Так, внутренней стороной или основным психологическим механизмом рецептивных видов РД является «смысловое решение»; внутренней стороной продуктивных видов РД — процесс смысловыражения, формирования и формулирования мысли.

Общей характеристикой всех видов речевой деятельности является также единство смыслового содержания и формы его выражения. Характер выражения собственной мысли (в продуктивных видах РД) и осмысления воспринимаемой информации (в рецептивных ее видах) определяет содержательную сторону этих процессов. Содержанием всех видов РД является адекватная смысловая организация создаваемого и воспринимаемого высказывания; формой ее реализации (выражения) служат перцептивные (речеслуховое, зрительное восприятие), мыслительные (анализ и синтез) и сенсомоторные процессы.

## **§ 5. Предметное (психологическое) содержание речевой деятельности**

Наряду со структурным содержанием, всякая, в том числе и речевая, деятельность характеризуется также предметным или психологическим содержанием. В предметное содержание деятельности включаются условия деятельности, которые определяются такими элементами, как предмет, средства, орудия, продукт, результат (142, 155, 98).

Предмет деятельности рассматривается в качестве основного элемента ее предметного содержания, поскольку он во многом определяет сам характер деятельности (в частности, ее цель, вид, форму реализации и т. д.). Именно в предмете реализуется, «находит» себя потребность — мотив деятельности. Как подчеркивал А. Н. Леонтьев, «всякая деятельность организма направлена на тот или иной предмет, непредметная деятельность невозможна» (142, с. 37).

Предмет деятельности может быть либо «вещественным», материализованным, либо идеальным. При анализе основных видов речевой деятельности необходимо подчеркнуть идеальность ее предмета. Согласно теоретической концепции И. А. Зимней, предметом речевой деятельности является мысль как форма отражения связей и отношений предметов и явлений окружающего нас мира (95, 97 и др.). При этом цель таких видов речевой деятельности как говорение и письмо состоит в формировании и выражении мысли. В адекватном воссоздании чужой заданной мысли реализуется в свою очередь цель слушания и чтения. Цель процесса думания в рамках речемыслительной деятельности человека состоит в создании мысли (мыслительном отображении окружающей нас действительности) или в анализе уже заданной мысли (в процессах слушания и чтения), результатом чего является формирование умозаключений, т. е. новых, собственных мыслей по поводу предмета речи. Практический вывод, вытекающий

из данного определения предмета речи («для того, чтобы сформировать речевую деятельность, необходимо формировать у ребенка навыки адекватного — полного, точного и ясного — выражения мысли»), хотя и не вызывает никаких возражений, все же не является методической установкой, полностью удовлетворяющей потребностям речевой (в том числе логопедической) работы: указанная в нем задача педагогической работы сформулирована в достаточно общем виде. Потребности практики речевой работы определяют необходимость известной конкретизации, уточнения этой задачи через соответствующую возможную конкретизацию самого предмета речевой деятельности.

В практической лингвистике (методика обучения родному и иностранному языку) существует следующее определение предмета РД. Предмет речи (РД) определяется как «тот или иной фрагмент окружающей действительности (общественное событие, явление природы, человек, его внешний облик и внутренний мир, предметы неживой природы, животный и растительный мир и др.)» [116, с. 18]. Это определение предмета РД ни в коей мере не противоречит тому, который используется в психолингвистике, являясь его своеобразной «расшифровкой» (так как мысль и есть специфическая форма объективного и обобщенного отражения в нашем сознании окружающей действительности). Вместе с тем это определение непосредственно указывает, что конкретно должно быть адекватно (полно, четко и ясно) отображено в каждом речевом высказывании.

Если предметом РД является мысль, на формирование и выражение которой направлено говорение, то средством существования, формирования и выражения этой мысли является язык или языковая система. Речевое общение осуществляется по законам данного языка (русского, немецкого, английского и др.), который представляет собой систему фонетических (графических), лексических, грамматических и стилистических средств и соответствующих правил их использования в процессе общения (речевой коммуникации). Особенности речевой деятельности, отличающие ее от других видов деятельности человека, заключаются и в особом характере ее орудий, в качестве которых выступают знаки языка. Язык есть система знаков, функционирующих в качестве средства общения и орудия мысли.

Однако мысль говорящего или пишущего может быть по-разному сформирована и сформулирована при помощи одних и тех же языковых средств, т. е. одного и того же словаря и грамматики. Исходя из этого, можно сказать, что речь (как психофизиологический процесс порождения и восприятия речевых высказываний) «не есть процесс общения, речь не есть и говорение, речь — это способ формирования и формулирования мысли в самом процессе речевой деятельности» (95, с. 27). Исходя из этого, речь (как психофизиологический процесс), выступающая в качестве способа формирования и формулирования мысли посредством языка, представляет собой внутреннее орудие, инструмент выполнения всех видов речевой деятельности.

Не менее важным элементом предметной деятельности является ее продукт. По определению А. А. Леонтьева, продуктом речевой деятельности является: масса того, что сказано и написано (в ходе продуктивных видов РД), а также совокупность изменения психического состояния субъектов речевой деятельности (в ходе рецептивной деятельности слушания и чтения). Кроме этого общего определения продукта РД, в психолингвистике используются и другие термины-понятия. С точки зрения потребностей методики «речевой работы» достаточно удобным является термин-понятие «речевое высказывание» (62, 138). Поскольку этот термин используется в психологии речи и психолингвистике в нескольких смыслах-значениях, здесь следует указать, что в данном случае имеется в виду речевое высказывание в готовом, законченном виде (как реальный, «вещественно материализованный» продукт речевой деятельности говорения и письма). Соответственно, для рецептивных видов РД продуктом будет результат анализа того же самого речевого высказывания. Вместе с тем необходимо отметить, что продукт речевой деятельности может быть идеален, вещественно не материализован; так в качестве продукта рецептивных видов РД выступает и умозаключение, к которому приходит

человек в процессе восприятия речи (95, 96). Он может осознаваться как продукт деятельности, а может и не осознаваться в качестве такового, являясь в этом случае как бы промежуточным решением, принимаемым субъектом деятельности в ходе ее выполнения. Если продуктом РД говорения (письма) является целое (развернутое) высказывание (текст), то речевыми действиями, создающими этот продукт, являются фразы (отдельные высказывания) как относительно законченные коммуникативные смысловые образования.

В качестве элемента предметного содержания РД может выступать также результат деятельности. Результат любой деятельности человека, как правило, выражается в реакции на продукт этой деятельности других людей и соответственно в том, что побуждает их к новой (ответной) деятельности. В рецептивных видах РД результатом (слушания, чтения) является понимание смыслового содержания речевого высказывания и последующее говорение (или другая, неречевая деятельность). Результатом деятельности говорения является ответное (речевое или неречевое) действие другого участника речевого общения (вне зависимости от того, имеет ли это действие внешнее выражение или нет, осуществляется оно сразу же или через некоторое время). Исходя из этого, результатом продуктивных видов речевой деятельности является характер рецепции (восприятия речи) другими людьми. Именно в таком понимании результат деятельности говорения (в том числе и применительно к собственной речи) и должен использоваться педагогами в практике коррекционно-логопедической работы. На достижение именно такого результата должна быть направлена педагогическая «речевая» работа. Особое значение это методическое положение имеет для педагогической работы с детьми, имеющими проблемы в развитии.

Яркой иллюстрацией продукта и результата речевой деятельности в их практическом воплощении являются эстрадные миниатюры замечательного актера А. И. Райкина. В большинстве из них очень ярко и красочно представлено и изменение внутреннего психологического состояния участников речевого общения — субъектов РД; и характерные речевые и неречевые реакции собеседников, и многоплановое «семантическое наполнение» структурной цепочки психологического содержания: предмет речевой деятельности — оптимально подобранные языковые средства его отображения — продукт речевой деятельности — и, наконец, ее результат.

## Глава 2. Операционная структура речевой деятельности

Как и всякий другой вид деятельности человека, речевая деятельность имеет свою, достаточно сложную операционную структуру.

По А. А. Леонтьеву, «единичный акт деятельности есть единство все трех ее сторон (или фаз). Он начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной вначале цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение» (124, с. 43). Действия и операции являются основными структурными компонентами деятельности. Кроме того, успешная, эффективная реализация деятельности (и входящих в ее состав действий и операций) во многом определяется такими ее качественными характеристиками как навыки и умения. Остановимся подробнее на таких составляющих элементах речевой деятельности, как действие, операция, навык и умение.

Действие в современной психологии (в теоретической концепции деятельности) (*СНОСКА: Современная теория деятельности была создана в XX столетии, в основном, благодаря работам представителей отечественной школы психологии (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, А. Н. Соколов, Л. А. Венгер и др.) и нейрофизиологии (Н. А. Бернштейн, П. К. Анохин и др.)*) определяется как одна из составляющих деятельности человека, побуждаемая ее мотивом и соотносимая с определенной целью. Действие всегда направлено на достижение некоторой цели (которая в типичном варианте является как бы «промежуточной» по отношению к общей, конечной цели деятельности); действие всегда предполагает решение какой-то конкретной, «частной» задачи в рамках целой деятельности. Человеческая деятельность существует не иначе как в форме цепи (или последовательности) действий. Каждый конкретный вид деятельности реализуется путем выполнения определенных, нередко весьма специфических действий.

Целостное действие (согласно теоретической концепции П. Я. Гальперина) состоит из трех частей: ориентировочной основы, процесса выполнения и процесса контроля за ним (56). Действие характеризуется следующими параметрами:

§ уровнем выполнения (например, в экспрессивной речи — это законченное речевое высказывание, полностью соответствующее нормам данного языка; в речи про себя — внутреннее проговаривание «в уме», т. е. на уровне внутренней речи);

§ степенью обобщенности и сокращенности;

§ и, наконец, степенью освоенности и «автоматизированности».

Отдельное действие отличается от деятельности в целом, прежде всего, отсутствием собственной «мотивации». Мотивом для каждого действия в рамках целостного акта деятельности выступает мотив самой деятельности (141, 139).

Исследования отечественных психологов (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин и др.) позволили установить, что на основе внешних материальных действий, путем их последовательных изменений и сокращений, формируются внутренние, идеальные действия, совершаемые в умственном плане и обеспечивающие человеку всестороннюю ориентировку в окружающем мире (55, 56, 141).

Для определения речевого действия в психолингвистике (с подачи зарубежных специалистов Ч. Осгуда, Д. Скиннера и др.) чаще всего используется термин «речевой поступок», который по своему значению «подразумевает» и мотивацию речи, и ее социальную детерминированность, и индивидуально-личностный аспект практической реализации РД. Вместе с тем, нельзя не заметить, что «в методическом плане», применительно к содержанию «речевой» работы, этот термин-понятие является не совсем удачным. Он представляет собой своего рода общее обозначение действия, не

наполненное конкретным содержанием. Кроме того, основное значение слова «поступок» (социальное действие, поведенческая реакция и др.) достаточно прочно закреплено в лексической системе любого языка, что определяет необходимость постоянного абстрагирования от этого основного значения при использовании данного слова-понятия для обозначения речевого действия. Для практики коррекционной логопедической работы более подходит другой термин-понятие, предложенный А. А. Леонтьевым (133, 138).

Основными речевыми действиями в рамках речевой деятельности, согласно концепции А. А. Леонтьева, являются: речевое высказывание (*СНОСКА: В отличие от использования этого термина для определения продукта РД, здесь имеется в виду сам процесс составления речевого высказывания, что, несомненно, и является самостоятельным речевым действием в рамках речевой деятельности.*) (для продуктивных видов РД — говорения и письма) и действия восприятия и понимания речевого высказывания (в процессах слушания и чтения). При этом термином «высказывание» определяются коммуникативные единицы (от отдельного предложения до целого текста), законченные со стороны содержания и интонации и характеризующиеся определенной (грамматической, композиционной) структурой. Этот термин-определение является, несомненно, более удобным в практическом плане, так как содержательный аспект методики речевой работы по формированию у детей навыков составления речевых высказываний в общей и специальной педагогике является достаточно хорошо разработанным.

По своему объему и структуре речевые высказывания (РВ) подразделяются на отдельные (или одиночные) высказывания и развернутые речевые высказывания (описание, повествование, рассуждение). Первым из них соответствует такая единица языка как предложение, вторым — текст. «Отдельные высказывания» и «предложения», «развернутые высказывания» и «текст» — это не тождественные синонимы-понятия. Первые из них относятся к единицам речи и соответственно — к психолингвистическим единицам, вторые — к единицам языка (98, 133, 139).

Отдельное высказывание может быть реализовано в комбинированном варианте: одни его структурно-семантические компоненты могут быть выражены знаками языка, другие — невербальными знаками (жест, мимика, неречевые звуки, голосовое интонирование без фонемного продуцирования слогов и слов), и при этом оно все равно остается речевым высказыванием. РВ может быть (в исключительных случаях) реализовано только через использование неязыковых знаков (в качестве примера можно привести «веревчатое письмо» древних индейцев Северной Америки). В отношении единиц языка (предложение, текст) такое «допущение» невозможно; это «строго нормативные» знаковые единицы, в связи с чем любой «ненормативный» вариант их знакового выражения всегда однозначно интерпретируется как «ошибочный», как отклонение от речевой, языковой нормы (207, 228).

По своей «коммуникативной направленности» (задаче) речевые высказывания подразделяются на: (1) высказывания, служащие для передачи «новой» информации; (2) высказывания, цель которых — получение необходимой информации (на уровне отдельных высказываний им соответствуют вопросительные предложения); (3) высказывания — побуждения к неречевым и речевым действиям (или императивные высказывания) и (4) высказывания-умозаключения.

Речевое высказывание рассматривается в психолингвистике (98, 138, 226) как действие, имеющее свое «означаемое» (предмет высказывания, соответствующий общему предмету РД) и «означающее». В качестве «означаемого» выступает то, что человек хотел выразить своим речевым действием; «означающим» является форма реализации действия (для речевого высказывания это соответствующая языковая форма выражения).

В качестве «означаемого» выступает передаваемое субъектом РД смысловое содержание высказывания. Коммуникативной формой является лексико-грамматическое и интонационное оформление речи. С учетом вышесказанного, речевое высказывание

реализуется в речевой деятельности на уровне сообщения или суждения, высказываемого в форме предложения или текста.

Вторым структурно-образующим компонентом деятельности является операция. Операция — это также одна из составляющих деятельности человека, соотносимая с объективно-предметными условиями достижения целей деятельности.

Операции формируются в результате преобразования действий при их выполнении. При этом действие, меняя свою направленность, становится условием, средством осуществления другого действия, условием достижения новой цели.

По своей природе операция почти тождественна действию. Их основное отличие между собой состоит в следующем. История становления и развития человеческого общества свидетельствует о том, что изначально любая деятельность складывалась и выполнялась на основе последовательных равноправных действий. Постепенно (в ходе общественно-исторического развития) отдельные действия стали выполняться в максимально автоматизированном варианте, сознательный контроль за их выполнением уступил место подсознательному, а сами действия перестали соотноситься с решением какой-то частной, промежуточной задачи в ходе осуществления деятельности. В то же время эти частные, вспомогательные действия стали соотноситься с общими, «этапными» действиями, по-прежнему выделяемыми в рамках всей деятельности; они стали осознаваться как условия, средства их выполнения. Если основные действия выполняются в ходе реализации деятельности последовательно, в «линейном порядке», то операции могут осуществляться при выполнении действия и последовательно и одновременно, и в варианте «наложения» одной операции на другую. Таким образом, операция — отдельная составляющая часть целого действия; это — преобразованное действие, являющееся средством, «инструментом» выполнения основного, развернутого, законченного действия (98, 140, 195 и др.).

Специфической особенностью речевой деятельности является то, что входящие в ее состав основные действия — действия порождения речевого высказывания и его восприятия и понимания включают целый набор (несколько десятков) взаимосвязанных между собой операций\*.

В психологии речи, лингвистике и, разумеется, в психолингвистике принято дифференцировать операции по их предмету и предназначению. Так, принято выделять операции со знаками языка — языковые операции, семантические операции — операции со смысловыми единицами РВ («семами») и собственно речевые операции, обеспечивающие реализацию речевой деятельности (различные виды и формы речи). К речевым операциям, обеспечивающим механизм построения и реализации речевых действий (речевых высказываний), относятся операции сличения, выбора смысловых и языковых элементов, «набора» (составление целого из частей), а также перестановка, замена? построение высказывания по аналогии и др. Примером речевых операций является, в частности, выбор нужных элементов семантического комплекса (поля) в процессе лексического оформления высказывания (133, 139).

Операции в процессе речевой деятельности доводятся до автоматизма. Это, в свою очередь, способствуют доведению операционной стороны речевого действия до уровня навыка.

Навык определяется в психологической теории деятельности как оптимальный качественный уровень выполнения действия или операции. Это такой уровень их выполнения, при котором сознание человека — субъекта деятельности полностью или почти полностью сосредоточено на содержательной стороне этой деятельности. При этом субъект деятельности отвлекается, «абстрагируется» от технической стороны выполнения действий и операций.

По аналогии с операциями, навык может быть языковым, если «автоматизируются» (доводятся до совершенства) средства формирования мысли и построения речевых высказываний, и речевым, если автоматизируются способы формирования и

формулирования мысли, способы осуществления речевой коммуникации (И. А. Зимняя, 95, 97). К основным языковым навыкам (в лингвистике и психолингвистике) относятся:

§ навыки отбора средств языка (главным образом слов и словосочетаний) при построении речевых высказываний для целей адекватного отображения предмета речи;

§ навыки словоизменения (изменения слов по грамматическим формам) и, соответственно, навыки отбора словоформ (нужной грамматической формы слов);

§ навыки правильного оформления грамматической связи слов в словосочетаниях, а также построения самих словосочетаний;

§ навыки словообразования (образования одних слов от других с использованием различных способов — «языковых стратегий»);

§ навыки правильного грамматического структурирования (оформления) предложений;

§ навыки нормативного оформления грамматической связи между предложениями в составе текста.

Соответственно, к речевым навыкам в психологии речи и психолингвистике относят навыки смыслового анализа предмета речи и определения смысловых элементов содержания речевого высказывания; навыки речевого общения; навыки диалогической речи (диалогического общения); навыки монологических высказываний (а в их составе — навыки пересказа, составления рассказа-описания, рассказа-сообщения по наглядной опоре и др.). Подразделение навыков на языковые и речевые является достаточно условным, поскольку речевые навыки «включают» в свой состав языковые (так как без них невозможно нормативное построение речевых высказываний), а языковые навыки без их использования в речевой деятельности, в речевых действиях и операциях никакой самостоятельной ценности для человека не имеют. Вместе с тем дифференциация навыков на языковые и речевые играет существенную роль в методическом аспекте, с точки зрения правильной организации «речевой работы», особенно применительно к практике логопедии. Специалисту, профессионально занимающемуся формированием речи детей (особенно в условиях патологии развития), очень важно осознанно и методически грамотно подходить к составлению программы коррекционно-педагогической работы, в структуре которой необходимо соблюдать строгий «баланс» приоритетов и задач «речевой работы», не допуская «перекосов» в собственно речевую или языковую работу и не умаляя значения обоих направлений в работе по формированию речи. Методический анализ программ коррекционной логопедической работы с разными категориями детей с нарушениями речи, предлагаемых разными авторами (а таких авторских методических систем логопедической работы за последнее десятилетие появилось немало), должен проводиться логопедом-практиком также с учетом дифференциации речевых и языковых навыков.

Не менее важным для коррекционного педагога является и знание параметров оценки сформированное™ навыка, которая пока еще не получила достаточного распространения в практике «речевой» (в т. ч. логопедической) работы. В этой связи важным является рассмотрение основных критериев сформированности навыка. К их числу относятся:

§ правильность и качество выполнения действия или операции (применительно к речевому действию — соответствие содержания речевого высказывания целям РД, а его языкового оформления — нормам данного языка, т. е. языковой норме); отсутствие ошибок;

§ оптимальная скорость (темп) выполнения действия и отдельных составляющих его операций;

§ отсутствие направленности сознания на форму («техническую» сторону) выполнения действия;

§ отсутствие напряжения и быстрой утомляемости;

§ исключение промежуточных операций;



§ устойчивость — качество и время выполнения действий (операций) должно оставаться неизменным в условиях усложнения (до определенного предела) деятельности, составной частью которой они являются.

Следует особо подчеркнуть роль речевой практики в формировании речевых навыков. Все навыки (как языковые, так и собственно речевые) формируются при выполнении речевых действий. Осуществление речевой деятельности предполагает при этом, что речевые действия должны быть доведены до такого уровня совершенства их выполнения как «навык» (И. А. Зимняя [95, 98]).

Таким образом, речевой навык — это речевое действие или операция, осуществляемые по оптимальным параметрам. «Таковыми параметрами являются бессознательность, полная автоматичность, соответствие норме языка, нормальный темп (скорость) выполнения, устойчивость...» (139, с. 221). Если по этим параметрам речевое действие или операция удовлетворяет потребностям речевой коммуникации, значит, обучающийся выполняет ее правильно, следовательно, речевой навык сформирован.

Если понятие «навык» соотносится с действием и операцией и определяет достаточно высокий уровень их выполнения, то «умение» можно соотнести с деятельностью в целом. «При усвоении речевых единиц и правил их использования, — указывает И. А. Зимняя, — у человека появляется речевая способность, которая формируется, совершенствуется под влиянием речевого общения. Эта способность и есть речевое умение» (95, с. 39). Речевое умение как целостная система включает четыре составляющие ее подсистемы: лексическую, грамматическую, произносительную и семантическую. Каждая из подсистем содержит комплекс взаимосвязанных навыков и «частных» умений, а также соответствующих им образов-представлений, включая образы-эталоны. Речевая способность человека «реализуется в процессе выбора, отбора необходимых слов (единиц языка, обозначающих как предметы и явления, так и их отношения) и составления из них сообщения по соответствующим правилам данного языка» (96, с. 43).

Речевые навыки по своей природе — это достаточно стереотипные, «механические» действия (97, 139). В то же время коммуникативно-речевые умения носят творческий характер, поскольку условия общения почти никогда не повторяются полностью и человеку каждый раз приходится заново подбирать нужные языковые средства и использовать соответствующие речевые навыки. Следовательно, приемы обучения коммуникативно-речевым умениям должны отличаться от приемов обучения речевым навыкам.

И. А. Зимняя рассматривает речевое умение как обязательный фактор речевой деятельности. «Речевая деятельность определяется взаимодействием 3-х факторов — знанием единиц языка и правил их сочетания, навыками пользования этими единицами и правилами и комбинационным умением использовать имеющиеся знания для выражения новой мысли в новой ситуации» (95, с. 11).

Предметное содержание основных подсистем речевого умения может быть представлено следующим образом.

#### *Речевое умение*

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ПОДСИСТЕМА	ГРАММАТИЧЕСКАЯ ПОДСИСТЕМА	ПРОИЗНОСИТЕЛЬНАЯ ПОДСИСТЕМА
Усвоение основных лексических знаков языка; наличие достаточного словарного запаса.	Усвоение основных языковых (прежде морфологических) правил синтаксических норм использования грамматических средств	Сформированность основных речепроизносительных навыков: и продуцирования фонем
Усвоение адекватного использования лексических знаков	Усвоение норм использования грамматических средств	Усвоение (Н.звук-произношения); адекватного слоگو-произносительных усвоенных навыков; при продуцирования

построении речевых построении речевых (воспроизведения) смысловых  
 высказываний. высказываний. звукосочетаний (слов); навыков  
 Сформированность Сформированность навыков темпо-ритмической  
 навыков оперирования адекватного оперирования организации речи.  
 лексическими знаками в грамматических знаками Сформированность навыков  
 РД, в т. ч. — навыков языка в процессе РД. мелодико-интонационного и  
 отбора слов по их Сформированность эмоционально-выразительного  
 основным семантическим соответствующих языковых оформления речевых  
 признакам, навыков (грамматических, высказываний.  
 лексических синтаксических) Достаточный уровень  
 дифференцировок представлений и обобщений. сформированности процессов  
 (дифференциация слов по Сформированность языковых речеслухового восприятия  
 их значению и др.). навыков (Н. словоизменения, (фонематического слуха и  
 Сформированность словообразования, фонематического восприятия);  
 языковых (лексических) оформления связи слов в сформированность  
 представлений и словосочетаниях и др.). сенсомоторных и наглядно-  
 обобщений, Развитие «чувства языка» образных «эталонов» слов.  
 «семантических» эталонов применительно к  
 и «семантических» полей использованию  
 слов. грамматических средств  
 реализации РД

#### СЕМАНТИЧЕСКАЯ

#### ПОДСИСТЕМА

Навыки смыслового анализа предмета речи (отображаемого в РД фрагмента окружающей действительности); навыки адекватного восприятия и анализа условий речевой коммуникации, в т. ч. ситуации речевого общения; навыки планирования и программирования (составление развернутой смысловой программы) речевых высказываний; навыки смыслового контроля за осуществлением речевой деятельности и ее результатами; навыки адекватного семантического анализа воспринимаемой речи.

Исходя из анализа внутренней структуры речевого умения, можно сделать вывод о том, что лексическая и грамматическая подсистемы речевого умения имеют самое непосредственное отношение к языковой способности человека, в то время как произносительная и, в определенной степени, семантическая подсистема могут рассматриваться как компоненты собственно речевой способности.

Система взаимосвязанных между собой навыков, составляющая внутреннее содержание каждой из подсистем речевого умения, отражает общее содержание «речевой», в т. ч. коррекционно-логопедической работы. При этом каждой из подсистем соответствует отдельное, самостоятельное направление работы по формированию речевой деятельности. Коррекционным педагогам (прежде всего, логопедам-практикам) необходимо учитывать, что речевая способность не есть какое-либо одно, пусть и достаточно сложно организованное умение — оно включает в себя целый комплекс разнообразных навыков и частных умений, формирование которых и составляет основной предмет «речевой работы». Это имеет особое значение в связи с тем, что «в общественном сознании» практическая логопедия в большинстве случаев связывается с коррекцией недостатков произносительной стороны речи, и многие логопеды-практики сами видят основную цель своей работы в формировании речепроизносительных навыков, в то время как основное предназначение коррекционной логопедической деятельности состоит в формировании у каждого ребенка с нарушениями речи комплексного речевого умения — способности к адекватному осуществлению речевой деятельности во всех формах ее проявления.

«Сформировать речевой навык, — указывает А. А. Леонтьев, — это значит обеспечить, чтобы обучающийся правильно построил и реализовал высказывание. Но для

полноценного общения нужно, чтобы мы... умели использовать речевые навыки для того, чтобы самостоятельно выражать свои мысли, намерения, переживания; в противном случае речевая деятельность оказывается сформированной только частично, в звене ее реализации» (139, с. 221). Нужно, чтобы обучающийся мог произвольно и осознанно варьировать выбор и сочетание речевых операций (навыков) в зависимости от того, для какой цели, в какой ситуации, с каким собеседником происходит общение. Когда человек овладел указанными действиями на достаточно хорошем уровне, можно сделать вывод о том, что у него сформировано соответствующее коммуникативно-речевое умение (там же, с. 221—222).

### Глава 3. Функции языка и речи в речевой деятельности

Деятельность общения осуществляется на основе ряда функций (номинации, обобщения, познания), которые реализуются речью.

Центральной функцией речи является коммуникативная, которая реализуется посредством выражения мысли (сообщения) и воздействия на себя и на других людей. Воздействие — это генетически первичная форма коммуникативной функции речи. Человек говорит, прежде всего, для того, чтобы воздействовать на поведение, мысли, сознание и чувства других людей посредством речи.

«В чем заключается социальный смысл речи? В том, что она обеспечивает любую другую деятельность человека, планируя, регулируя, контролируя ее и т. д.», — указывает А. А. Леонтьев (132, с. 93).

Из первой и основной — коммуникативной функции речи вытекают такие ее качества, как общественная обусловленность, активность, намеренность, интенциональность. Речь в человеческом обществе только и могла возникнуть лишь при активной направленности речевого поведения человека в коллективе на выражение своих намерений, желаний. Речевое высказывание в процессе социальной коммуникации всегда употребляется человеком для достижения какого-либо результата. Высказывание не может быть осуществлено без намерений, без активности, без интенций.

Таким образом, первоначально речь выступает в своей социальной функции общения, которая воплощается в двух видах — сообщения и воздействия на себя и на других. На этой основе речь приобретает еще одну функцию — функцию регулирования своего собственного поведения, поведения и деятельности других людей. Регулирующая функция речи проявляется также в организации и объединении других психических процессов (155, 197).

Из регулирующей функции происходит тесно связанная с ней функция планирования — планирования человеком своей деятельности и поведения в обществе, деятельности и поведения окружающих его людей.

Еще одной важнейшей функцией языка и речи в речевой деятельности человека является функция обобщения. «Общение, — указывал Л. С. Выготский, — основанное на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний, непременно требует известной системы средств... Таким средством является обобщение. Высшие формы психологического общения и возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отражает действительность» (48, с. 50—51). Обобщение в свою очередь возможно лишь при наличии у слова (как основного знака языка) значения. В психологии речи значение определяется как обобщенное и устойчивое отражение предметного содержания, включенного в общественно-практическую деятельность человека (142).

Благодаря значению, которое несут в себе слова, и связанной с ним обобщающей функции речи и языка, речевая деятельность приобретает еще одну важнейшую — когнитивную, или познавательную — функцию. Языковой знак — слово, представляющий собой обобщенное отражение окружающей предметной действительности, выступает как универсальное орудие познания человеком окружающего его мира (115, 133 и др.)

С. Л. Рубинштейн (197 и др.) указывал, что слово, являясь объективным отражением предмета, связано с ним внутренней связью по общности содержания. Эта связь опосредована через обобщенное содержание слова — через понятие или образ. При этом слово в сознании человека замещает отображаемые объекты (предметы, явления), замещает их как объекты восприятия, упраздняет необходимость их непосредственного

восприятия и манипулирования с ними; слово представляет предметы (в частности, при решении интеллектуальных задач), обозначая сам предмет или его свойства, признаки, качества. Такая предметная отнесенность слова лежит в основе первичной по происхождению номинативной функции речи. Номинативная функция формируется в онтогенезе речи на основе выделения существенных признаков предмета и собственно наименования, обозначения этих признаков, и становится нередко именем всего предмета (например, слово «свеча» — выделение существенного признака — свет, светить; «сутки» — «стык» дня и ночи и т. д.). Слово как наименование и указание — первичная функция в онтогенетическом развитии речи, из которой можно вывести все остальные (47, с. 225).

Слово включает, по крайней мере, две составные части — с одной стороны, оно обозначает предмет, замещая его, выделяя в нем существенные признаки, а с другой — оно анализирует предмет, вводит его в систему связей, в соответствующую категорию предметов на основе обобщения его содержания. Такое строение слова предполагает сложность процесса номинации (называния слова). Для этого необходимы два основных условия: 1) наличие четкого дифференцированного образа предмета, 2) наличие у слова значения.

Наряду с функциями, общими как для речи, так и для языка, существует ряд функций, присущих только речи. Живая речь обычно выражает неизмеримо больше, чем она обозначает. Подлинный, конкретный смысл раскрывается не только через значения и смысл слов, но в большей мере через эмоциональные и выразительные средства (интонация, модуляция голоса, ритмико-мелодический компонент, пауза и т. д.). Эти особенности строения речи С. Л. Рубинштейн определил как эмоционально-выразительную функцию речи. Эмоционально-выразительная функция речи входит в ее семантическое содержание. Нередко понимание значения употребляемых слов в общении оказывается недостаточным, и тогда необходимым становится истолкование выразительных компонентов речи, таких как мимика, жест, интонация, «смысловые паузы» и др., раскрывающих смысл речи и являющихся важными выразительными средствами высказывания. У человека выразительные компоненты речи включаются и переходят в ее семантику (содержание и смысл), они выражают чувство, волю говорящего, передают смысловые оттенки речи и входят таким образом в ее структуру и семантическое содержание.

Помимо функций, указанных выше и присущих речевой деятельности в целом, речь, как считает А. А. Леонтьев, выполняет еще ряд функций, более характерных для живой разговорной речи; эти функции не обязательно проявляются в каждом высказывании (132, 133).

К ним относятся: эмотивная функция, или «функция выражения чувства и воли говорящего» (132, с. 245); диакритическая функция, которая служит для обозначения той или иной неречевой ситуации и ярко проявляется в трудовой деятельности. (Например, широко известные речевые выражения типа: «майна», «вира» у портовых рабочих.) Важную роль в живой речи играет также функция маркирования, связанная с употреблением наименований — имен, названий мест (городов, улиц, географических областей). К собственно речевым относится и фатическая функция, или «функция контакта»; наряду с общеупотребимыми, она использует языковые средства, которые служат для установления контакта; в этом случае в речевом общении могут иметь место и вокализмы.

Если иметь в виду многообразие проявлений речевой коммуникации (функциональную и содержательную неоднородность речевых ситуаций), необходимо выделить какую-то главную характеристику речевой деятельности, которая, с одной стороны, составила бы ее специфическую черту, отграничивая ее от других, неспецифически человеческих видов коммуникации, а с другой — охватывала бы все возможные варианты ее реализации, все потенциально возможные речевые ситуации. Такой искомой характеристикой речевой деятельности является единство общения и

обобщения в речевой коммуникации. РД, как органическое единство общения и обобщения, проявляется в одновременном осуществлении в ней нескольких функций языка. В сфере общения такой функцией является коммуникативная — функция передачи информации и регуляции поведения. В речевой деятельности эта функция выступает в одном из трех возможных вариантов:

§ как индивидуально-регулятивная функция, т. е. как «функция избирательного воздействия» на поведение одного или нескольких людей;

§ как коллективно-регулятивная функция в условиях так называемой массовой коммуникации, рассчитанной на большую и недифференцированную аудиторию;

§ как саморегулятивная функция — при планировании собственного поведения и деятельности.

Вторая специфическая для речевой деятельности функция в сфере общения — это функция овладения общественно-историческим опытом человечества, в рамках которой выделяют также национально-культурную функцию и другие (98, 228 и др.).

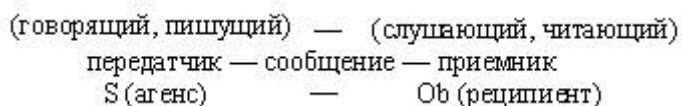
## Глава 4. Специфические особенности речевой деятельности

Речевая деятельность является специфическим видом деятельности человека, существенно отличающимся от других видов деятельности. К числу наиболее важных отличительных особенностей РД относятся следующие.

Одной из специфических особенностей РД является ее «биполярность»: это тот вид деятельности, который всегда имеет два субъекта (два лица ее осуществляющих). Первым из них является говорящий или пишущий, а вторым — слушающий или читающий. Первый субъект РД (S<sub>1</sub>) в психолингвистике определяется понятиями передатчик, или агенс; второй субъект (S<sub>2</sub>) — как приемник, или реципиент.

В одностороннем (однаправленном) варианте речевая деятельность не является «нормативной» (можно сказать, что в таком виде она не существует): нет речи без адресата, обращенной «в никуда», тем более невозможны, как полностью самостоятельные (без воспринимаемого и анализируемого «речевого материала»), процессы слушания и чтения. Следует отметить, что возможный вариант речевой деятельности говорения в отсутствие другого человека определяется в психологии речи и психолингвистике как общение человека с самим собой. В этом случае человек одновременно выступает в качестве обоих субъектов РД (говорящего и слушающего или пишущего и читающего). Этот вариант осуществления РД не является для нее типичным, а следовательно, достаточно распространенным; если же основной вариант РД по каким-то исключительным причинам невозможен, то учитывая «социальную» природу человека и социальную направленность его РД, второй субъект РД чаще всего создается искусственно. (Вспомним здесь великолепно «смоделированное» Д. Дефо речевое общение Робинзона с попугаем и козой или «разговор» чеховского Гаева со «шкапом»).

При рассмотрении этой характеристики РД следует обратить внимание на то, что второй субъект речевой деятельности одновременно выступает и в качестве ее объекта: так, объектом речевой деятельности говорящего является слушающий, а РД пишущего — читающий. Взаимоотношения первого и второго субъектов РД в процессе речевой коммуникации могут быть представлены в виде следующей простой схемы.



Важно подчеркнуть, что второй субъект РД в процессе речевой деятельности является столь же активным действующим лицом, что и первый. Его речевая деятельность, по определению И. А. Зимней (97, 98), протекает как процесс «внутренней психической активности». Этот момент является достаточно очевидным исходя из того, что задачи, стоящие перед слушающим и читающим (полноценное восприятие и глубокий тщательный анализ получаемой информации и ответная интеллектуальная деятельность в виде создания умозаключения по поводу услышанного или прочитанного), требуют основательной мобилизации психической (интеллектуальной) деятельности реципиента.

Из этой особенности речевой деятельности, являющейся ее специфической структурной характеристикой, вытекает важный методический вывод, имеющий прямое отношение к практике речевой (логопедической) работы: полноценное формирование речевой деятельности в варианте, соответствующем потребностям социальной коммуникации, невозможно без овладения человеком (ребенком) способами ее осуществления в качестве всех основных субъектов этой деятельности. Полноценное овладение языком и речевой деятельностью обязательно предполагает сформированность навыков речевой коммуникации применительно к содержанию и формам организации речевой деятельности говорящего, слушающего, пишущего и читающего. Второй методический вывод имеет непосредственное отношение к организации и содержанию педагогической работы на коррекционных занятиях: он предполагает необходимость

педагогической и психологической «настройки» речевой деятельности слушания и чтения учащихся, поскольку эти виды РД являются неперенным условием полноценной речевой коммуникации всех участников учебного процесса. Другой задачей, стоящей перед педагогами, является постоянный контроль за протеканием деятельности слушания и чтения («про себя»), поскольку эти виды РД являются, как было указано выше, внешне не выраженными «процессами внутренней психической активности» (95, 98).

Речевую деятельность, по многим параметрам, следует определять как интеллектуальный вид деятельности. Это вытекает, прежде всего, из природы и свойств предмета РД и основных ее целей. Предметом РД является мысль — мысленное отражение в сознании человека того или иного фрагмента окружающей действительности. Адекватное (точное и полное) отражение в речи ее предмета (той или иной части окружающей нас действительности) обязательно предполагает детальный объективный анализ отображаемого, задействование всех основных умственных действий и операций и, прежде всего, операций анализа и синтеза. Соответственно основными целями речевой деятельности являются: создание (формирование) и формулирование мысли (определенного мысленного содержания) — для продуктивных видов РД и адекватное воспроизведение «чужой» заданной, мысли (для рецептивных видов данной деятельности). Одна из важнейших задач РД состоит в адекватном отображении того или иного мысленного содержания при помощи системы специфических знаков — знаков языка и вспомогательных «метаязыковых» (невербальных) знаков. Это, в свою очередь, предполагает осознанный отбор и целенаправленное оперирование данными средствами речевой коммуникации, их дифференцированное использование, что также относится к числу интеллектуальных действий и операций. Важную роль в осуществлении речевой деятельности играет т. н. «смысловой контроль» за процессом ее реализации и результатами, что также невозможно без участия механизма осмысления содержательной стороны речи и ее соответствия языковым нормам данного языка (98, 139, 140). Важнейшее значение механизма осмысления для осуществления речевой деятельности уже было рассмотрено нами выше; здесь же хочется подчеркнуть, что он сам является одним из компонентов (или составляющих) РД, так как реализуется через одну из форм речевой деятельности, а именно, через внутреннюю речь человека.

Специфической особенностью речевой деятельности (отличающей ее от многих других видов деятельности человека) является то, что она имеет не один, а два основных варианта реализации. Первым и основным из них является вариант осуществления РД в форме речевой коммуникации, речевого общения; вторым — индивидуальная «внутренняя» речевая деятельность, формой реализации которой является внутренняя речь. Второй (по распространенности, но не значимости) вариант реализации речевой деятельности теснейшим образом связан с психическим процессом мышления и всей интеллектуальной деятельностью в целом.

Исходя из сказанного, вполне обоснованным является определение речевой деятельности как деятельности речемыслительной, на что обращают особое внимание ведущие теоретики отечественной логопедии (Б. М. Гриншпун, Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичева, В. К. Воробьева) и что разделяется многими отечественными учеными-психолингвистами (90, 98, 237). Определение РД как речемыслительной деятельности достаточно хорошо соотносится с научной концепцией о диалектической взаимосвязи процессов мышления и речи, разработанной Л. С. Выготским и его учениками и последователями в отечественной психологической науке. Исходя из этой научной концепции, речевую деятельность человека (как целостный, единый интеллектуализированный процесс, во всем многообразии его проявлений) можно, хотя и с некоторым допущением, определить как своеобразное диалектическое единство мышления и речи (процессов порождения и восприятия речевых высказываний). Вместе с тем, следует указать, что вопрос об интерпретации РД как речемыслительной



деятельности не является в современной психолингвистике окончательно «решенным вопросом», а относится к числу ее актуальных исследовательских проблем.

Особенность речевой деятельности, отличающая ее от других видов деятельности человека, заключается и в особом характере ее орудий, в качестве которых выступают знаки языка. С помощью языка, как целостной системы знаков, осуществляется взаимодействие людей в процессе познания мира, в процессе совместной трудовой и другой общественно-полезной деятельности. В связи с этим речевая деятельность определяется в лингвистике и психолингвистике как языковая деятельность — деятельность, одной из важных сторон которой является многоаспектное оперирование средствами языка. Не случайно, речевая деятельность определяется А. А. Леонтьевым как «процесс использования языка для общения...». Наиболее ярко трактовка и исследование РД как языковой деятельности представлена в работах представителей американской школы психолингвистики (Дж. Миллер, Н. Хомский и др.), по определению которых речевая деятельность в основном и является операциональной языковой деятельностью.

Поскольку основные средства (единицы) языка в речевой деятельности выступают в их знаковой функции, т. е. как знаки языка, речевая деятельность определяется также как знаковая деятельность. «Речевая деятельность есть такая знаковая деятельность, в которой в качестве средств осуществления выступают знаки естественного языка, а в качестве способов осуществления — виды речи», — указывает И. А. Зимняя (96, с. 45). В общей психологии знаковая деятельность определяется и как символическая деятельность и исследуется в рамках соответствующей научной теории — теории символической интеллектуальной деятельности человека. В связи с этим РД определяется и изучается в психолингвистике как сложный структурно организованный вид символической деятельности (133, 139, 302, 325 и др.).

Таким образом, важнейшей особенностью речевой деятельности является ее ярко выраженный социальный характер: основной целью этой деятельности является «решение задач социальной связи», социального взаимодействия между людьми (98, 163, 266 и др.). Это находит свое воплощение в основных функциях РД: коммуникативной (функции целенаправленной передачи информации от одного «субъекта» — члена общества — другим), регулирующей и планирующей функциях (прежде всего, в отношении регуляции человеком деятельности и поведения других людей). Одна из важнейших функций РД — когнитивная — также напрямую связана с ее социальной направленностью: познание человеком окружающего мира не является самоценным и самодостаточным вне непосредственного социального взаимодействия человека с окружающим «социумом», вне общения его с другими людьми. Знания и представления об окружающей человека действительности реализуются им (через посредство других видов деятельности) исключительно в процессе общественной практики, только через реализацию человеком самого себя, своих потребностей и устремлений в окружающем его социуме. И даже такое, общеизвестное определение, как «человек — есть существо общественное», непременно предполагает владение индивидом необходимыми навыками осуществления речевой деятельности во всех ее проявлениях, ибо именно речевое общение и речевая коммуникация являются основным и универсальным средством социального взаимодействия между людьми.

Из указанных специфических особенностей речевой деятельности человека можно вывести ее основные социально ориентированные «глобальные» функции.

Речевая деятельность является основным и универсальным средством общения между людьми в человеческом обществе и, одновременно, — основным средством коммуникации (*СНОСКА: Процесс коммуникации определяется в психологии как сообщение или передача при помощи языка некоторого мысленного содержания (7, 98, 197)*).

Благодаря речи (РД) осуществляется преемственность общественного социального опыта людей. Овладевая речью, используя ее, ребенок овладевает и общественно-

историческим опытом, накопленным человечеством за всю предшествующую историю его развития.

Речевая деятельность является важнейшим средством познания человеком (начиная с детского возраста) окружающего его мира. Она выступает одновременно и как универсальное средство и как неперемное условие познавательной деятельности любого человека.

Речевая деятельность играет огромную роль во всей психической интеллектуальной деятельности человека. Речь (РД) является главным фактором опосредствования, что означает, что ни одна сколько-нибудь сложная форма психической деятельности человека не формируется и не реализуется без прямого или косвенного участия речи.

Возникновение (применительно к детям — становление) речи существенным образом перестраивает всю психическую сферу человека: такие процессы, как восприятие, память, мышление, воображение, произвольное внимание, формируются у человека только при участии речи и опосредованы ею. Речь, выступая как важнейшая высшая психическая функция, организует и связывает все другие психические процессы. Приводя к перестройке всех качественных характеристик мышления, памяти и других психических функций, речь становится универсальным средством воздействия на мир, «...вместе со словом в сознание человека вносится новый *modus operandi*, новый способ действия» (48, с. 371). В сознании человека процессы мышления и воображения теснейшим образом связаны с речевой деятельностью, образуя специфически человеческий вид мыслительной деятельности — речевое мышление. Развитие речи тесно связано и с другими психическими процессами. Так, включаясь в процесс восприятия, она делает его более обобщенным и дифференцированным; вербализация запоминаемого материала (фиксирование наглядно-чувственных представлений посредством соответствующих слов-определений, слов-понятий) способствует осмысленности запоминания и воспроизведения; чрезвычайно важна роль речи в организации и развитии функций внимания, при регулировании человеком своего поведения и т. д.

В процессах познания и творчества человек наиболее активно использует именно речевое мышление, наряду с так называемым невербальным интеллектом (чувственное сенсорное восприятие, наглядные образы и представления, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление). При этом важно отметить, что у любого человека, уже в достаточно высокой степени овладевшего речевой деятельностью, последняя опосредует и организует и так называемое неречевое мышление, интеллектуальные операции, непосредственно не связанные с речью, с использованием знаков языка.

В заключение данного раздела приводим схему, отображающую общую структуру речевой деятельности с учетом основных составляющих ее компонентов, предложенную И. А. Зимней (96, 98 и др.).

## **СИСТЕМА ГЛАВНЫХ ОБРАЗУЮЩИХ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

<b>ЯЗЫК</b>	<b>РЕЧЬ</b>	<b>Речевая</b>	<b>способность</b>
Средство деятельности; всех языковых ресурсов, а также правила реконструирования; социально-культурное достояние	осуществления совокупность осуществления деятельности; (РД): говорение, слушание и чтение культурно-исторический опыт употребления языка	способов Совокупность индивидуальных видов речи языка и опыта общества; осуществления	присвоений видов речи из культурно-исторического общества; предпосылка речевой деятельности.

<b>ОБЪЕКТ</b>	<b>РЕЧЕВОЙ</b>	<b>РЕЧЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ</b>	<b>ПРОДУКТ</b>	<b>РЕЧЕВОЙ</b>
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	индивидов и речевых их продукты (для рецептивной выполняемых	Совокупность действий, в процессе написанных	систем <b>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Масса того, что сказано или	ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (в ходе

деятельности); внутреннее РД; динамический аспект продуктивной деятельности);  
состояние индивидов (для речевой деятельности; изменение внутреннего  
продуктивной) внешние образующие состояния индивидов (в ходе  
речевой деятельности. рецептивной деятельности).

# РАЗДЕЛ III. ЯЗЫК КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ФУНКЦИИ ЗНАКОВ ЯЗЫКА В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

## Глава 1. Система языка и ее структурные особенности

### § 1. Общее понятие о языке как феномене культурно-исторического развития

Одна из важнейших особенностей речевой деятельности, отличающая ее от других видов деятельности, заключается в особом характере ее орудий, в качестве которых выступают знаки языка.

Речевое общение осуществляется по законам того или иного языка (русского, английского, немецкого и др.), который представляет собой целостную систему фонетических (графических), лексических, грамматических и синтаксических средств и соответствующих им правил речевого общения (правил речевой коммуникации). С помощью языка, как системы знаков (*СНОСКА: Знак определяется в психологии как «любой материальный элемент действительности, выступающий в определенном значении и используемый для передачи информации» (133, с. 59)*), осуществляется взаимодействие людей в процессе познания мира, в процессе совместной трудовой или другой общественно-полезной деятельности. Знаки языка (хотя и в измененном, «трансформированном» виде) выступают как средство осуществления РД и в такой ее специфической форме, как внутренняя речь, являющейся основным инструментом индивидуальной речемыслительной деятельности. Исходя из этого, язык можно определить как «систему знаков, функционирующих в качестве средства общения и орудия мысли» (163, с. 8).

Язык включает слова с их значениями («отношение» слова к обозначаемому им объекту реальной действительности) и синтаксис (система традиционно сложившихся норм, правил языкового построения речевых высказываний (РВ) и, в первую очередь, правил отбора и сочетания слов при построении РВ) [98, 207]. При этом опорными «строительными» элементами, из которых строится языковое сообщение, являются фонемы и графемы.

С философской точки зрения язык может рассматриваться как система общественно выработанных средств для осуществления деятельности общения. Как указывал Н. И. Жинкин, язык есть средство передачи сообщений, это его коммуникативная функция (84). Выполняя эту важнейшую функцию, язык должен обладать такими качествами, как «способность» к отражению окружающей действительности посредством определенных знаков (главным и универсальным из которых является слово), к фиксации и обобщению информации посредством определенных кодов (*СНОСКА: Так, В. Гумбольдт (65)*

указывал, что язык — это часть «духовной культуры»). А. Р. Лурия в связи с этим определял язык как сложную систему кодов, обозначающих предметы, признаки, действия или отношения, которые несут функцию передачи информации и введения ее в различные системы (155, с. 27).

«Язык имеет социальную природу. Он социален потому, что человеческое сознание, единственной формой существования которого является язык, есть общественное сознание, и всякая человеческая мысль всегда есть мысль человека как члена общества, потому что она — сознательная мысль», — подчеркивает А. А. Леонтьев (124, с. 219).

Язык как предмет и как «инструмент» интеллектуальной деятельности человека стал объектом активного исследования различных наук (и прежде всего — лингвистики) со второй половины XIX века. В XX веке проблема исследования языка в лингвистике, а позднее в психолингвистике приобрела особую актуальность. В лингвистике и психологии речи язык стал рассматриваться и как основное средство осуществления речевой коммуникации, и как феномен культурно-исторического развития.

По его мнению, язык есть главная деятельность не только человеческого, но и «национального духа народа». В это понятие В. Гумбольдт включал психический склад народа, его образ мыслей, философию, науку, искусство и литературу. При этом основоположник современной лингвистики полагал, что «дух народа» и его язык теснейшим образом связаны друг с другом.

На рубеже XIX и XX столетий в лингвистике было выдвинуто положение о том, что язык «включает в себя психический компонент» (65, 207 и др.). Внимание исследователей было сосредоточено на индивидуальном акте речи — акте, по Г. Штейнталу, целиком психическом. При этом «даже простые звуки, артикуляции обуславливаются духовным началом; как таковые, они могут быть подвергнуты чисто психологическому наблюдению» (346, р. 47). Г. Штейнталь ввел в теорию языка такие понятия, как «психологический субъект», «психологический предикат» (что примерно соответствует понятиям современного коммуникативного синтаксиса: «тема» — данное и «рема» — новое).

Код — совокупность знаков, символов (в определенной комбинации), при помощи которых информация может быть представлена (закодирована) для передачи, обработки и хранения.

Одной из важнейших научных концепций лингвистики является положение о роли языка в интеллектуальной деятельности человека. Положение о том, что «язык — это условие мысли», высказывали многие лингвисты XIX и XX веков (27, 177, 207 и др.). Так, Г. Шлейхер писал, что язык есть «мышление, выраженное звуками», «язык имеет своей задачей создать звуковой образ представлений, понятий и существующих между ними отношений, он воплощает в звуках процесс мышления. Язык посредством имеющихся в его распоряжении точных и подвижных звуков может с фотографической точностью отобразить тончайшие нюансы мыслительного процесса»\*.

Г. Пауль выдвинул положение о том, что все языковые средства хранятся в виде сложнейшего психического образования, состоящего из разнообразных сцеплений представлений. Эти хранимые в сознании представления обуславливают возможность повторного появления в сознании того, что уже было, а отсюда и возможность понимания или произнесения того, что ранее уже понималось или произносилось. Из этого, по мнению Г. Пауля, следует, что любая грамматическая категория возникает на основе психологической (177).

Большое внимание проблеме языка и мышления уделял известный отечественный ученый А. А. Потенция. Опираясь на идеи Г. Штейнтала, А. А. Потенция считал, что область языка далеко не совпадает с областью мысли, и при этом полагал, что мышление может существовать и без языка. Например, «творческая мысль живописца, ваятеля, музыканта не выразима словом и совершается без него, хотя и предполагает значительную степень развития, которая дается только языком. Глухонемой тоже постоянно мыслит — и притом

не только образами, как художник, но и об отвлеченных предметах, — без звукового языка, хотя, по-видимому, никогда не достигает того совершенства умственной деятельности, какое возможно для говорящих» (184, с. 218).

А. А. Потебня полагал, что история человечества знает периоды, когда язык не был связан с мышлением: «В середине человеческого развития мысль может быть связана со словом, но в начале она, по-видимому, еще не доросла до него, а на высокой степени отвлеченности покидает его как не удовлетворяющее ее требованиям» (185, с. 52). При этом имеется в виду, что в первобытном обществе человек еще не мог пользоваться всеми возможностями языка, а на высокой стадии развития общества язык должен быть очень специализированным, для того чтобы человек имел возможность, используя разнообразные средства языка, передавать в своей речи тонкие смысловые нюансы.

Большое внимание в лингвистике и психологии речи, а с их подачи — и в психолингвистике, уделяется проблеме взаимоотношений языка и речи. Приведем ниже основные концептуальные положения по данной проблеме, которые принимаются за основу большинством отечественных психолингвистов (62, 124, 154, 228 и др.).

Речь и язык составляют в речевой деятельности человека сложное диалектическое единство. Язык становится средством общения, речевой коммуникации и одновременно средством, инструментом мышления только в процессе речи (осуществления речевой деятельности). В свою очередь речь (как психофизиологический процесс порождения и восприятия речевых высказываний) осуществляется по правилам языка и на основе использования соответствующих знаков языка. Любое речевое высказывание подчиняется законам данного языка не только в отношении его фонетики и лексики, но и грамматики (включая синтаксис). Человек пользуется словами, принадлежащими к определенным грамматическим категориям (существительные, глаголы, прилагательные и т. д.), и соединяет их в предложении по правилам грамматики и стилистики.

Вместе с тем под влиянием ряда факторов (требования общественной практики, развитие научных знаний, взаимное влияние различных языков) речь изменяет и совершенствует язык. Как указывал Н. И. Жинкин, «язык создается в речи и постоянно в ней воспроизводится» (84, с. 32).

Речь построена из элементов языка, подчинена его законам, но она не равна, не тождественна языку. В живом процессе речи языковые единицы получают «чрезвычайную прибавку», а именно выбор, размещение, комбинирование, повторение и трансформирование. «Используясь в речи (как процессе речевого общения), знаки языка могут получать семантические наслоения, в их семантике (значении) могут происходить значительные сдвиги, т. е. они могут в той или иной степени трансформироваться. Ярким примером этого могут служить образные значения слов и словосочетаний, возникающие в речи писателей и поэтов, — метафорические, метонимические и иные» (76, с. 43).

Специфика взаимоотношений языка и речи в рамках целостной речевой деятельности отражена также в приведенной выше (см. с. 88) схеме главных образующих речевой деятельности по И. А. Зимней.

Лингвистический подход к интерпретации речевой деятельности в психолингвистике связан с возникновением и бурным развитием трансформационно-генеративной, или «порождающей», грамматики Н. Хомского. Указывая, что язык — это множество предложений, каждое из которых имеет конечную длину и построено из конечного множества элементов, Н. Хомский отмечает, что каждое предложение может быть представлено в форме конечной последовательности фонем (или букв) (249). В предложенной им грамматической модели существуют особого рода правила или операции (в основном, «трансформационные»), прилагаемые к синтаксической конструкции предложения как к единому целому\*. Разграничивая языковую способность, как область лингвистики, и языковую активность, относимую к области психологии, Н. Хомский рассматривает первую из них как способность говорить на данном языке, а под языковой активностью — те высказывания, которые производит носитель языка.

## § 2. Основные единицы языка и их функции в речевой деятельности

При определении основных единиц языка большинство ведущих специалистов в области психолингвистики опирается на теоретическую концепцию «анализа целого по единицам», разработанную Л. С. Выготским (47, 50). Под единицей той или иной системы Л. С. Выготский понимал «такой продукт анализа, который... обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства» (50, с. 15).

К основным единицам языка, выделяемым в лингвистике и психолингвистике, относятся: фонема, морфема, слово, предложение и текст.

Фонема — это звук речи, выступающий в его смысловозначительной функции, позволяющей различать одно слово (как устойчивый звукокомплекс и, соответственно, материальный носитель значения) от других слов [107 и др.]. Смысловозначительная {фонемная} функция звуков речи проявляется только при нахождении звука в составе слова, причем только в определенной, т. н. «сильной» (или «фонемной») позиции. Для всех гласных звуков таковой является позиция в ударном слоге; для отдельных гласных (гласные а, ы) — также и в первом предударном слоге. Для согласных звуков общей «сильной позицией» является позиция перед гласным в прямых слогах; позиция перед однотипным согласным (звонкого перед звонким, мягкого — перед мягким и т. д.); для соноров и глухих звуков еще одной «фонемной» позицией является конечная позиция в слове.

Наиболее ярко смысловозначительная функция фонем проявляется в односложных словах-паронимах, отличающихся одним звуком (фонемой), например: лук — сук — сок — сон и т. д. Однако во всех случаях фонемы (сколько бы их ни было в слове и в каких бы сочетаниях они ни выступали) всегда выполняют в составе слова свою основную функцию. Она состоит в следующем: правильное произнесение звуков-фонем на внешней фазе реализации речевой деятельности обеспечивает возможность ее полноценного восприятия слушающим и, соответственно, адекватную передачу мысленного содержания. При этом сама фонема не является ни семантической, ни смыслообразующей единицей. Еще раз хочется обратить внимание логопедов-практиков на то, что основной задачей работы по формированию правильного звукопроизношения является развитие навыков правильного продуцирования фонем родного языка в составе слова, а также на то, что эта задача не имеет полностью самостоятельного значения. Правильное произношение фонем является условием для полноценной реализации коммуникативной функции речи.

Морфема представляет собой сочетание звуков (фонем), обладающее определенным, т. н. «грамматическим» значением. Это «значение» морфемы также проявляется только в составе слова, а такое название оно получило потому, что оно неразрывно связано с основными грамматическими функциями морфем. В лингвистике морфемы классифицируются по-разному.

Так, по месту в «линейной структуре слова», выделяются префиксы (приставки) и суффиксы (как морфемы, предшествующие и идущие следом за корневой морфемой); из числа постфиксов выделяются суффиксы и флексии (окончания); сама корневая морфема получала название по своей смыслообразующей (в данном случае — «лексикообразующей») функции. Морфемы, образующие основу слова, носят название аффиксов; «грамматическую оппозицию» им составляют флексии.

Морфемы выполняют в языке (при его использовании в речевой деятельности) ряд важнейших функций:

§ при помощи морфем в языке осуществляются процессы словоизменения (изменения слов по грамматическим формам). В основном эту функцию выполняют флексии, а также, в ряде случаев, — суффиксы и префиксы;

§ при помощи морфем в языке протекают процессы словообразования. Морфемный способ словообразования (суффиксальный, суффиксально-префиксальный и др.) является в развитых языках мира основным способом образования новых слов, так как омонимический способ словообразования имеет в системе языка достаточно ограниченные рамки использования;

§ при помощи морфем оформляются связи слов в словосочетаниях (грамматическая функция флексий, а также суффиксов);

§ наконец, определенным сочетанием морфем создается основное лексическое значение слова которое является как бы «суммированием» грамматического значения морфем, входящих в данное слово (*СНОСКА: Здесь необходимо отметить, что в психологии речи слово рассматривается еще и как единица речи, а в психолингвистике — как психолингвистическая единица*).

Исходя из этих важнейших языковых функций морфем, а также из того факта, что по своему многообразию и количественному составу морфемы образуют достаточно обширный пласт языка, можно сделать следующий методический вывод применительно к теории и методике коррекционной «речевой» работы: полноценное усвоение языка обучающимся невозможно без овладения его морфологическим строем. Не случайно в лучших методических системах отечественных специалистов в области дошкольной и школьной логопедии такое большое внимание уделяется формированию у обучающихся языковых знаний, представлений и обобщений, связанных с усвоением системы морфем родного языка, а также формированию соответствующих языковых операций с этими единицами языка (Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина, 1990, 1998; Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова, 2002, 2003; Л. Ф. Спирина, 1980; С. Н. Шаховская, 1971; А. В. Ястребова и Т. П. Бессонова, 2001 и др.).

Основной и универсальной единицей языка является слово. Эта единица языка может быть определена и как устойчивый звукокомплекс, обладающий значением, и как «фиксированное», «закрытое» сочетание морфем. Слово как единица языка\* выступает в нескольких своих качествах или проявлениях. Основными из них являются следующие.

§ Слово представляет собой лексическую единицу языка (лексему), обладающую некоторым числом значений. Это можно представить в виде «математического» выражения: Лекс. ед. = 1 + n (значений), например для русского языка числовая формула выглядит как  $1 + n (2-3)**$ .

§ Слово как единица языка выступает и как грамматическая единица. Это проявляется в том, что каждое слово-лексема относится к определенному грамматическому разряду слов (существительные, глаголы, прилагательные, наречия, числительные и т. д.). Относясь к тому или иному грамматическому классу, слово обладает набором определенных грамматических признаков (или, как принято определять в лингвистике, — категорий). Например, у существительных — это категории рода, числа, падежа (склонения), у глаголов — категории вида и времени и т. д. Этим категориям соответствуют различные грамматические формы слов (словоформы). Словоформы, «образуемые» морфемами, обеспечивают широчайшие возможности различной сочетаемости слов при построении речевых высказываний, они же используются и для передачи в речи (РД) различных смысловых (атрибутивных, пространственных, качественных и др.) связей и отношений.

Наконец, слово как языковая единица выступает в качестве «строительного» элемента синтаксиса, так как синтаксические единицы (словосочетание, предложение, текст) образованы из слов, на основе того или иного варианта их комбинированного использования. «Синтаксически образующая» функция слова проявляется в соответствующей функции слова в «контексте» предложения, когда оно выступает в функции подлежащего, сказуемого, дополнения или обстоятельства.



Указанные функции слова как основной и универсальной единицы языка должны являться предметом анализа для учащихся как на коррекционных занятиях, так и на занятиях общеразвивающего вида.

Предложение представляет собой сочетание слов, в законченном виде передающее (выражающее) какую-либо мысль. Отличительными признаками предложения являются: смысловая и интонационная завершенность, а также структурность (наличие грамматической структуры). В лингвистике предложение относится к числу «строго нормативных» языковых единиц: любые отступления от языковых норм построения предложения, связанные с несоблюдением его указанных выше основных свойств, рассматриваются с точки зрения «практической грамматики» как ошибка или (используя терминологию логопедии) как «аграмматизм» (186, 282 и др.). Особенно актуально это для письменной формы реализации речевой деятельности, хотя и для устной речи аграмматизм (особенно «структурный» или «синтаксический») — явление отрицательное.

Предложение так же, как и слово, определяется в психолингвистике как основная и универсальная единица языка (139, 157, 246 и др.). Если слово является универсальным средством отображения в сознании человека предметов окружающей действительности, их свойств и качеств, то предложение выступает в качестве основного средства отображения предмета речемыслительной деятельности — мысли и, одновременно, в качестве главного (наряду с текстом) средства коммуникации.

Единицей реализации речевой деятельности (в психологии речи — единицей речи) является речевое высказывание. В типичном (языковом) варианте реализации РД речевое высказывание «воплощается» в форме предложения. Исходя из этого, полностью правомерным и методологически обоснованным с психолингвистических позиций является выделение учебной работы «над словом» и «над предложением» в отдельные, самостоятельные разделы «речевой работы».

Текст определяется в лингвистике как макроединица языка. Текст представляет собой сочетание нескольких предложений, в относительно развернутом виде раскрывающее ту или иную тему ( *СНОСКА: Так сложилось, что в языкознании эти уровни нередко определяются термином-определением «строй речи» (например, «лексический / грамматический строй речи» и др.)*), . В отличие от предложения, предмет речи (фрагмент окружающей действительности) отображается в тексте не с какой-либо одной его стороны, не на основе какого-либо одного его свойства или качества, а «глобально», с учетом его основных отличительных особенностей. Если предметом речи выступает какое-либо явление или событие, то в типичном варианте оно отображается в тексте с учетом основных причинно-следственных (а также временных, пространственных) связей и отношений (10, 72, 84 и др.).

Отличительными признаками текста" как единицы языка являются: тематическое единство, смысловое и структурное единство, композиционное построение и грамматическая связность. На текст (как языковую «форму выражения» развернутого высказывания) «распространяются» основные отличительные признаки последнего: соблюдение смысловой и грамматической связи между фрагментами речевого сообщения (абзацами и семантико-синтаксическими единицами — в тексте), логическая последовательность отображения основных свойств предмета речи, логико-смысловая организация сообщения. В синтаксической организации развернутого речевого высказывания большую роль играют различные средства межфразовой связи (лексический и синонимический повтор, местоимения, слова с обстоятельственным значением и др.).

Таким образом, текст (в «семантическом плане») представляет собой передаваемое средствами языка развернутое речевое сообщение. С его помощью предмет речи (явление, событие) отображается в речевой деятельности в наиболее полном и законченном виде. В глобальной речевой коммуникации в человеческом обществе текст как макроединица языка играет определяющую роль; именно он служит основным средством «фиксации»

информации (вне зависимости от ее объема и даже от условий речевой коммуникации) и передачи информации от одного субъекта РД к другому. С учетом сказанного вполне обоснованным является определение текста (в лингвистике и психолингвистике) также как основной и универсальной единицы языка.

Основные единицы языка образуют в его общей системе соответствующие подсистемы или уровни ( *СНОСКА: От слова «синтагма», в лингвистике — сочетание знаков языка, объединенных синтаксической связью, представляющее собой законченную языковую структуру* ) из которых складывается так называемое уровневое или «вертикальное» строение системы языка (27, 62, 207 и др.). Оно представлено на приведенной ниже схеме.

Грамматический строй речи (языка) категориально-грамматический компонент языка

Синтаксический строй языка

Лексический строй речи (языка)

Морфологический строй речи (морфемный строй языка)

Фонологический уровень языка (фонетический строй речи)

Приведенная схема уровневого («вертикального») строения языка отражает его «иерархическую» структурную организацию, а также — последовательность, этапы «речевой работы» по формированию у ребенка, подростка языковых представлений и обобщений. (При этом следует отметить, что последовательность эта не имеет строго «линейного» характера; в частности, усвоение системы языка не предполагает варианта, при котором усвоение каждой последующей («вышестоящей») подсистемы языка происходит только после того, как полностью была усвоена предыдущая.) Усвоение разных компонентов языка может в определенные периоды «речевого онтогенеза» проходить одновременно, формирование «вышестоящих» структур языка может начинаться и до того, как «базовые» структуры полностью сформированы и т. д. В то же время общая «очередность» формирования основных подсистем языка, безусловно, выдерживается в онтогенезе речи, и такая же общая последовательность в работе над различными компонентами (подсистемами) языка должна соблюдаться и в структуре «речевой работы» по усвоению системы языка. Это обусловлено «структурной «иерархией» языковых единиц, тем, что каждая единица более высокого уровня создается, образуется на основе определенного сочетания единиц нижестоящего уровня, как и сам вышестоящий уровень создается нижестоящими (или «базовыми») уровнями.

Языковые «знания» и представления, сформированные при изучении языковых единиц «базовых» уровней языка, составляют основу и предпосылку для усвоения языковых представлений о других, более сложных подсистемах языка (в частности о категориально грамматическом и синтаксическом подуровнях). Из анализа приведенной выше схемы вытекает методический вывод: Полноценное усвоение языка возможно только на основе полного и прочного усвоения «языковых знаний» применительно ко всем его структурным компонентам, на основе формирования соответствующих языковых операций с основными единицами языка. Это имеет принципиально важное значение в аспекте преемственности в работе коррекционных педагогов (прежде всего, логопедов) дошкольных и школьных образовательных учреждений.

### **§ 3. Парадигматическая и синтагматическая системы языка**

Помимо уровневого («вертикального») строения система языка характеризуется также внутренним («горизонтальным») строением, которое определяется сложным взаимодействием составляющих языковую систему единиц. Особенности внутреннего строения языка в современной лингвистике и психолингвистике определяются категориями «парадигматическая» и «синтагматическая» системы (14, 98, 153, 155, 186 и др.).

Парадигматическая система ( *СНОСКА: От слова «парадигма», в одном из значений — набор однотипных элементов, отличающихся друг от друга каким-либо признаком (качеством)* ) — это система отношений (в первую очередь, противопоставлений), в которые вступают однородные элементы языка, единицы одного порядка, одного уровня. Эти элементы языка образуют т. н. языковые парадигмы (набор однородных языковых единиц, противопоставленных по 1—2 признакам). Особенностью внутренней структуры языка является то, что вся она полностью состоит из разнообразных языковых парадигм, в соответствии с чем любая языковая единица входит в состав той или иной парадигмы. Примерами языковых парадигм на фонологическом уровне являются общие («полносоставные») парадигмы гласных и согласных звуков. В рамках первой можно выделить «подпарадигмы» («малые парадигмы») гласных первого и второго ряда; внутри общей парадигмы согласных — парадигматические ряды согласных, парных по твердости-мягкости, звонких и глухих звуков, взрывных и фрикативных и т. д. На морфологическом уровне общие парадигмы выделяются по основным типам морфем. Помимо вышеуказанных, в лингвистике выделяются также продуктивные и непродуктивные морфемы (суффиксы), моно и полизвуковые морфемы и др. На лексическом уровне устанавливаются парадигмы однокоренных слов (например: дом — домашний — домовый и т. д.; лес — лесник — лесные — леший и др.); парадигматические ряды слов-синонимов, слов-антонимов, слов-омонимов и т. д.

А. Р. Лурия в своих исследованиях семантической стороны речи выделил лексическую парадигму слов, объединенных по признаку их сочетаемости в контексте речевого высказывания (предложения) [153, 155]. Грамматический уровень языка составляют многочисленные и разнообразные по своей природе грамматические парадигмы. Примером наиболее простых из них являются грамматические формы слов, выделяемые по их грамматическим признакам, например парадигма падежных окончаний существительных. Примером достаточно сложных, многочисленных парадигм является парадигма сложноподчиненных предложений.

Такое сложное внутреннее строение системы языка (парадигматическая система взаимосвязи единиц, элементов языковой системы) определяет необходимость соответствующего методического подхода к организации «речевой» (в т. ч. логопедической) работы.

§ Одной из закономерностей формирования речевой деятельности в онтогенезе является то, что усвоение системы языка протекает через усвоение языковых парадигм. Соответственно и «речевая», логопедическая работа должна строиться аналогичным образом: через последовательное усвоение языковых парадигм, которое определяется закономерностями их усвоения в ходе речевого онтогенеза.

§ Переход к усвоению каждой последующей («надстроечной» или «производной» по отношению к предыдущей) языковой парадигмы должен осуществляться только после того, как предшествующая парадигма освоена обучающимися полностью или хотя бы «на две трети». Это обеспечивает формирование достаточно полных и четких языковых представлений и, главное, языковых обобщений, без чего формирование прочных языковых знаний оказывается невозможным. Еще раз напомним, что языковая парадигма — это набор (подчас многочисленных) однородных элементов, общие языковые признаки которых гораздо лучше усваиваются на основе частного противопоставления единиц по какому-либо одному (максимум — двум) признакам. Нарушение этого принципа организации «речевой работы», как показывает педагогическая практика, может привести к формированию в сознании обучающегося фрагментарных и достаточно «хаотичных», «отрывчатых» знаний и представлений о системе родного языка, что негативно сказывается на формировании речевой способности индивида.

Синтагматическая система (как она определяется в психолингвистике) отображает закономерности сочетаемости знаков языка при построении речевых высказываний. Она «показывает», как из сочетания звуков или морфем создается слово, как из слов

образуются предложения, а из сочетания предложений — макроединица языка — текст. Таким образом, синтагматическая система — это система правил, норм сочетаемости элементов языка (как однородных, так и разнородных), на основе которых осуществляется формирование и формулирование речевых высказываний (в соответствии с нормами данного языка). Кроме того, синтагматическая система отображает закономерности, «правила» образования одних единиц языка (единицы «более высокого порядка») от других, на основе тех или иных вариантов сочетания последних.

Синтагматические связи основных элементов языка — слов — достаточно хорошо изучены в лингвистике (языкознании), в частности в структурной лингвистике (98, 153, 154, 206, 258). В качестве единицы, отображающей синтагматические связи слов, в лингвистике определена синтагма — словосочетание или группа слов в предложении, объединенная синтаксической связью и функционирующая как единое целое. В зависимости от типа связей синтагмы классифицируются на предикативные (отношения между предметами типа действия, взаимодействия, реализации функции и др.), атрибутивные (отношения принадлежности, соположения), адъективные (отношение определяющего к определяемому) и др. В другом значении синтагма определяется в лингвистике как сложный языковой знак, состоящий из слов или морфем, находящихся по отношению друг к другу как определяемое к определяющему. Применительно к развернутому речевому высказыванию (тексту) в лингвистике в качестве синтагматической выделяется такая единица, как ССЦ — сложное синтаксическое целое, которое представляет собой сочетание предложений, взаимосвязанных в смысловом и грамматическом отношении.

Фактологический материал по проблеме синтагматической системы языка содержится в языкознании (в основном, в разделе «синтаксис») и должен использоваться логопедами при проведении «речевой работы» по формированию языковых представлений и обобщений. Рассмотрение вопроса о внутреннем строении языка позволяет сделать общий методологический вывод: для формирования полноценных языковых представлений о знаках языка, для успешного усвоения обучающимися всей системы родного языка необходимо усвоение ими знаний как парадигматической, так и синтагматической системы языка. Применительно к детям дошкольного и младшего школьного возраста, разумеется, не имеется в виду формирование системы понятий и овладение соответствующим категориальным аппаратом; в отношении данного контингента обучающихся речь должна идти о формировании соответствующих представлений и «чувства языка».

## Глава 2. Понятие о знаках языка и их основных функциях

В структурной лингвистике и психолингвистике общепринятой является концепция, согласно которой язык рассматривается как одна из знаковых систем. Единицы языка (фонемы, морфемы, слова, предложения, текст) и правила, нормы их сочетаемости рассматриваются в соответствии с этой концепцией в аспекте их знаковой природы, т. е. как знаки языка (98, 246, 253).

Знак определяется в психологии (теория знака) как материальный, чувственно воспринимаемый предмет (явление, действие), который выступает как «заместитель», представитель другого предмета, свойства или отношения (84, 96, 155).

В психологической теории знака (133, 154 и др.) различают знаки природного (естественного) происхождения (природные явления, сезонные изменения в природе, климатические и «погодные» явления в геосфере и т. д.) и знаки искусственного происхождения. Последние подразделяются на знаки, создаваемые животными (следы, метки и т. п.), и «знаки человеческой культуры». Ко вторым относят: знаки языка, производные от них «письменные знаки» (знаки препинания, !, ?, ... и др.), а также рисунки, цифры, символы, схемы и другие «неязыковые» знаки, не тождественные знакам языка и не являющиеся средством осуществления речевой деятельности. Среди знаков человеческой культуры в психолингвистике принято выделять, кроме того, «метаязыковые» невербальные знаки, которые используются в процессе коммуникации, в речевом общении, а следовательно, в речевой деятельности, но «не тождественны» знакам языка, поскольку отличны от них по своей природе. К ним относятся: жесты, мимика, пантомимика («язык телодвижений»), смысловое паузирование и голосовое интонирование. В интерпретации интонации как знака, используемого в речевой деятельности общения, в психолингвистике нет единого, общепринятого подхода. Некоторые специалисты (71, 228) относят интонацию к знакам языка, с учетом ее «семантической функции» (функции уточнения или корректировки смыслового содержания речевого высказывания). Большинство исследователей выделяют интонацию как отдельный, самостоятельный знак речевой деятельности или относят его к «метаязыковым» знакам. Вторая точка зрения, на наш взгляд, является более обоснованной, поскольку интонационное оформление речи не совсем укладывается в систему языка, образованного однотипными элементами. Интонационное оформление речевых высказываний как бы накладывается на уже «готовую» структуру речевого высказывания, «присоединяясь» к каждому составляющему ее семантическому языковому элементу (слову или словосочетанию). Речевую интонацию целесообразно рассматривать, в связи с этим, как общий, «универсальный» знак речевой деятельности, без которого невозможно полноценное речевое общение.

Основными функциям любого знака являются функции замещения и представления («сигнал»), которые образуют общую функцию обозначения. В знаках языка эти функции представлены максимально полно, в связи с тем, что они не просто обозначают предметы, явления, а и выполняют функцию обобщения; они включают в себя обобщенную информацию об обозначаемом объекте. Основные знаки языка — слово, предложение и текст, помимо функции обозначения, выполняют также функцию обобщенного и объективного отражения предметного содержания окружающей нас действительности. Это обусловлено наличием у слова и у производных от него, более сложных языковых знаков, категории значения.

Основным и универсальным знаком языка является слово. В слове, как и любом другом знаке, выделяют его внешнюю форму и внутреннее содержание. Внутреннее содержание слова как знака языка (его значение и смысл) будет рассмотрено нами ниже;

что касается внешней стороны слова, то она может быть различной. Это и определенное сочетание речевых звуков (в устной слышимой речи), и сочетание последовательных речедвижений и соответствующих им моторных образов (в устной произносимой речи), и, наконец, это может быть сочетание графических знаков — букв (в письменной речи).

Согласно психологической теории знака внешняя форма («форма выражения») знака должна полностью соответствовать его внутреннему содержанию. Внешняя форма слова (в частности звуко-слоговая структура в фонемном или буквенном выражении) выступает в качестве «материального носителя» его значения; при этом она теснейшим образом связана с «идеальным носителем» значения — соответствующим образом-представлением. Исходя из этого, может быть выдвинуто следующее положение методического характера: усвоение слова как знака языка возможно только на основе усвоения всех внешних форм его выражения, поскольку владение ими обеспечивает возможность адекватного и эффективного оперирования знаком в ходе осуществления индивидом речевой деятельности. В первую очередь это положение относится к усвоению графической формы знаков и правил их использования при осуществлении речевой деятельности в письменной форме. Учет указанного положения имеет важное значение с точки зрения «преимущества» в работе логопедов дошкольных и школьных учреждений, в связи с тем, что подготовка детей с недостатками речи к обучению грамоте, включающая и овладение графической формой слова, начинается уже в период пребывания их в дошкольных учреждениях. (170, 240)

Знаки языка (а также некоторые «метаязыковые» знаки, в частности интонация) — это особые, во многом уникальные, знаки человеческой культуры. Основными их отличительными свойствами являются: унификация (*СНОСКА: Например, в пособии «Правила дорожного движения» значение каждого дорожного знака имеет развернутое объяснение через соответствующие знаки языка — предложение или целый текст*), максимальная степень обобщения обозначаемого и универсальность.

Первое из указанных свойств знаков языка вытекает из того, что «базовой» уровень системы языка (система фонем и соответствующих им графем) образован из достаточно ограниченного числа однородных, близких по своим характеристикам элементов. Так, фонетическая система русского языка включает немногим более 40 фонем, а соответствующая система графем — 33 знака. Эти однотипные элементы создавались (в процессе общественно-исторического развития любого языка) с учетом их наиболее удобной и доступной сочетаемости при «производстве речи». Благодаря этому качеству знаков языка — высокой степени унификации (уподобления и сочетаемости) — у человека, как «носителя языка», имеется возможность на основе комбинированного использования небольшого числа «исходных» языковых единиц создавать в речи и передавать в ходе речевого общения любое мысленное содержание, любую (по объему и характеру) содержательную информацию.

Максимальная степень обобщения обозначаемого, как отличительная особенность знаков языка, может быть проиллюстрирована на основе сопоставления языковых знаков с другими знаками-символами «высокой степени обобщения». Например, знаки регулирования дорожного движения или знаки, регламентирующие и направляющие деятельность и поведение людей на улицах, в общественном транспорте, различных учреждениях, на первый взгляд, имеют более высокую степень обобщения, чем знаки языка. На самом деле это не так. Высокая степень обобщения обозначаемого у этих знаков «создается» знаками языка. Без «объяснения» их значения знаками языка, неязыковые знаки малоинформативны (их предметное значение совсем иное). Конечно, у человека при восприятии указанных выше неязыковых знаков-символов чаще всего нет необходимости воспроизводить в полной и развернутой языковой форме их «смысл-значение», достаточно иметь такое «объяснение» в багаже своей памяти и соответственно организовать свое поведение. Однако это ни в коей мере не умаляет роли знаков языка в

образовании «значения» неязыковых знаков\* и, более широко, — в обеспечении и организации символической интеллектуальной деятельности человека.

Универсальность знаков языка проявляется по следующим основным параметрам:

§ Взаимозаменяемость знаков языка. (Прежде всего, это относится к «семантическим» знакам языка.) Так, слово может выступать в функции предложения (возьмем, к примеру, синтаксический разряд «однословных предложений»), не говоря уже о том, что оно может «заменять» промежуточную единицу языка — словосочетание; предложение в некоторых случаях речевого общения выполняет функцию целого текста. И наоборот, в других ситуациях речевой коммуникации возникает необходимость заменить слово целым предложением, а вместо последнего использовать развернутое высказывание — текст. Слово также в некоторых вариантах фактически «равно» одной морфеме (т. н. «односложные слова»), а в исключительных случаях — может подменяться и одной фонемой (один из вариантов «речевосклицаний»), хотя в речевой коммуникации этот вариант замены не является типичным.

§ Предмет речи (одна и та же мысль, одно и то же мысленное содержание) может быть выражен при помощи различных средств, т. е. разных знаков языка, что при неблагоприятных, «проблемных» условиях осуществления речевой коммуникации имеет существенное значение. Весьма важную роль это свойство языковых знаков играет в учебной деятельности, например при разъяснении учащимся каких-то достаточно сложных по своему содержанию научных положений или применительно к некоторым аспектам коррекционно-педагогической работы (например, в случаях, когда уровень сформированное™ деятельности слушания, а также уровень познавательного развития обучающихся определяют необходимость адаптирования педагогом изучаемого познавательного материала, прежде всего, «языковой формы» его представления).

§ При помощи одних и тех же знаков языка (одного и того же набора знаков) в речевой деятельности может быть выражено самое разнообразное мысленное содержание.

Указанные «свойства» знаков языка обеспечивает субъекту речевой деятельности (говорящему или пишущему) широкие, практически неограниченные возможности «свободного», творческого оперирования знаками языка при формировании и формулировании своих мыслей.

В качестве иллюстрации можно привести достаточно «выразительный» пример использования самой простой единицы языка — фонемы в ее знаковой функции. Выберем для этой цели звук-фонему «У».

§ В словах «ух» (в сравнении со словами «ах», «эх»), «сук», «рука» (ср.: «река» и др.) этот знак выступает в своей основной — смыслораз-личительной функции;

§ В изолированном (вне состава слова) произнесении этого звука в сочетании с другим общим знаком РД — интонацией (т. е. в различном «интонационном оформлении») этот знак и используется достаточно часто коллективным субъектом речевой деятельности, например при проведении различных общественных — культурно-массовых и спортивных — мероприятий для выражения различных эмоциональных состояний людей: с его помощью может передаваться широкая гамма чувств: чувство удивления, восхищения, негодования, разочарования и т. п.;

§ В варианте, когда этот знак используется в качестве служебного слова — предлога (т. е. в функции другого знака языка), он может обозначать различные межпредметные связи и отношения, например «расположение одного предмета в непосредственной близости от другого» (Собачья конура стояла прямо у дома; У реки росли раскидистые ивы и т. п.), атрибутивные отношения (В руках у мальчика мяч; У этого дома пять окон) и т. п.

§ Любопытный пример использования этого знака — в качестве «имени собственного» — мы встречаем в произведениях известного и очень популярного отечественного писателя И. В. Можейко, известного детскому читателю как Кир Булычев.

В его фантастическом сериале о девочке «из будущего» — Алисе, одним из главных персонажей является «космический пират» по имени «Весельчак У».

Основной методический вывод, который следует из теоретического материала данного раздела, состоит в следующем. Усвоение системы языка на основе формирования языковых представлений и обобщений со всей очевидностью предполагает усвоение обучающимися основных языковых единиц как «универсальных» знаков, знакомство с их основными знаковыми функциями и формирование соответствующих навыков адекватного оперирования ими в собственной речевой деятельности. Вытекающая отсюда задача коррекционной «речевой» работы, разумеется, является далеко не простой (с точки зрения ее практической реализации). Вместе с тем коррекционным педагогам (прежде всего, логопедам-практикам) нельзя не учитывать основных тенденций развития отечественной логопедии, одной из которых является совершенствование ее методики на основе использования «арсенала» научных знаний психолингвистики.



## **Глава 3. Семантическая структура слова как знака языка**

Слово — основной элемент и одновременно — знак языка. Оно обозначает предметы, выделяет их признаки, обозначает действия, отношения между предметами, т. е. кодирует наш опыт. Эту основную роль позволяет выполнять его семантическая (смысловая) структура, включающая значение и смысл слова.

Основополагающая роль в исследовании особенностей семантического аспекта слова принадлежит Л. С. Выготскому и другим отечественным психологам: А. Н. Леонтьеву, А. Р. Лурии, О. С. Виноградовой, А. А. Леонтьеву и др. (138, 142, 154 -156).

В современной психологии значение слова определяется как обобщенное и устойчивое отражение предметного содержания, включенного в общественно-практическую деятельность человека (142, 155, 156 и др.).

Значение слова — это категория, объективно сформировавшаяся в процессе исторического развития общества. По определению А. Н. Леонтьева, значение слова «есть то, что открывается в предмете или явлении объективно — в системе объективных связей, отношений, взаимодействий. Значение отражается, фиксируется в языке и приобретает благодаря этому устойчивость» (142, с. 387).

Семантическая структура слова сложна. Так, его основной компонент — значение слова — включает два аспекта, два «уровня», которые тесно связаны с функциями слова. Еще Л. С. Выготский обращал внимание на то, что слово всегда указывает на предмет (действие, качество), замещает его или «служит его представлением» (50). Эта функция значения слова по предложению Л. С. Выготского получила название «предметная отнесенность слова». Другой функцией слова является объективное и обобщенное отражение обозначаемого объекта или «собственно значение слова», по Л. С. Выготскому. В свою очередь, собственно значение слова также представляет собой многомерное, «полиморфное» явление, включающее три взаимосвязанные составляющие; соответственно им слово как знак языка выполняет три основные семантические функции.

Во-первых, слово-наименование не только называет предмет, указывает на него, одновременно оно указывает на его свойства, функции, выделяя и обобщая их. Так, слово «хлебница» содержит не только прямое указание на соответствующий предмет, но и, одновременно, указание на то, что данный предмет имеет отношение к определенному продукту питания, что он является вместилищем, как и другие предметы аналогичного назначения: сахарница, конфетница, пепельница («грамматическое» значение суффиксов -н-, -иц-). Наконец, это слово обозначает, что в речи отображается только один, а не несколько одинаковых предметов (50).

Во-вторых, слово, на основе обобщения основных признаков, свойств предмета, относит его к той или иной предметной категории. Каждое слово как бы обобщает вещи, их признаки (или действия), относит их к определенной категории. Например, «книга» — это любая книга (художественная, научная, детская); «часы» — любые часы (наручные, будильник, часы с боем и т. д.).

Таким образом, даже слово с «конкретным значением» всегда обозначает и отображает не только данный конкретный объект, но и, одновременно, целую категорию предметов. Эта составляющая значения слова может быть определена как его категориальное значение.

Исходя из сказанного следует, что слово не только указывает на предмет, но и «продельывает» сложный анализ этого предмета (признака, действия), анализ, сформированный в кодах языка в процессе общественно-исторической практики (50, 155).

Наконец, в-третьих, как указывает А. Р. Лурия (155), слово «вводит» обозначаемый предмет (действие, качество) в определенную систему смысловых связей и отношений.

Например, слово «ученик» неизбежно вызывает в сознании человека такие смысловые связи (понятия), как «школа», «учителя», «уроки», «школьные принадлежности», а иногда соотносится и с более отвлеченной системой категорий, таких, как «процесс обучения», «методы обучения и воспитания» и др. С этой функцией слова как знака языка, которую правомерно определять как понятийное значение слова, неразрывно связано такое уникальное явление семантической стороны речи, как «семантическое поле» слова. Его образует сложная многомерная система смысловых связей данного слова с другими лексическими единицами языка (словами, словосочетаниями); само же «семантическое поле» слова включает все слова и словосочетания, которые могут быть связаны с данным словом различными видами смысловых связей (смысловые связи родственных однокоренных слов, ассоциативные связи, смысловые связи в рамках межпредметных отношений — связь «по ситуации», «по функциональному назначению», «по принадлежности» (атрибутивные связи) и др.

Образное и в то же время очень точное понятие «семантического поля», имеющее важнейшее гносеологическое и методологическое значение для психологии речи и психолингвистики, было введено в науку А. Р. Лурия и О. С. Виноградовой (155, 44). «Семантическое поле» является объективно существующей стороной, свойством «семантики» слова, определяющей основные его характеристики, как знака языка. «Семантическое поле» слова реально и в большинстве случаев объективно отображает ту систему связей и отношений, которая существует у обозначаемого словом объекта (предмета, явления, события и др.) с другими предметами, явлениями или событиями окружающей действительности. Феномен «семантического поля» состоит в том, что его многомерное и многоаспектное предметное содержание заключено как бы в одном слове, и вместе с тем оно охватывает целый, весьма объемный «пласт языка». Именно «семантическое поле» обеспечивает оптимальный вариант использования в речевой деятельности лексической подсистемы языка и речевого умения, так как одновременно с актом актуализации слова (извлечения из памяти или узнавания услышанного слова) актуализируется и вся система смысловых связей, «закрепленных» за данным словом (или ее значительная часть). Это определяет огромные «функциональные» возможности слова как знака языка в речемыслительной деятельности человека, т. к. слово выступает здесь в качестве универсальной «семантической матрицы», значительно расширяя возможности интеллектуального оперирования с вербальными знаками.

Наряду с объективными свойствами, «семантическое поле» имеет субъективный характер, поскольку его структура и «наполнение» во многом определяются индивидуальной «речевой практикой» каждого человека, а более широко — всем его жизненным, познавательным опытом. Исходя из этого, формирование «семантического поля» каждого слова представляет собой достаточно длительный по времени, «непрерывный» процесс, неразрывно связанный с познавательной деятельностью человека. Ведущую роль в формировании и развитии «семантических полей» слов играет целенаправленное педагогическое воздействие в рамках соответствующим образом организованной «речевой», в первую очередь, «словарной работы». Словарная работа, специально направленная на формирование «семантического поля» каждого вновь усваиваемого ребенком слова, имеет особое значение в работе с детьми, имеющими системные нарушения речи. Как показали специальные экспериментальные исследования формирования этой стороны лексического строя речи у детей с речевой патологией, процесс образования и развития «семантических полей» слов у них протекает замедленно, а нередко и дефектно (45, 139, 252 и др.).

Современная психология рассматривает слово как знак, основной функцией которого является объективное и обобщенное отражение предметов и явлений окружающей действительности. Из сказанного выше очевидно, что обобщение (словом = знаком) возможно лишь при наличии у него значения. Благодаря этой способности слова обобщать и становится возможным общение людей в процессе коммуникации, т. к. всякое

общение требует, чтобы знак-слово не только указывал на определенный предмет, но и обобщал сведения об этом предмете, обобщал наглядную ситуацию; именно благодаря этому становится возможной передача какой-либо мысли и обеспечивается ее адекватное понимание (98, 246, 253). Таким образом, значение слова, по определению Л. С. Выготского, отражает «единство общения и обобщения» (50).

В процессе формирования речи ребенка слово становится «основой обобщения (а тем самым и орудием мышления) и средством общения — орудием речевой коммуникации» (155, с. 57).

При этом в ходе онтогенеза происходит процесс освобождения слова от симпрактического контекста (т. е. обусловленности значения слова ситуацией, практической деятельностью ребенка, его практическим опытом) и «превращение слова в элемент самостоятельных кодов, обеспечивающих общение ребенка с окружающими, общение, не зависящее от данной ситуации, данной деятельности» (47, с. 36).

Значение слова, как основной компонент внутренней содержательной стороны этого универсального знака языка, нельзя рассматривать в отрыве от его внешнего «материального носителя». Внешним аппаратом или материальным носителем значения является звуко-слоговая структура слов, т. е. слово как устойчивый звукокомплекс (87, 128). «Значение слова нельзя оторвать от его звуковой стороны, звуки являются материальными носителями нематериального значения слова» (142, с. 129). Как указывал А. А. Потебня, «всякое слово как звуковой знак значения основано на сочетании звука и значения» (184, с. 203).

В лингвистике в качестве материального носителя значения слова рассматривается также его морфемная структура — с ее корнями, суффиксами, флексиями, благодаря которым и обозначается категориальность предметов, обозначаемых словом (62, 241, 246 и др.).

Помимо материального, у значения слова есть и идеальный носитель, который в психологии речи и психолингвистике определяется в качестве основного. Идеальным носителем значения слова выступает чувственный (по преимуществу — наглядный) образ. Таковым является в сознании человека образ-представление объекта окружающей действительности (предмета, явления и др.), обозначаемого словом. Поэтому овладение значением слова во многом зависит от «качества» имеющегося у человека образа-представления предмета. Многие известные педагоги и психологи XIX и XX веков особо подчеркивали важное значение формирования четких, дифференцированных образов-представлений предметов при проведении речевой, словарной работы (27, 71, 144 и др.). Хотелось бы обратить внимание логопедов-практиков на тот факт, что в практической логопедии в трудах ведущих отечественных методистов (Т. Б. Филичева, 2001; С. А. Миронова, 1991; Л. Ф. Спирина, 1980 и др.) уже достаточно давно пропагандируется методический прием активного и широкого включения предмета, обозначаемого вновь усваиваемым ребенком словом, в различные виды предметно-практической деятельности детей (рисование, аппликация, конструирование и др.), рекомендуются разнообразные варианты «обыгрывания» предмета на учебных и внеучебных занятиях. Практическим выходом из реализации этого варианта организации педагогической работы с детьми является формирование «устойчивых», полноценных образов-представлений тех предметов, которые обозначаются словами «новой» для ребенка лексики.

Что касается материального носителя, то у взрослого человека он «как бы ступшевывается» и почти не осознается, а на первом плане всегда оказывается содержание слова, носителем которого является чувственный образ (А. Р. Лурия, И. А. Зимняя). Материальный носитель слова начинает осознаваться, когда слово становится предметом осознанного действия и анализа (например, ребенком в начале школьного обучения, взрослым — при обучении иностранному языку). С учетом того, что именно материальный носитель значения слова является внешней, материальной оболочкой слова как знака языка и выступает как единственное средство передачи значения в процессе

речевой коммуникации, чрезвычайно важное значение имеет правильное воспроизведение (продуцирование) внешней звуко-слоговой структуры слова. В этой связи еще раз хочется подчеркнуть, что основное предназначение логопедической работы по коррекции произношения у детей с нарушениями речи состоит не только в психологическом аспекте достижения «уровня соответствия» фонетическим нормам родного языка (важно научить ребенка правильно говорить, правильно произносить все звуки, чтобы он не отличался от других, нормально говорящих детей). Основное предназначение формирования правильного произношения заключается в обеспечении возможности полноценной речевой коммуникации, полноценного социального общения ребенка, подростка с окружающими людьми на основе «беспроблемной», полноценной передачи информации (залогом чего является адекватное воспроизведение в речи материального носителя нематериального значения слов).

Слово, взятое в отдельности (вне соответствующего языкового контекста, но в «контексте» той или иной предметно-событийной ситуации), имеет не более одного значения, но потенциально в нем содержится много значений. Последние реализуются и уточняются в живой речи человека. Реальное употребление слова поэтому всегда является процессом выбора нужного значения из целой системы всплывающих альтернатив, «с выделением одних и торможением других связей» (153, с. 58). Особенно отчетливо это видно на примере многозначных слов, например таких, как «ключ», «ручка», «коса» и т. п. (14, 155). «Реальное значение слова неконстантно, — указывал Л. С. Выготский. — В одной операции слово выступает с одним значением, в другой оно приобретает другое значение» (48, с. 369).

Второй составляющей семантики слова является его смысл\*. Под смыслом, в отличие от значения (как явления объективного), понимается его (слова) индивидуальное, субъективное значение — значение, которое приобретает слово для человека в каждой конкретной ситуации осуществления речевой деятельности. «В слове наряду со значением, включающим предметную отнесенность и собственно значение, т. е. обобщение, отнесение предмета к известным категориям, имеется всегда и индивидуальный смысл, в основе которого лежит преобразование значений, выделение из числа всех связей, стоящих за словом, той системы связей, которая актуальна в данный момент» (155, с. 62).

Таким образом, смысл слова изначально (по своему «происхождению») представляет собой часть значения слова, необходимую человеку в определенной ситуации речевого общения. Это определение второй составляющей семантики слова можно проиллюстрировать на примере анализа «семантического» наполнения слова. Возьмем для примера древнеиранское слово «собака».

Собака — друг человека		Собака — враг кошки
Помогает человеку в различных видах его деятельности (собака-проводник, собака-пожарный, собака-охотник и т.д.)	со бака	Собака — источник опасности для человека (кусаются, царапаются и т.д.)
Охраняют дом человека или другие общественные здания; нередко охраняет самого человека		Домашнее животное, относящееся к классу «волчьих»; живет вместе или рядом с человеком

Приведем возможные варианты использования этого слова в различных ситуациях речевого общения между людьми:

— «Надо же, живут за городом, в деревне, а собаку не держат»; «И собака была на дворе, а все одно, вынесли из дома все «подчистую»; «На сей раз охотники взяли с собой «на промысел» собаку»; «Так ты один в отпуск едешь? — Нет, почему же, собаку свою с собой возьму. Вместе веселее» (реплики из диалога); «Нет, кошек у них нет, у них же собака, овчарка живет». И, наконец, столь распространенное и актуальное: «Осторожно:

во дворе злая собака!» Очевидно, что в этих речевых высказываниях (или репликах-высказываниях) данное слово выступает в самых разнообразных смыслах-значениях.

В то же время, являясь составной частью, «частичкой» общего значения, смысл слова выступает как явление в достаточной степени «автономное», самостоятельное.

Разграничение понятий «значение» и «смысл» впервые было введено в психологию речи Л. С. Выготским (47, 50). Значение слова, по данному им определению, — устойчивая и одинаковая для всех людей система (смысловых) связей, стоящих за словом. Смысл же — это «индивидуальное значение слова», выделенное из объективной системы связей; оно состоит из тех смысловых связей, которые актуальны для человека в данный момент.

Смысл слова зависит от всей совокупности знаний человека, его жизненного, в том числе эмоционального, опыта, от его личностных качеств. Поэтому смысл слова более «подвижен, чем значение, он динамичен, и, в конечном счете, неисчерпаем» (50). «Смысл слова... есть явление сложное, подвижное, постоянно изменяющееся... сообразно отдельным сознаниям и для одного и того же сознания в соответствии с обстоятельствами. В этом отношении смысл слова неисчерпаем. Слово приобретает свой смысл только во фразе, но сама фраза приобретает смысл только в контексте абзаца, абзац — в контексте книги...» (50, с. 347).

Смысл, как составляющая «семантики» слова, таким образом, изначально социален и выступает в качестве своего рода «фиксатора» социального опыта человека. А. Н. Леонтьев подчеркивал, в этой связи, что «смыслу нельзя обучить, смысл — воспитывается», он порождается не только значением слова, но и самой жизнью (142, с. 292). Так как профессиональный опыт — это также устойчивый социальный опыт, неудивительно, что люди разных профессий нередко употребляют одни и те же слова в разных смыслах-значениях. Смысл одного и того же слова может быть различным для разных людей и в различных ситуациях речевого общения. Так, для ребенка слово «виноград» означает, прежде всего, лакомство, для художника, кроме того, это — объект изображения и эстетического наслаждения, для изготовителя сока, вина — сырье для переработки, для ученого-биолога — объект изучения и разведения и селекции (153).

Таким образом, смысл слова мы можем рассматривать как индивидуальное, каждый раз «неповторимое» мысленное содержание, которое один человек стремится передать другому в данной конкретной ситуации их социального взаимодействия.

Важно также отметить еще одно свойство смысла слова, на которое указывал Л. С. Выготский: смысл связан со всем словом (как единым звукокомплексом) в целом, но не с каждым его звуком, точно так же, как смысл фразы связан со всей фразой в целом, а не с отдельными ее словами.

Значение и смысл слова тесно связаны между собой. Значение может быть выражено только через смысл, поскольку человек каждый раз выбирает необходимое для каждой конкретной ситуации значение слова. Овладение значением слова в онтогенезе также протекает через смысл, конкретный в данной ситуации. Ребенок, встречаясь с различными смыслами слов в разных ситуациях речевого общения, усваивает, таким образом, и значение слова. В то же время предпосылкой взаимопонимания людей в процессе речевого общения является именно значение слова, поскольку именно оно является обобщенным и объективным отражением предметного содержания явлений, именно оно зафиксировано в системе языка\* и благодаря этому приобретает «устойчивость».

Примечательно, что объективное значение слова не всегда совпадает с его смыслом. Яркие примеры такого явления приводит Л. С. Выготский в книге «Мышление и речь» (50, с. 350). Таким, к примеру, является название великого произведения Н. В. Гоголя «Мертвые души»\*\*. Официально «мертвые души» — это умершие недавно крепостные крестьяне, документы на которых («Ревизские сказки») помещик должен был подавать в местные государственные органы управления. В данном художественном произведении (для автора и его читателей) — это, по замечанию Л. С. Выготского, все главные «герои»

поэмы, которые с биологической точки зрения являются живыми людьми, но они мертвы в духовном отношении.

Как указывает Л. С. Цветкова (252), значение слова (включая его многообразное смысловое содержание) в акте номинации предмета существует не иначе, как в форме «индивидуально развивающегося речемыслительного процесса». Значение слова в акте называния «эквивалентно», таким образом, той операции, с помощью которой мыслится (мысленно отображается в сознании) тот или иной предмет. Аналогичное понимание интеллектуальных операций со значениями слов (например, выбор нужного по значению слова из ряда слов-синонимов, выбор нужного значения данного слова из нескольких вариантов значения и др.) мы находим и у А. Н. Леонтьева. Вот некоторые из его определений категории значения: «своеобразная «единица» сознания», «категория сознания, соответствующая умственным операциям». Значение слова, в интерпретации А. Н. Леонтьева, представляет собой «акт мышления в собственном смысле слова» (142, с. 223). Такое функциональное назначение «семантики» слова (его значения и смысла) в речевой деятельности человека, на наш взгляд, является еще одним основанием для интерпретации этой деятельности как деятельности речемыслительной, поскольку она, как это однозначно вытекает из всего вышесказанного, осуществляется на основе интеллектуальных действий и операций со знаками языка, операций с основными компонентами семантической структуры слова.

Категорию значение слова в психологии речи и психолингвистике принято отграничивать от термина «понятие». Значения являются неотъемлемой частью самих слов, которые как средство общения входят в структуру языка. Понятия же образуются в сознании людей в результате применения слов в процессе общения в разных сочетаниях и разных смыслах-значениях (155, 205, 252).

Понятие может быть определено как максимально обобщенное представление (о предмете, объекте), выражаемое посредством знаков языка. Понятие отображает («вбирает в себя») основные, наиболее важные свойства и качества предмета, а также его функциональное назначение. Основным отличием понятия от других обобщенных представлений является знаковая (языковая) внешняя форма выражения. В качестве языковой формы выражения понятия выступает предложение или текст. Понятий несравненно больше, чем слов; при этом на основе одних и тех же слов, всегда заранее известных слушающему (читающему), может быть высказано и соответственно усвоено много совершенно различных и ранее неизвестных понятий (253).

Соотношение и взаимосвязь понятия и значения слова (а также отображаемого им предмета) схематично может быть представлено следующим образом.



Объективный характер соотношения значения и понятия, отображенный на этой простой схеме, легко подтверждается структурой «документа», в котором представлены основные понятия, отражающие наши знания об окружающей действительности. Таковым является энциклопедический словарь. Достаточно открыть любую страницу его содержания, чтобы обнаружить там выше приведенную схему (в конкретном ее воплощении).

Следует указать и на еще одно важное отличие понятия от значения слова, на которое часто обращается внимание в психологии. Если значение является неотъемлемой составляющей слова как знака языка и, следовательно, имеет прямое отношение к явлениям языка, то понятие рассматривается в психологии как категориальный аппарат процессов мышления (в частности, как основное средство категориального понятийного мышления). В этом аспекте понятие как «инструмент», «категория» речевого мышления,

имеющая словесную форму выражения, представляет собой то самое связующее звено, которое (наряду со значением слова) объединяет процессы мышления и речи. «Все высшие психические функции, — указывал Л. С. Выготский, — объединяет тот общий признак, что они являются опосредованными процессами, т. е. включают в свою структуру как центральную и основную часть всего процесса в целом употребление знака, — основного средства направления и овладения психическими процессами. В проблеме образования понятий таким знаком является слово, выступающее в роли средства образования понятий и становящееся позже их символом» (48, с. 126).

Закономерности формирования понятий в «онтогенезе речи» являлись предметом специального исследования Л. С. Выготского (1931, 1934), А. Р. Лурии (1975, 1979), А. А. Леонтьева (1974, 1998), Л. С. Цветковой (1989) и др. Научная концепция формирования понятий в онтогенезе, разработанная Л. С. Выготским (50) и получившая развитие в работах его последователей (128, 139, 205), не претерпела до настоящего времени существенных изменений и используется в отечественной науке как «базовая» модель формирования этого компонента «семантической стороны речи»\*.

В заключение рассмотрения данной темы следует специально отметить, что знание и правильное понимание семантической природы слова (как основного и универсального знака языка) и таких его составляющих, как значение и смысл, правильная интерпретация категории понятие являются важным средством и действенным орудием в руках коррекционного педагога (как при проведении обследования детей и взрослых с нарушениями речи, так и при организации коррекционно-педагогической работы).

## Глава 4. Психолингвистическая характеристика текста как универсального знака языка и средства осуществления речевой коммуникации

Текст как сложное семантико-синтаксическое образование обладает рядом психолингвистических характеристик. К их числу относятся цельность (смысловая, структурная и композиционная целостность), смысловая и грамматическая связность речи. Кроме того, в тексте, рассматриваемом как продукт речевой деятельности, проявляются следы невербального поведения участников коммуникации, и он обладает большой степенью «интерпретативности» (варианты интерпретации смыслового содержания слушающим или читающим).

Первым объектом лингвистического и семиотического анализа в психолингвистике являются слово и словосочетание. Слово представляет собой основную структурно-семантическую единицу языка, которая служит для обозначения предметов (их свойств и качеств), явлений, событий окружающей действительности. Словосочетание также служит средством номинации предметов, явлений, их свойств и качеств.

При анализе речевой деятельности (РД) как процесса речевой коммуникации предметом анализа чаще выступает высказывание, которое, являясь единицей речевого общения, в РД всегда соотнесено с отображаемой ситуацией и «социально» и психологически («эмотивно» и «экспрессивно») ориентировано на участников речевой коммуникации. Речевая коммуникация в большинстве случаев осуществляется на основе использования не отдельных слов или фраз; основной единицей коммуникации являются развернутые высказывания, языковой формой выражения которых является текст. Используемые в речи языковые знаки (слова, словосочетания) проявляют свои основные свойства, только будучи «текстово-связанными», они могут иметь смысл ( *СНОСКА: Для изучающих курс «Психолингвистики» в вузах этот вопрос мы рекомендуем для самостоятельного изучения. (Прим. авт. — В. Г.)*) только как единицы, связанные в единое речевое сообщение, т. е. тогда, когда они образуют тексты и передают их содержание (67, 72, 172 и др.). Другими словами, если мы хотим понять, в каком именно значении выступает данное слово и как оно соотносится с отображаемым в речи денотатом", следует обязательно учитывать, что слова в речевом общении включены в предложения (а через них — в тексты) и что, кроме того, они включены в «контекст» отображаемой ситуации. При этом семантика слов в тексте (их значение и смысл) может значительно отличаться от семантики изолированных слов, поскольку только в развернутом высказывании слово получает свое «реальное» значение и осмысление.

В этой связи обращение психолингвистики к семантике текста при анализе процесса речевого общения является объективным и закономерным, поскольку речевая коммуникация основана на «многоканальной» связи и сложном взаимодействии языковых единиц в процессе их функционирования в речевой деятельности (4, 89, 172 и др.). Поэтому при определении смысла-содержания языковых единиц одного уровня требуется обращение к единицам более высокого уровня/Текст выступает в данном случае предельной (высшей) единицей общения на знаковом уровне. Все это делает необходимым при определении семантики (смысловой, содержательной стороны) речи всегда анализировать ее «текстовой континуум».

Кроме того, за особым интересом, проявляемым учеными-психолингвистами к тексту, безусловно, стоит интерес к проблемам языкового сознания. Языковое сознание при этом понимается в отечественной психолингвистике как «внутренний процесс планирования и регуляции внешней деятельности с помощью языковых знаков» (22, с. 109; 63 и др.). За интересом к языковым знакам, и в первую очередь к тексту, стоит интерес к языковой личности и образу мира в сознании человека, поскольку в каждом тексте (как авторском,



так и в форме пересказа) проявляется языковая личность, индивидуум, владеющий системой данного языка.

В современной лингвистике\* и психолингвистике имеются различные варианты определений текста. Одно из наиболее точных и информативных лингвистических определений текста принадлежит известному отечественному ученому-филологу И.Р.Гальперину (1974): «Текст — это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств)\*\*, объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную направленность и прагматическую установку» (53, с. 54). В этом определении текста отмечаются такие его качества, как целостность, связность составляющих его элементов и функциональная направленность.

По А. А. Леонтьеву (138, 139 и др.), при психолингвистическом анализе речи существенным является ее понимание как средства организации неречевой (познавательной, общественно-производственной) деятельности людей. (Текст как основная единица коммуникации включен в отношения между людьми, он организует, «структурирует» их деятельность, регулирует социальные отношения между субъектами речевой деятельности. А общение разных людей («коммуникантов»), в свою очередь, представляет собой контекст для отдельных высказываний, объединенных в целый законченный текст. Именно в общении текст реализует свое основное назначение, и именно на основе общения он может быть понят и интерпретирован адекватно замыслу автора речевого сообщения.

В том случае, если реципиент (слушающий, читающий) не включен в деятельность\*\*\*, которую текст отображает (или «структурирует»), говорящий или пишущий должен дать гораздо более подробное описание этой деятельности. Под «структурированием действительности» можно понимать и описание предметной ситуации средствами языка. С одной стороны, текст должен быть достаточно полным в плане отражения неречевой деятельности, предшествующей его появлению. С другой стороны, он заведомо может быть отчужден от этой деятельности (например, написан много лет назад), и тогда он интерпретируется только на основе его знаковой формы (реципиент-адресат должен сам восстанавливать последовательность событий, действия и ход рассуждений участников деятельности).

Текст может и не отражать реальных событий. Так, в художественном тексте средствами языка могут изображаться несуществующие миры, которые являются плодом авторских представлений о действительности или сочетаний того, что в реальности несочетаемо. В этом случае представленная в тексте когнитивная и эмоциональная структуризация «возможного мира» подчиняется закономерностям авторского сознания, в том числе и языкового.

Для характеристики процесса создания («производства») текста в психолингвистике чаще всего используется «модель» трехфазной структуры деятельности — ориентировка, исполнение, контроль (55, 72, 143 и др.). Вместе с тем следует учитывать, что текст представляет собой самый сложный языковой знак, предполагающий единовременный охват достаточно большого количества фактов окружающей действительности и поэтому, а также в силу своей неоднозначности, подлежащий обязательной интерпретации («истолкованию») со стороны реципиента.

Ориентировочная фаза построения (анализа) текста представляет собой интеллектуально-познавательную деятельность по осмыслению проблемной ситуации общения и предмета речи. В фазе ориентировки у «продуциента» (автора текста) возникает коммуникативное намерение в виде целевой установки и общего замысла текста. Это коммуникативное намерение (наряду с социальными и витальными потребностями) служит мотивом производства текста, оно во многом определяет

содержание и структуру коммуникативно-познавательной программы развернутого высказывания (22, 67, 98 и др.).

Достаточное знание автором текста (продуцентом) предмета речи, его «включенность» в отображаемую ситуацию предполагает ее осмысление, определенную личностную ее интерпретацию («авторская позиция»). В тексте это проявляется в той или иной структуризации отображаемого события, явления, предметной ситуации под углом зрения автора текста: например, изложение последовательности событий иначе, чем это было в реальности; привнесение аргументации, комментирование событий и др. Практически всегда в тексте (вне зависимости от его типа) в той или иной форме присутствуют интеллектуальные и эмоциональные авторские оценки отображаемого явления или события.

Поскольку предметом «текстовой деятельности» (речевая деятельность по созданию и анализу текста) является прежде всего та информация, которая объединена замыслом и позицией говорящего, важное место на этапе определения замысла текста занимает, с одной стороны, обстоятельный анализ отображаемой предметной ситуации и ситуации речевого общения, с другой — учет «правила» оптимальной семантической наполненности текста, его информационной неперегруженности (22, 72, 172 и др.).

Фаза реализации текста состоит в «языковой материализации» замысла речевого сообщения с привлечением необходимых для этого знаковых средств. Для текста специфическими языковыми средствами являются средства межфразовой связи и «сигнализаторы» его композиционной цельности (в частности, знаки-сигналы начала и конца текста). Поскольку замысел текста первоначально существует в сознании автора в свернутом, «симультанном» виде, он может полностью не осознаваться автором, здесь действует та же закономерность, что и в отношении любого высказывания: «мысль совершается в слове» (речи) [50], она не только оформляется, но и формулируется в окончательном виде в процессе реализации речевого высказывания (96, 98 и др.). Изначальный замысел по своей семантике, в связи с этим, нередко не совпадает полностью с конечным продуктом его реализации.

Фаза контроля при производстве текста предполагает как «смысловую обработку» замысла текста (на этапе планирования), так и коррекцию «вербализации» (словесного выражения) основной идеи и предметного содержания сообщения. При этом особую роль играет необходимость обеспечения тематической и смысловой целостности текста, поскольку ассоциативность мышления может превратить речевое сообщение (текст) в набор внешне формально связанных между собой высказываний, не представляющих собой единого семантического целого (20, 53, 72).

Основными свойствами, определяющими цельность текста (и, соответственно, связность речевого высказывания), являются тематическое, смысловое и структурное единство, композиционное построение и грамматическая связность.

Тематическое единство предполагает, что все содержательные (информативные) единицы текста так или иначе, прямо и опосредованно должны быть связаны с его темой, являющейся обобщенным определением предмета речи. Если в текст (например, в рассказ ребенка, не владеющего еще в достаточной мере навыками монологической речи) включаются семантические элементы, не связанные с его общей темой, это приводит к нарушению целостности текста и связности речевого высказывания. Неадекватные «тематические» вставки нарушают логическую организацию речевого высказывания, «уводят» продуцента в сторону от основного предмета речи и создают реципиенту объективные трудности в восприятии содержания текста.

Смысловое единство текста определяется двумя основными моментами. Первый из них заключается в наличии смысловой связи между всеми последовательными, законченными в смысловом отношении фрагментами текста (подтемами, микротемами, «семантико-синтаксическими целыми» — ССЦ). Очень важную, установочно-оценочную семантическую функцию выполняют в тексте начальное и конечное предложение, во

многим определяющие его общее смысловое содержание. Каждое предложение, как и целый фрагмент текста, должно быть связано смысловой связью не только с предыдущим и последующим, но и со всеми другими предшествующими и последующими отдельными высказываниями в рамках целого текста. Вторым моментом, определяющим смысловое единство текста, является его основная идея или основная мысль, которую при необходимости можно сформулировать в виде суждения или умозаключения и которая является как бы «семантической квинтэссенцией» речевого сообщения. Основная идея текста составляет второй «смысловый план» развернутого речевого высказывания. В соответствии с этим, включение в текст содержательно-смысловых элементов (например, микротем, не выражающих основную идею текста или даже противоречащих ей) приводит к нарушению его смысловой и структурной целостности.

Структурная организация текста, в свою очередь, определяется двумя факторами. Во-первых, традиционно сложившимися в ходе общественно-исторического развития нормами композиционного построения текста (они для всех людей, осуществляющих РД, примерно одинаковы, поскольку определяются законами логики — в данном случае логики отображения в речи ее предмета). Во-вторых, — особенностями логико-смысловой организации конкретного речевого высказывания, которая определяется функционально-смысловым типом: рассказ-повествование, рассказ-описание, доклад-сообщение, лекция и др.

Любой относительно развернутый текст имеет трехчастную композиционную структуру: зачин (вступление) — основная часть — концовка (заключение) [68, 98, 147 и др.]. Каждая из структурных частей текста выполняет свою семантическую функцию. Вступление выполняет функцию обозначения («номинации») предмета речи и подготовки реципиента к восприятию основного содержания (план сообщения) и основной мысли речевого высказывания. В повествовательных текстах зачин, как правило, содержит экспозицию — указание (определение) места, времени отображаемого события, основных персонажей сюжетного действия. Основная часть представляет собой достаточно полное и развернутое отображение предмета речи (фрагмента окружающей действительности — явления, события и др.), образную его «проекцию» в сознании человека (с учетом объективного отображения межпредметных связей и отношений — причинно-следственных, временных, пространственных и других). Концовка (заключение) выполняет обобщающе-оценочную семантическую функцию. Помимо указания на завершение речевого сообщения и рассмотрения данной темы, она может выражать авторскую позицию (отношение продуциента к предмету речи) и содержать оценочные суждения и умозаключения. Отсутствие в тексте какой-либо его части (в первую очередь, вступления и концовки), а также их недостаточно полное «семантическое развитие» (незавершенность) приводит к нарушению структурно-смысловой целостности текста и связности речи.

Любой относительно большой по объему текст всегда включает несколько составных частей, фрагментов, которые в лингвистической теории текста получили название абзацев. По своему содержанию абзац соответствует подтеме (которая, в свою очередь, с той или иной стороны раскрывает общую тему, характеризует предмет речи по тому или иному параметру, свойству, качеству). Абзацу как языковому целому соответствует сверхфразовое единство. В соответствии с подразделением подтемы на ряд микротем, абзацы подразделяются на семантико-синтаксические целые (ССЦ). Целостность структурной организации текста определяется наличием в нем: а) «обязательных» структурных элементов (определяемых логико-смысловой организацией речевого сообщения) и б) логической последовательностью их актуализации в развернутом речевом высказывании. Отсутствие в речевом сообщении каких-либо значимых структурных компонентов текста («смысловые скважины», по определению Н. И. Жинкина) или их неполная актуализация также приводят к нарушению связности речи. Из сказанного следует, что смысловая и структурная организация текста теснейшим образом связаны

между собой, что находит, в частности, свое выражение в психолингвистической модели «Затекст — текст — подтекст», отображающей структурно-семантическую организацию развернутого речевого высказывания (22, 76, 172 и др.)

Объективное (полное и точное) отражение в тексте окружающей действительности предполагает наличие затекста — фрагмента действительности, отображенного в тексте. Затекст присутствует в тексте неявно — как отсылка к реальным событиям или явлениям. Чаще всего основной целью развернутого высказывания является не «фотографическое отражение» фрагмента окружающей действительности, а описание затекста в том «смысловом ракурсе», в каком он видится его автору. Исходя из этого, затекст — это, как правило, сами реально происходящие события. В художественной литературе затекст нередко является (полностью или частично) вымышленным.

Подтекст — скрытая (явно не выраженная в «фактическом содержании» речевых высказываний) информация, извлекаемая реципиентом из текста. Возможность выражения в тексте (и извлечения из него) смыслового подтекста становится возможной благодаря ассоциативной связи составляющих его языковых знаков (слов, словосочетаний) и их способности к «аккумуляции», «приращению смыслов» (20, 67, 214 и др.). При этом научная литература (не допускающая «двойного» толкования текста) подтекстом, как правило, не обладает; информативность научного текста требует строгой определенности в выражении мысли и полноты аргументации (22, 147, 172). Подтекст в художественном тексте основан на принципиальной невозможности текста включить в себя в полной мере личностное отношение автора ко всем отображаемым в речи событиям окружающей действительности. Художественный текст достаточно часто лишь «намекает» на авторскую оценку или же отсылает к тем или иным оценкам. Подтекст развернутого высказывания может быть и не выявлен реципиентом в том случае, если он не опознает имеющихся в тексте соответствующих языковых сигналов (речевые обороты, пословицы и поговорки и др.), как знаков, отсылающих к неявным оценкам автора (20, 28, 67 и др.). Затекст также может включать второй «семантический план» в виде образ-представления фрагмента (или фрагментов) окружающей действительности, не являющегося предметом данного речевого высказывания, но возникающего в сознании реципиента на основе ассоциативных связей с основной темой текста.

Поставив перед собой определенную цель, говорящий или пишущий стремится решить задачи речевой коммуникации самым эффективным способом. Для этого ему необходимо реализовать в тексте общий замысел речевого высказывания, который говорящий может представлять себе и осознавать недостаточно четко. Но такой замысел обязательно должен существовать, поскольку именно он обеспечивает такое принципиальное, важнейшее свойство текста, как его цельность.

В оптимальном варианте осуществления речевой деятельности замысел охватывает текст в целом — от его начала и до конца, он оказывает свое воздействие на все его структурные свойства. Смысловые связи пронизывают не только структуру предложения, но и соединяют отдельные предложения между собой. Тем самым происходит смысловая интеграция последовательных предложений, в основе которой лежит соответствие содержания и языковой формы текста его общему замыслу. Цельность проявляется не только в наличии у отдельных высказываний одного и того же общего предмета речи, но и в грамматическом единообразии текста (98, 147 и др.).

Хотя цельность текста — явление, прежде всего, «семантическое», можно выделить внешние (языковые и речепроизносительные) признаки целостного текста, языковые и речевые границы его завершенности. В частности, это выражается в наличии в тексте определенных вербальных знаков его начала и конца. К начальным «сигналам» текста относятся его название («Зимний вечер», «Война и мир»), указание на тип документа («Заявление», «Отчет» и т. п.), обращение («Дамы и господа!») и различные «этикетные фразы». В свою очередь знаками-сигналами завершения текста выступают различные речевые формулы («Благодарю за внимание»), подпись автора (например, в конце

делового документа) или т. н. метатекстовые указатели финала («Продолжение следует», «Конец фильма»).

Единству и завершенности содержания должна соответствовать структурность текста, то есть определенное начало текста, отчетливая связь с начальным предложением последующих предложений (или ССЦ), соотнесенность частей сложных предложений, а также структурное выражение законченности всего текста при завершении его общей фабулы (53, 62, 246).

Некоторые психолингвисты (5, 68, 84 и др.) предлагают свои универсальные критерии целостности текста. Так, например, считается, что текст является целостным, если его можно «количественно» уменьшить в объеме без ущерба для его основной семантической составляющей (основная идея текста). Смысловая и структурная цельность текста при его «компрессии», сжатии должна сохраняться. Если каждый раз при сокращении текст сохраняет свое «смысловое тождество» с исходным, максимально развернутым вариантом, а пропадают только менее значимые элементы, то такой текст можно определить как цельный.

Цельность текста рассматривается некоторыми исследователями как относительная его характеристика, так как она зависит и от того, насколько цельным считает текст реципиент (слушатель или читатель). Если читатель воспринимает текст как законченное связное высказывание, значит, он отвечает требованиям целостности (89, 105). На наш взгляд, такой подход к интерпретации цельности текста не является достаточно обоснованным. Несмотря на важное значение таких качеств текста, как его доступность для восприятия любым реципиентом, ясность и четкость языкового выражения мысли, основным параметром, определяющим целостность текста, является соответствие его логико-смысловой организации требованиям, предъявляемым к речевой коммуникации (в данном социуме, применительно к той или иной конкретной системе языка). Следует отметить, что указанная особенность текста нашла свое отражение и в его общем определении: «последовательность предложений,... построенная согласно правилам данного языка, данной знаковой системы и образующая сообщение»\*.

Важной категорией текста является связность. Развернутое речевое высказывание (РРВ) является связным, если оно представляет собой законченную последовательность одиночных высказываний (предложений), связанных друг с другом по смыслу и грамматически в рамках общего замысла автора. Связность речевого высказывания (обозначаемая в лингвистике также термином «когезия») реализуется по двум «каналам», в связи с чем выделяются два типа связи: формальная (или «эксплицитная») и смысловая (семантическая) [76, 89, 280 и др.].

Семантическая связность РРВ (текста) — это смысловая связь составляющих его элементов на основе общности содержания последовательных фрагментов текста и отдельных, прежде всего смежных, фраз. Она может осуществляться без использования внешне выраженных средств связи. При восприятии текста такая связь уверенно воссоздается реципиентом на основе того, что отображаемые в нем объекты-денотаты (предметы, явления, события) находятся «рядоположенно» в пространственном и временном континууме (Он стал носить очки. Глаза стали лучше видеть); а также благодаря наличию у продуциента и реципиента общих «пресуппозиций» — знаний о предмете речи и др. (22, 172 и др.).

В лингвистической и психолингвистической литературе, посвященной теории текста, выделяются следующие критерии связности развернутого речевого сообщения: смысловые связи между частями (фрагментами) текста, логические связи между последовательными предложениями, семантические связи между частями предложения (словами, словосочетаниями) и завершенность выражения мысли говорящего (полнота отображения предмета речи, передачи основной «идеи» текста и др.) [68, 98 147 и др.]. Исследователи указывают на такие факторы связности целого сообщения, как последовательное раскрытие темы в следующих друг за другом сегментах текста,

взаимосвязь тематических и рематических элементов («данное» и «новое») внутри и в смежных предложениях, наличие смысловой связи между всеми структурными компонентами развернутого речевого высказывания (39, 147).

Следует иметь в виду, что нарушения связности текста могут быть следствием дезорганизации психических когнитивных процессов при различных психических расстройствах, в частности, при шизофреническом синдроме (14, 153, 253 и др.).

Формальная связность — это связь между сегментами текста, реализуемая через знаки языка. Она основана на обязательном наличии элементов связности во внешней языковой структуре текста. К типам эксплицитной связности относятся повтор {Россия — большая страна. В России живет более 140 миллионов человек.}, согласование предложений по грамматическим категориям (В комнату вошел человек. Вошедший был бледен.), связь при помощи местоимений {Девочка лежит на диване. Она читает книгу.}, замена предыдущего слова на синоним (Вчера ко мне заходил друг. Когда мой приятель ушел, я лег спать.), антоним (Товарищ пришел голодный и злой. А как наелся досыта — сразу успокоился.) и др. Любой правильно организованный текст представляет собой смысловое и структурное единство, части которого тесно взаимосвязаны как семантически, так и синтаксически. Чтобы убедиться в этом, достаточно обратиться, прежде всего, к предложениям, составляющим текст. Даже простой анализ позволяет обнаружить разнообразные смысловые и синтаксические связи между ними. Эти межфразовые связи образуют первый уровень организации текста.

В лингвистике межфразовая связь определяется как синтаксическая и семантическая связь между предложениями, ССЦ, абзацами, главами и другими частями текста, организующая его смысловое и структурное единство (147, 216 и др.).

Как указано выше, между предложениями текста существуют отношения, определяемые задачами речевой коммуникации, т. е. смысловая связь. Эта связь обеспечивается соответствующими лексико-грамматическими средствами. Как не всякие слова можно объединить в одно предложение, так и не всякие предложения можно соединить в один связный текст.

Например, предложения Витя пошел купаться. Силикатный клей очень прочно склеивает картонные листы. Имена собственные существительные пишутся с большой буквы невозможно объединить в текст. Они настолько разнородны по своей семантике, что не могут быть объединены смысловыми отношениями (Л. И. Лосева).

В связном развернутом высказывании между собой сочетаются не только соседние предложения, но и разделенные другими. Связь между смежными (рядом стоящими) предложениями называется контактной, а между несмежными — дистантной. Например:

Извозчик Иона Потапов весь бел, как привидение. Он согнулся, насколько только возможно согнуться живому телу, сидит на козлах и не шевельнется. Упади на него целый сугроб, то и тогда бы, кажется, он не нашел нужным стряхивать с себя снег... Его лошаденка тоже бела и неподвижна. Своею неподвижностью, угловатостью форм и палкообразной прямизною ног она даже вблизи похожа па копеечную пряничную лошадку. (А. П. Чехов)

В данном фрагменте текста пять предложений, соединенных контактной и дистантной связью при помощи личных и притяжательных местоимений, синонимов, лексических повторов. Второе предложение контактно связано с первым (Иона Потапов — он, третье контактно со вторым (он — на него) и дистантно с первым (Иона Потапов — он); четвертое предложение контактно связано с третьим (он — его лошаденка) и дистантно со вторым (он не шевельнется — его лошаденка тоже неподвижна), это же четвертое предложение связано дистантно с первым (Иона Потапов бел — его лошаденка тоже бела).

При анализе текста контактная межфразовая связь обнаруживается и идентифицируется (по типу связи) сравнительно легко; этот вид анализа, как правило, не вызывает серьезных затруднений у обучающихся. Дистантная же связь воспринимается

значительно труднее, поэтому при проведении анализа текста нуждается в специальном объяснении со стороны педагога.

Межфразовую связь, осуществляемую при помощи повторения слов, называют «цепной связью», выраженной лексическим или синонимическим повтором. Тип развернутого речевого высказывания определяется как «текст с цепной, последовательной связью предикатов» (4, 84, 246). Если повторяемое слово выступает в обоих предложениях в роли подлежащего, то связь имеет вид «подлежащее — подлежащее»; если в одном предложении оно является подлежащим, а в другом дополнением, то это связь «подлежащее — дополнение»; возможны также связи: «дополнение — дополнение», «дополнение — подлежащее» и др. (147, 209 и др.).

Контактные и дистантные связи играют важную роль в организации текста, они объединяют все его части в одно смысловое и структурное целое.

Сущность и характер дистантной связи раскрывается полностью только при анализе целого текста. По сравнению с контактной связью она сложнее и средства ее выражения более разнообразны. Дистантная связь соединяет наиболее информативные части текста, создавая смысловую и структурную его основу, формируя его целостность. В текстах, взятых из художественных произведений, особого внимания заслуживает дистантная межфразовая связь. Обычно те фрагменты, в которых речь идет об одном и том же лице, явлении и т. д., связаны между собой дистантной связью и начинаются с абзаца. На учебных занятиях в школе методисты рекомендуют следующий вид работы: учащимся предлагается прочитать или выписать отрывки текста, в которых речь идет об одном и том же персонаже (147, 214 и др.).

Все средства межфразовой связи можно разделить на две группы: 1) средства связи, общие как для соединения частей сложных предложений, так и для соединения самостоятельных предложений и 2) средства связи, используемые только для соединения предложений и называемые собственно межфразовыми средствами связи (147, 209).

К первой группе относятся: союзы, частицы и вводно-мо-дальные слова; единство видовременных форм глаголов-сказуемых, местоименная и синонимическая замена и др. К собственно межфразовым средствам связи относятся: слова и словосочетания, не раскрывающие своей семантики в пределах предложения: лексический повтор, простые нераспространенные двусоставные и односоставные предложения, отдельные вопросительные и восклицательные предложения и др.

Служебные и вводно-модальные слова как средство межфразовой связи.

Отдельно оформленные предложения в потоке речи могут соединяться теми же служебными словами, что и части сложных предложений, хотя функции у них различны. Рассмотрим пример.

(1) Я был уверен, что виною всему было самовольное мое отсутствие из Оренбурга. (2) Я легко мог оправдаться: наездничество не только никогда не было запрещено, но еще всеми силами было одобряемо. (3) Я мог быть обвинен в излишней запальчивости, а не в ослушании. (4) Но приятельские сношения мои с Пугачевым могли быть доказаны множеством свидетелей и должны были казаться по крайней мере весьма подозрительными... (А. С. Пушкин)\*

В этом тексте четыре взаимосвязанных предложения. Во втором и четвертом используется один и тот же союз *но*. Однако в первом случае он соединяет предикативные части сложного предложения, а во втором случае — предложение со всей предыдущей частью текста. Соединяя части сложного предложения, союз *но* противопоставляет сказуемое одной части сказуемому другой части (не было запрещено, но было одобряемо). Функция его как бы локализована внутри предложения. Выражаемые им смысловые отношения определены и конкретны. Соединяя же самостоятельные предложения, союз *но* выражает более сложные отношения. Его функции распространяются и за пределы предложения, в котором он находится. Содержание всего четвертого предложения противопоставляется содержанию трех предыдущих предложений.

Общая функция союзов как средств межфразовой связи заключается в конкретизации отношений между самостоятельными предложениями. Внутри сложносочиненного предложения союз и обычно указывает на временную связь событий. Это можно проиллюстрировать следующим примером.

Четыре дни бились и боролись козаки, отбиваясь кирпичами и камнями. Но истожились запасы и силы, и решился Тарас пробиться сквозь ряды. И пробились было уже козаки, и, может быть, еще раз послужили бы им верно быстрые кони, как вдруг среди самого бегу остановился Тарас и вскрикнул: «Стой! выпала люлька с табаком; не хочу, чтобы и люлька досталась вражьи́м ляхам!» И нагнулся старый атаман и стал отыскивать в траве свою люльку с табаком, неотлучную спутницу на морях, и на суше, и в походах, и дома. А тем временем набежала вдруг ватага и схватила его под могучие плечи. (Н. В. Гоголь)

Использование различных союзов как средств межфразовой связи в данном тексте придают повествованию выраженный экспрессивно-эмоциональный характер.

Частицы и вводно-модальные слова типа *ведь, вот, вот и, итак*, следовательно, таким образом, *во-первых, во-вторых, наконец* и др. также используются в качестве средств связи предложений. Они соединяют открываемое ими предложение либо с одним из предыдущих, либо с группой предложений. Наиболее употребительные среди них частицы *ведь* и *вот*. Использование частиц и вводно-модальных слов в качестве средств межфразовой связи зависит от стиля речи и от ее вида (монолог, диалог), а также от темы и идеи произведения. В научном стиле частица *вот* употребляется главным образом для введения иллюстраций, примеров. Так, она нередко используется в предложениях типа: *Вот — кусочек той сцены.., Вот иллюстрации... и т. п.\** Предложения с этой частицей могут быть связаны причинно-следственными отношениями, причем она придает смысловую связь предложений более эмоциональный, энергичный характер.

Одним из важнейших средств межфразовой связи, определяющих общую грамматическую связность текста, является единство видовременных форм глаголов-сказуемых (10, 30, 209). При описании явлений одного смыслового плана (пейзаж, обстановка, характеристика лица) глаголы-сказуемые обычно выражаются формами одного и того же вида и времени (30, 147 и др.). При этом, при описании обстановки, пейзажа, привычек человека, признаков явлений, длительных процессов, как правило, используются глаголы несовершенного вида прошедшего или настоящего времени. В качестве примеров приводим два текста описательного характера, в которых во всех предложениях использованы глаголы несовершенного вида (в первом тексте в прошедшем, во втором — в настоящем времени).

Лес был большей частью сосновый, но кое-где виднелись пирамидальные ели с своими стройно расположенными сучьями, выгнутыми книзу, как крыши китайских домиков. Там и сям белели стройные березы с кудрявыми, ярко-зелеными верхушками, трепетали вечно дрожащие листочки осины. Внутри леса, между деревьями, царствовали тень, прохлада и тишина. По временам густой лес прерывался полянами. На опушках таких полян, покрытых свежей травой, береза, осина, небольшие елки и тонкий, гибкий орешник, перемешиваясь, составляли красивые группы. В высокой, сочной траве видно было много цветов, а кое-где блестели, как коралл, ярко-красные ягодки вызревшей земляники. Кукушка отзывалась где-то далеко в глуши леса; по временам раздавался звонкий, резкий крик иволги. (К. Д. Ушинский)

Сквозь обнаженные, бурые сучья деревьев мирно белеет неподвижное небо; кое-где на липах висят последние золотые листья. Сырая земля упруга под ногами; высокие сухие былинки не шевелятся; длинные нити блестят на побледневшей траве. Спокойно дышит грудь, а на душу находит странная тревога... (И. С. Тургенев)

Единство видовременных форм глаголов-сказуемых — одно из важных средств структурной организации текста. При этом если изменить вид глагола хотя бы в одном из



предложений, то, как правило, меняется коммуникативная установка речи и может нарушаться смысловое и структурное единство текста (147).

В случаях, когда необходимо показать быструю смену событий, действий, динамичное их развитие, обычно используются глаголы-сказуемые совершенного вида. Например:

Самолеты налетели так внезапно, что никто не успел броситься в открытые щели в земле и все попадали тут же на землю. Уля, тоже припавшая к земле, услышала вихрем нараставший, точно расширявшийся книзу визг падающей бомбы. И в то же мгновение резкий удар страшной силы, как разряд молнии, разразился, казалось, не только над Улей, а в ней самой. Воздух со свистом прошумел над ней, и на спину посыпалась земля. (А. А. Фадеев)

Здесь представлен отрывок повествовательного текста, в организации которого большая роль принадлежит глаголам-сказуемым, выраженным формами совершенного вида. И изменить вид ни одного из этих глаголов невозможно, не разрушив при этом смысловую и структурную организацию текста. Формы совершенного вида глаголов указывают на последовательность протекания действий, поэтому перестановка предложений, в которых они находятся, невозможна.

Местоимения и числительные как средства межфразовой связи.

Среди средств связи самостоятельных предложений наиболее широко распространены личные местоимения он, она, оно, они и притяжательные его, ее, их. В любом тексте если не второе, то третье, четвертое предложение обязательно связывается с предыдущим при помощи этих местоимений:

(1) У сороки есть прозвище — белобока. (2) Это потому, что по бокам перышки у нее совсем белые. (3) А вот голова, крылья и хвост — черные, как у вороны. (4) Хвост у сороки очень красивый — длинный, прямой, будто стрела. (5) И перья на нем не просто черные, а с зеленоватым отливом. (6) Нарядная птица сорока и такая ловкая, подвижная — редко, когда она спокойно сидит, все больше прыгает, суетится.

В приведенном тексте второе предложение соединено с первым местоимением в родительном падеже с предлогом у (у нее), которое соотносится с существительным в том же падеже — у сороки (связь — «дополнение—дополнение»). Пятое предложение связано с четвертым местоимением он в предложном падеже (на нем), соотношенным с существительным в именительном падеже хвост (связь «подлежащее — дополнение»).

В качестве средств межфразовой связи используются и другие местоимения, характеризующиеся специфическими семантико-стилистическими функциями в организации речи. Одни из них связывают только контактные предложения, другие могут относиться к большей части текста и связывать ряд предложений общим смыслом. Так, указательное местоимение это может соединять и два предложения, и два семантико-синтаксических целых (ССЦ); оно может относиться и ко всему тексту, особенно если им начинается произведение: Это было зимою... или кончается: Это, наконец, осуществилось... и т. д. Местоимение это может соотноситься с любым именем собственным, независимо от его рода и числа:

Попугаи действительно похожи на генералов... И впрямь — это был чванливый генералитет, траурное заседание военного совета, последняя выставка военных сюртуков, лампасов, эполетов, хохолов, доломанов, шпор, черных бородок буланже. Это был захваченный в плен штаб интервентов, зарвавшихся слишком далеко в чужую, враждебную, плохо изученную страну и обреченных на гибель. (В. П. Катаев)

Указательное местоимение такой (такая, такое) в отличие от местоимения это имеет дополнительное оценочное значение. Определительное местоимение все выполняет функцию, близкую той, в которой оно выступает внутри одного предложения при однородных членах. В сочетании с указательным местоимением это («все это») определительное местоимение все также относится ко всей предыдущей или последующей части текста.

Только теперь она заметила, что в лице ее нового знакомого есть что-то необычайное. Бледные и тонкие черты застыли на выражении напряженного внимания, как-то не гармонизировавшего с его неподвижным взглядом. Глаза мальчика глядели куда-то, без всякого отношения к тому, что он делал, и в них странно переливался отблеск закатывавшегося солнца. Все это показалось девочке на одну минуту просто тяжелым кошмаром. (В. Г. Короленко)

Из собирательных числительных в качестве средств межфразовой связи чаще других используются числительные оба и двое. Собирательные числительные двое — семеро часто употребляются в сочетании с определительным местоимением — все трое, все шестеро, все пятеро и т. д. Любое числительное, употребленное в предложении без существительного, которое оно определяет в количественном отношении, «притягивается» по смыслу к этому существительному, вследствие чего оказывается одним из средств межфразовой связи. То же можно сказать и о порядковых числительных.

Собственно межфразовые средства связи.

Кроме рассмотренных выше средств связи, общих как для частей сложного предложения, так и для самостоятельных предложений, есть и такие, которые хотя и используются для связи частей сложного предложения, но гораздо полнее раскрывают себя именно как средства межфразовой связи. К ним относятся слова с временным, пространственным, предметным и процессуальным значением, семантика которых не раскрывается в пределах одного предложения. Рассмотрим следующий пример:

(1) В эту ночь я не спал и не раздевался. (2) Я намерен был отправиться на заре к крепостным воротам, откуда Марья Ивановна должна была выехать, и там проститься с нею в последний раз. (3) Я чувствовал в себе великую перемену: волнение души моей было мне гораздо менее тягостно, нежели то уныние, в котором еще недавно я был погружен. (4) С грустью разлуки сливались во мне и неясные, но сладостные надежды, и нетерпеливое ожидание опасностей, и чувства благородного честолюбия. (5) Ночь прошла незаметно. (А. С. Пушкин)

Фрагмент текста состоит из пяти последовательно взаимосвязанных предложений. Второе с первым находится в причинно-следственных отношениях, они связаны между собой местоименным повтором (я — я), определенным соотношением форм глаголов-сказуемых (не спал, не раздевался — несовершенный вид и намерен был отправиться и проститься — совершенный вид); третье предложение находится со вторым и первым в результативно-следственных отношениях и соединяется теми же средствами (местоименный повтор я — я); четвертое предложение соединено с третьим результативно-причинными отношениями, а средством связи выступает также местоименный повтор (я — во мне и др.); пятое предложение по отношению ко всем предыдущим выражает результативно-следственные отношения (...так что ночь прошла незаметно), заменяя собой описание происходившего с рассказчиком; оно связано, прежде всего, с первым предложением (лексическим повтором в эту ночь — ночь).

По смыслу все пять предложений относятся (прикреплены) к обстоятельству времени первого предложения.

1. «В эту ночь я не спал и не раздевался...
2. «...я намерен был отправиться... и там проститься...»
3. «...я чувствовал в себе великую перемену...»
4. «...с грустью разлуки сливались во мне и неясные, но сладостные надежды...»
5. (Эта) ночь прошла незаметно.

Как показывает лингвистический анализ, обстоятельство времени выступает общим временным основанием для всех предложений текста. Количество предложений, связанных с обстоятельством времени, может быть большим или меньшим в зависимости от структурно-семантической организации текста. Однако роль обстоятельства времени или места, с которыми связываются предложения текста, остается при этом неизменной.

В качестве средств, передающих хронологическую последовательность описываемых событий, выступают обычно наречия времени, существительные с предлогами и без предлогов, количественно-именные сочетания, деепричастия и деепричастные обороты, придаточные времени в сложноподчиненных предложениях и др. В тексте они служат своеобразными организаторами единства предложений, основным средством связи предложений в этих единствах. Приведем пример.

Николай Ростов в этот день получил от Бориса записку, извещавшую его, что Измайловский полк ночует в пятнадцати верстах не доходя Ольмюца и что Борис ждет его, чтобы передать письмо и деньги. Деньги были особенно нужны Ростову теперь, когда, вернувшись из похода, войска остановились под Ольмюцем... У павло-градцев шли пиры за пирами, празднования полученных за поход наград... Ростов недавно отпраздновал свое вышедшее производство в корнеты, купил Бедуина, лошадь Денисова, и был кругом должен товарищам и маркитантам. Получив записку Бориса, Ростов с товарищами поехал до Ольмюца... Ростов еще не успел обмундироваться. На нем была затасканная юнкерская куртка с солдатским крестом, такие же, подбитые затертой кожей, рейтузы и офицерская с темляком сабля; лошадь, на которой он ехал, была донская, купленная походом у казака; гусарская измятая шапочка была ухарски надета назад и набок. Подъезжая к лагерю Измайловского полка, он думал о том, как он поразит Бориса и всех его товарищей-гвардейцев своим обстрелянным боевым гусарским видом. (Л. Н. Толстой)

При этом из всех средств межфразовой связи, передающих хронологическое развитие описываемых в текстах событий, наибольшей «скрепляющей силой» как контактных, так и дистантных предложений обладают деепричастия:

Обыкновенно волчихи приучают своих детей к охоте, давая им поиграть добычей; и теперь, глядя, как волчата гонялись по насту за щенком и боролись с ним, волчиха думала: «Пускай приучаются».

Наигравшись, волчата пошли в яму и легли спать. Щенок повыл немного с голоду, потом также растянулся на солнышке. А проснувшись, опять стали играть. (А. П. Чехов)

Слова с пространственным значением и их функционально-синтаксические эквиваленты как средство межфразовой связи.

К словам со значением пространства относятся соответствующие наречия, а также существительные как в именительном, так и в косвенных падежах, указывающие на место или направление действия. Связи при помощи таких слов могут пронизывать текст от начала до конца, соединяя его части, характеризующие описываемые события со стороны их пространственного размещения. Подобные слова могут организовывать предложения в сложные синтаксические целые, фрагменты и целые главы текстов-произведений. Например:

Посреди дремучего леса на узкой лужайке возвышалось маленькое земляное укрепление, состоящее из вала и рва, за коими находилось несколько шалашей и землянок.

На дворе множество людей, коих по разнообразию одежды и по общему вооружению можно было тотчас признать за разбойников, обедало, сидя без шапок, около братского котла. На валу подле маленькой пушки сидел караульный, поджав под себя ноги; он вставлял заплатку в некоторую часть своей одежды...

В шалаше, из которого вышла старуха, за перегородкою, раненый Дубровский лежал на походной кровати. Перед ним на столике лежали его пистолеты, а сабля висела в головах...

По лесу раздавалось несколько голосов... (А. С. Пушкин)

В организации каждого приведенного текстового фрагмента из последней главы «Дубровского» ведущую роль играют слова с пространственным значением и их функционально-синтаксические эквиваленты, выступающие главным средством контактной и дистантной связи.

Слова с пространственным значением выступают в качестве одного из важнейших средств организации текста в целом.

Нередко слова с пространственным значением используются в описательных текстах, например:

Шагах в десяти текла темная, холодная река: она ворчала, хлюпала об изрытый глинистый берег и быстро неслась куда-то в далекое море. У самого берега темнела большая баржа, которую перевозчики называют «карбасом». Далеко на том берегу, потухая и переливаясь, змейками ползли огни: это жгли прошлогоднюю траву. А за змейками опять потемки. Слышно, как небольшие льдины стучат о баржу. Сыро, холодно... (А. П. Чехов)

Функция выделенных слов с локальным пространственным значением в организации данного текста очевидна.

Слова с предметным значением и их функционально-синтаксические эквиваленты как средство межфразовой связи.

Среди слов с предметным значением в качестве средства связи чаще всего используются существительные. Они выступают выразителями одного из существенных в организации текстов значения — его «предметности» (образуя предметно-смысловую организацию текста). Как средство организации смыслового и структурного единства текста, имена существительные могут быть разделены на две группы: а) конкретные и абстрактные; б) собственные и нарицательные.

Конкретные имена существительные в качестве средства организации текста раскрывают свою семантику в рамках предложения и даже словосочетания. Например: стол, кухонный стол, белый кухонный стол; галстук, скаутский галстук, шелковый скаутский галстук.

Слова с абстрактным значением не всегда раскрывают свою семантику в рамках предложения. Например: В доме прибавилось забот. Дело происходило во время летних каникул. С другой стороны, нуждаясь в расширенном контексте, абстрактные слова (забота, горе, тоска, счастье, досада, страх, ужас, совесть, красота, осторожность, терпение, радость, крик, стон, шум и т. п.) могут стать семантическим центром группы взаимосвязанных предложений. Рассмотрим следующий текст.

Дни в доме Цыбукина проходили в заботах. Еще солнце не всходило, а Аксинья уже фыркала, умываясь в сенях, самовар кипел в кухне и гудел, предсказывая что-то недоброе. Старик Григорий Петров, одетый в длинный черный сюртук и ситцевые брюки, в высоких ярких сапогах, такой чистенький, маленький, похаживал по комнатам и постукивал каблучками, как свекор-батюшка в известной песне. Отпирали лавку. Когда становилось светло, подавали к крыльцу беговые дрожки и старик молодецкато садился на них, надвигая свой большой картуз до ушей, и, глядя на него, никто не сказал бы, что ему уже 56 лет. Его провожали жена и невестка, и в это время, когда на нем был хороший, чистый сюртук и в дрожки был запряжен громадный вороной жеребец, стоивший триста рублей, старик не любил, чтобы к нему подходили мужики со своими просьбами и жалобами...

Он уезжал по делам; жена его, одетая в темное, в черном фартуке, убирала комнаты или помогала в кухне. Аксинья торговала в лавке, и слышно было во дворе, как сердились покупатели, которых она обижала; и в то же время было заметно, что там в лавке тайная торговля водкой уже идет... Раз шесть в день в доме пили чай; раза четыре садились за стол есть. А вечером считали выручку и записывали, потом спали крепко. (А. П. Чехов)

Семантика выделенного слова раскрывается группой из 10 взаимосвязанных предложений. Все они объединены интонационно и тематически. Семантическим центром здесь выступает не только слово забота, но все предложение в целом, в состав которого оно входит. В данном тексте почти все сказуемые представляют собой формы прошедшего времени (проходили, не всходило, фыркала, кипел, гудел, похаживал, постукивал и т. д.).

Повторение слов как средство межфразовой связи и актуального членения речевого высказывания.

Повторение слов как средство межфразовой связи называют лексическим повтором. «Чтобы речь была ясной, логическистройной, мы не можем обойтись без повторения слов, их форм и производных от этих слов, так как использование их связано со структурной организацией речи. Важность лексического повтора заключается и в том, что он является выразителем актуального, или смыслового, членения речи» (147, с. 42). Приведем в качестве примера короткий описательный текст.

Это белка. Шубка у белки рыженькая, пушистая. Ушки у белки острые, с кисточками. Хвост у нее большой, пушистый. Белка живет в дупле... Она ест орешки, грибы... (Фрагмент текста, используемого как «речевой образец» для составления рассказа-описания детьми.)

Практически всегда в любом предложении можно выделить две структурно-смысловые части: в первой содержится то, что известно из предыдущей части текста или легко угадывается из речевой ситуации («данное»). Вторая часть заключает в себе новую информацию, в передаче которой и состоит основная цель коммуникации («новое»). Например:

Мы приехали в город утром. В это время там проходили спортивные соревнования. Колонна спортсменов двигалась по улице Новаторов, ведущей к стадиону. Стадион был построен совсем недавно. Там впервые проводились большие соревнования.

Здесь выделенные части фрагмента текста заключают в себе ту новую информацию, ради которой осуществляется высказывание, а невыделенные — их данное, уже известное из предыдущей части текста. Каждое предложение текста подразделяется, как правило, на данное и новое; такое смысловое членение предложения называется в лингвистике актуальным членением высказывания (10, 68, 186 и др.).

Важность актуального членения высказывания заключается в том, что оно помогает обнаружить коммуникативную направленность речи, увидеть, что именно новая информация составляет смысловое ядро текста; кроме того, оно позволяет проследить движение мысли от известного к неизвестному, переход от одной мысли к другой в процессе логико-смысловой организации речи. Овладение навыками актуального членения развивает также культуру связной речи, так как помогает правильнее связывать предложения друг с другом в потоке речи. Очевидно, что в новом заключено ядро высказывания, его основа, «представление» (отображение) которого в тексте и является целью коммуникации; без языкового представления данного нельзя правильно построить («организовать») текст.

Простейшим видом повторения слов как средства межфразовой связи и выразителя актуального членения является использование в смежных фразах одного и того же слова или словосочетания. Приведем в качестве примера небольшой лингвистический эксперимент известного отечественного языковеда Л. И. Лосевой (147). В качестве исходного ею было взято первое предложение из рассказа А. П. Гайдара «Горячий камень». Для развертывания «зачина» к нему присоединялись экспериментатором предложения, начинающиеся одним из слов, взятых из этой первой фразы. В результате были получены следующие текстовые фрагменты.

Вариант первый. «Жил на селе одинокий старик. Старик был слаб и нуждался в постоянном уходе. Ухаживать за ним было некому...»

Вариант второй. «Жил на селе одинокий старик. Одиноким он был потому, что жена его была убита фашистской бомбой в первые дни войны и дети не вернулись с фронта...»

Вариант третий. «Жил на селе одинокий старик. На селе он жил с первого дня своего рождения...»

Вариант четвертый. «Жил на селе одинокий старик. Жил он не много не мало, а 83 года. Жил он и плохо и хорошо — по-всякому бывало...»

Таким образом можно создавать тексты любой протяженности. При этом нельзя не заметить, что в каждом варианте текста присутствует своя коммуникативная установка, свое специфическое смысловое направление раскрытия темы.

Л. И. Лосева рекомендует давать учащимся соответствующие задания, например: продолжить каждый из указанных вариантов текста, предложив первый вариант одной группе учащихся, второй — другой группе и т. д. По окончании работы необходимо проанализировать составленные учащимися тексты.

Исследователь приводит возможные варианты структурирования текста. Вариант первый. «Жил на селе одинокий старик. Старик был слаб здоровьем. Здоровье он потерял на войне. Война унесла его жену и сыновей. У него было двое сыновей...»

Вариант второй. «Жил на селе одинокий старик. Одинокий он был потому, что жена его была убита фашистской бомбой в первые дни войны, а дети не вернулись с фронта. На фронте у него было двое сыновей — Гриша и Коля. Гриша был старшим сыном, Коля — младшим. Грише уже было двадцать шесть, а Коле исполнилось только девятнадцать.

Коля много читал, увлекался спортом, работал на шахте и учился. Учился он в вечерней школе. Гриша работал на заводе...»

В приведенных вариантах текстов использованы различные виды и средства межфразовой связи. В первом варианте реализуется контактная цепная связь «подлежащее — подлежащее», «дополнение — дополнение», «обстоятельство места — подлежащее» и др.). Во втором — используется и контактная, и дистантная связь. Следует отметить, что о двух и более лицах (предметах) нельзя составить текст без использования приема дистантной межфразовой связи. Сначала говорится об одном предмете (лице), затем о другом, потом опять о первом, потом о втором и т. д. Части текста, относящиеся к одному лицу и разделенные другими фрагментами текста, связываются дистантной связью и выделяются в отдельный абзац. Таким образом, превращение нового предыдущего предложения в данное последующего предложения является непременным условием организации целых текстов и выполняет в нем роль одного из приемов связи предложений (39, 147, 216).

Если взять предложение любого типа в качестве отправной фразы повествования, то следующую за ним фразу можно связать с первой путем повторения любого из ее знаменательных слов. Выбор этого слова зависит от того, в каком направлении продуцент намеревается продолжить дальнейшее развитие представленной в исходной фразе мысли, а это, в свою очередь, определяется коммуникативной установкой речи (*СНОСКА: Коммуникативная установка (задача) — это та цель, которую продуцент ставит перед собой, формулируя свои мысли для сообщения «нового» (72, 105)*).

Повторение слов как средство межфразовой связи в стилистическом отношении может быть нейтральным, а может подчеркивать значимость новых сведений, то есть позволяет более четко и полно отобразить в тексте собственно новое — то, о чем будет идти речь далее, и акцентировать на нем внимание слушателя или читателя. Следовательно, повторение слов выполняет две функции: оно является средством межфразовой связи и стилистическим приемом, акцентирующим внимание читателя на семантике повторяющихся слов и содержании предложений, в которых они находятся.

Исходя из функции в организации текстов, все виды повторения слов можно свести к двум вариантам: а) простое, нейтральное повторение слов, используемое как средство межфразовой связи, и б) повторение семантико-стилистического характера.

*Синонимическая замена как средство межфразовой связи.*

Вместо лексического повтора в качестве средства межфразовой связи может быть использована синонимическая замена. При этом используются синонимы и синонимические выражения, например: собачка — щенок, белочка — зверек, автомобиль — легковая машина и т. п.

Каждое новое слово или оборот речи, заменяющий лексический повтор, добавляет новую черту к характеристике лиц, явлений или предметов, выполняя тем самым две

функции: с одной стороны, оно является средством связи частей текста; с другой — выступает носителем «характеристических» признаков.

Следовательно, чтобы повторение одних и тех же слов не было единственным средством связи фраз в самостоятельных рассказах детей (или письменных работах учащихся), необходимо перед составлением сочинений или изложений уделить особое внимание подбору синонимов, которые можно использовать при описании лиц, предметов, явлений и т. д. (39, 147). Если пересказ или изложение составляется по определенному произведению, то следует провести «лексическую работу» над текстом этого произведения: сначала проанализировать языковые средства, используемые самим автором, а затем подумать, какие еще слова или словосочетания можно использовать для синонимической замены. Поскольку чаще всего в тексте повторяются имена собственные, то логично поставить перед обучающимися вопрос: какими характерными чертами наделен тот или иной персонаж? Затем предложить им отыскать в тексте описание этих черт в варианте автора. «Такая подготовка к изложению или сочинению позволит учащимся избегать назойливого повторения слов, как в их письменных работах, так и в устной речи» (147, с. 51).

Функции различных типов предложений в структурной и смысловой организации целого текста.

Как показывает лингвистический анализ языковых (текстовых) средств речевой коммуникации, наиболее употребительны в нашей речи двусоставные распространенные утвердительно-повествовательные предложения с глагольным сказуемым и сложные предложения, из которых наиболее широко распространены сложносочиненные с союзами и, а, но и сложноподчиненные с придаточным изъяснительным, времени и места. В одних текстах преобладают простые двусоставные предложения, в других — сложные. Встречаясь эпизодически между простыми двусоставными распространенными и сложными предложениями, нераспространенные двусоставные предложения либо начинают тему нового повествования, либо выступают в качестве итогового в сложном синтаксическом целом, либо совмещают в себе и то и другое. Если ими завершается изложение микротемы, то в них содержится обобщение, вывод, авторская оценка и т. д. (10, 209 и др.). В качестве примера можно привести отдельные нераспространенные двусоставные предложения из разных частей повести А. С. Пушкина «Дубровский»\*:

(1) Дело стало тянуться. (2) Все пришли в ужас. (3) Сделалось смятение. (4) Дубровский нахмурился. (5) Марья Кирилловна вскрикнула. (6) Оба молчали. (7) Саша смутился, спутался. (8) Победа была решена. (9) Дороги стали свободны (и др.).

Структура и лексическое наполнение таких предложений делает их не только средством связи частей текста, но и экспрессивно-выразительным приемом логико-смысловой организации речи.

Особую функцию в организации целых текстов выполняют и односоставные предложения. В произведениях художественной литературы они малоупотребительны. Так, например, в рассказах и повестях А. П. Чехова их в среднем около 3,5% (216).

В художественных текстах односоставные предложения используются в речи персонажа и являются не только средством межфразовой связи, но и средством языковой характеристики. Односоставные предложения выступают средством связи частей текста и в авторской речи. Например:

Полдень. Ресторан еще пуст. Официанты сгрудились в углу, разговаривают. Тихо, нарядно, чисто. Посредине ресторана только один офицер пьет чай, позвякивая ложечкой в стакане, и читает газету.

Кассир, тучная женщина в мохнатой зеленой фуфайке, с дымчатой шалью на плечах, складывает деньги стопками, скрепляет их бумажными ленточками. Окошко в молочностеклянной перегородке она заслонила счетами.

Оконце рядом тоже загородила счетами. На фарфорово-белом лице ее проступает испарина. Заведующей нездоровится. Она, ежась, набрасывает на плечи беличью дошку с нашитыми хвостиками и нехотя жует бутерброды.

Тихо. Пусто. И вдруг шорох... Кассир и заведующая поднимают головы. Падает бутерброд. Счеты отодвигаются. В окошках лица в масках из носовых платков. Виднеются только глаза и лбы... (И. А. Лавров)

В приведенном тексте все односоставные безличные предложения выполняют одинаковую функцию. С одной стороны, в них дается смысловое обобщение сказанного, добавление к нему, с другой — указывается тема для следующего высказывания. В результате безличные и другие односоставные предложения выступают средством, организующим смысловое и структурное единство текста.

Номинативные предложения отличаются тем, что, находясь в конце ССЦ или сверхфразового единства, выраженного несколькими ССЦ, они заключают в себе в обобщенном виде законченную микротему, минимальный смысловой фрагмент текста. Таким образом, простые двусоставные нераспространенные и односоставные предложения в качестве средства межфразовой связи могут выполнять аналогичные функции: начинают собой изложение микротемы и, будучи дополненными группой самостоятельно оформленных предложений, объединяют их в одно смысловое и структурное целое.

Вопросительные и восклицательные предложения могут также соединять части текста, выполняя при этом различные стилистические функции.

И эти люди, и тени вокруг костра, и темные тюки, и далекая молния, каждую минуту сверкавшая вдали, — все теперь представлялось ему нелюдимым и страшным. Он ужасался и в отчаянии спрашивал себя, как это и зачем попал он в неизвестную землю, в компанию страшных мужиков? Где теперь дядя, о. Христофор и Дениска? Отчего они так долго не едут? Не забыли ли они о нем? От мысли, что он забыт и брошен на произвол судьбы, ему становилось холодно и так жутко, что он несколько раз порывался спрыгнуть с тюка и опроретью, без оглядки побежать назад по дороге, но воспоминание о темных, угрюмых крестах, которые непременно встретятся ему на пути, и сверкавшая вдали молния останавливали его... И только когда он шептал: «Мама! мама!» — ему становилось как будто легче... (А. П. Чехов)

Связь этих вопросительных предложений с предшествующим «контекстом» очевидна. Последнее вопросительное предложение (Не забыли ли они о нем?) с логическим ударением на сказуемом как бы притягивает к себе семантику последующего предложения (От мысли, что он забыт и брошен на произвол судьбы, ему становилось холодно...). Таким образом, находясь в середине фрагмента текста (ССЦ), вопросительные предложения могут быть средством межфразовой связи, соединяя последующую часть текста с предыдущей.

Восклицательные предложения также могут выступать средством связи предложений, комментирующих его содержание. Этот стилистический прием используется как в поэзии, так и в прозе.

И вот сентябрь! замедля свой восход,  
Сияньем хладным солнце блещет,  
И луч его в зеркале зыбких вод  
Неверным золотом трепещет...

(Е. А. Баратынский)

Шедевры! Шедевры кисти и резца, мысли и воображения! Шедевры поэзии! Среди них лермонтовское «Завещание» кажется скромным, но неоспоримым по своей простоте и законченности шедевром. ... По напряженной скорби, по мужеству, наконец, по блеску и силе языка эти стихи Лермонтова — чистейший неопровержимый шедевр. (К. Г. Паустовский)



В текстовых фрагментах восклицательные предложения могут выступать в качестве языкового «организатора» последующих предложений.

Какая ночь! Как воздух чист,  
Как серебристый дремлет лист,  
Как тень черна прибрежных ив,  
Как безмятежно спит залив,  
Как не вздохнет нигде волна,  
Как тишиною грудь полна...

(А. А. Фет)

Смысловое значение номинативно-восклицательного предложения здесь раскрывается цепочкой комментирующих его предложений.

Таким образом, основные семантико-синтаксические функции повествовательных, вопросительных и восклицательных предложений как средств межфразовой связи можно свести к следующему:

§ Начиная абзац или ССЦ, они заключают в себе микротему повествования, раскрываемого цепью взаимосвязанных фраз, нередко составляющих сверхфразовое единство (или ССЦ). В таких случаях анализируемые предложения оказываются грамматическим и смысловым центром семантико-синтаксического целого.

§ Заканчивая ССЦ, повествовательные или вопросительные предложения имеют, как правило, результативно-следственное или причинно-следственное значение и в то же время создают условия для плавного перехода к изложению новой микротемы и, следовательно, являются средством связи частей текста.

§ Интерпозитивные (расположенные внутри текстового фрагмента) вопросительные и восклицательные предложения находятся в определенных смысловых отношениях (результативно-следственных, причинно-следственных и др.) с предшествующей частью текста и вместе с тем они «открывают» тему последующего повествования.

В «речевой работе» по формированию навыков связных развернутых высказываний коррекционному педагогу необходимо опираться на знание основных закономерностей построения текста, таких его основополагающих качеств, как структурно-семантическая целостность и связность. В процессе обучения (при самостоятельном составлении или отборе «учебных» текстов для пересказа) необходимо учитывать основные семантические и языковые требования к построению «правильного», нормативного текста. Чем лучше учебный текст «выстроен» в смысловом, структурном и языковом отношении, тем в большей мере он сам по себе облегчает восприятие и понимание содержания речи. Если соблюдаются определенные правила объединения предложений и абзацев в единое целое, если абзацы оформляются четко, если продуциентом используются соответствующие средства связи, которые организуют текст, то такой текст более удобен для восприятия, чем текст недостаточно хорошо организованный (68,261).

Приведем примеры учебных текстов, используемых на логопедических занятиях по формированию навыков связных высказываний у детей старшего дошкольного возраста.

*Случай на реке*

Вова и Саша летом жили в деревне. Рядом с деревней была большая река. На другом берегу реки был густой лес. Там росло много грибов и ягод. Однажды Вова и Саша встали рано утром, взяли кузовки, сели в лодку и поплыли на другой берег. Мальчики переплыли реку, втащили лодку на берег, оставили ее на песке, а сами пошли собирать ягоды. Они набрали полные кузовки ягод и вернулись на берег. Подошли к тому месту, где оставили лодку. Смотрят, а лодки нет на берегу.

(Текст, используемый для учебного задания на составление продолжения рассказа по данному началу.)

Как собака друга искала

Когда-то, очень давно, собака жила в лесу. Жила она одна-оди-нешенька. Скучно ей было. Захотелось собаке друга себе найти. Такого друга, который никого не боится. Вот как-то раз встретила собака в лесу зайца. Говорит ему собака:

- Давай, зайка, с тобой дружить, вместе жить!

- Давай, — согласился зайка. Пошли собака и заяц вместе. Вечером они нашли себе место для ночлега — в траве под кустом — и легли спать. А ночью бежала мимо них мышь. Собака услышала шорох да как вскочит, как залает громко! Заяц проснулся, уши у него трясутся от страха.

- Зачем лаешь! — говорит заяц собаке.

- Вот услышит волк, придет сюда и нас съест! «Ненадежный это друг, — подумала собака про зайца, — волка боится. А вот волк, наверное, никого не боится».

Утром попрощалась собака с зайцем и пошла искать волка. Встретила его в глухом овраге. Говорит собака волку:

- Давай, волк, с тобой дружить, вместе жить!

- Что ж, давай, — отвечает волк. Вдвоем веселее будет. Пошли волк и собака вместе. Ночью легли они спать в волчьей норе. Вдруг около норы лягушка прыгнула. Собака услышала, да как вскочит, как залает громко. Тут волк проснулся и давай бранить собаку:

- Зачем лаешь! Вот услышит медведь, придет сюда и разорвет нас на части.

«И волк боится, — подумала собака.

— Уж лучше мне с медведем подружиться».

Утром пошла собака искать медведя. Встретила его в малиннике и говорит:

- Медведь-богатырь, давай дружить, вместе жить!

- Ладно, — говорит медведь. — Пойдем ко мне в берлогу. Легли они вечером спать. А ночью собака услышала, как мимо берлоги уж ползет. Вскочила собака и залаяла. Медведь испугался и стал бранить собаку.

- Перестань лаять! Придет сюда человек, шкуры с нас снимет. «И этот трусливым оказался», — подумала собака. Сбежала она от медведя и пришла к человеку.

- Человек, давай дружить, вместе жить!

Согласился человек, накормил собаку, теплую конуру ей построил возле избы. Ночью собака лает, дом охраняет. А человек не бранит ее за это — спасибо говорит. С тех пор собака и человек живут вместе.

(Текст сказки в обработке С. В. Фетисова, предлагаемый детям для составления пересказа, приведен в адаптированном варианте.)

В данных текстах используются различные средства межфразовой связи, знакомство с которыми и их практическое усвоение обучающимися входит в задачи учебных занятий по формированию навыков связной речи.

В качестве примера приводим также рассказ ребенка шести с половиной лет, составленный по серии сюжетных картинок с опорой на речевой образец начала рассказа.

Однажды зайчик пошел в гости к своему другу ежику. А ежик жил на другом берегу реки. Зайчик хотел быстрее добраться. И попросил двух уточек перевезти его. Подошел к ним и просит: «Перевезите меня на тот берег». Уточка согласилась. Уточка встала рядом, и зайчик запрыгнул им на спину. И они поплыли. Уточка плыла медленно, осторожно. Вдруг они увидели двух лягушек. Одна — справа, а другая — слева. И уточки кинулись в разные стороны. А зайчик упал. А до берега было недалеко. И он добрался.

Сочинительные союзы на границе предложений имеют значение, близкое к значению союзов, соединяющих части сложного предложения. Так, в последнем случае союз и между предложениями имеет «результативное значение».

Четкое и адекватное отображение в развернутом высказывании предмета речи («затекст») и уяснение его глубинного смыслового подтекста обеспечивает адекватное восприятие и понимание содержания текста (28, 105, 261 и др.). Для процесса восприятия текста характерны в основном те же закономерности, что и для восприятия отдельного высказывания. При восприятии текста также, как правило, бывает задействован механизм

вероятностного прогнозирования, реципиент ориентируется на авторские знаки-маркеры, уточняющие «семантику» речевого высказывания (фонологические, лексические, интонационно-выразительные, паузационные и др.), слушатель или читатель анализирует смысловое содержание текста на основе его апперцепции (осознанного целенаправленного восприятия) и т. д.

Вместе с тем восприятие текста гораздо сложнее восприятия одиночного высказывания. При восприятии развернутого речевого высказывания текст как единое целое как бы «монтируется» в сознании человека из последовательно сменяющихся друг друга отрезков воспринимаемой речи, относительно законченных в смысловом отношении. После восприятия каждого такого фрагмента и сразу по завершении восприятия всего сообщения происходит сопоставление смысловых элементов (смысловых «блоков») текста. При этом в процессе осознания фактического содержания текста и его смыслового подтекста возможна перестройка первоначального соотношения составляющих его смысловых элементов (так, при чтении литературного произведения детективного жанра читатель может переосмыслить свои первоначальные представления о роли персонажей в описанных событиях). Параллельно происходит осознание общего смысла (основной «идеи» или концепта) текста, понимание которого в значительной степени зависит от интерпретации его возможного подтекста. Возникающая у слушателя или читателя структурно-смысловая проекция текста является результатом включения содержания текста в понятийное «смысловое поле» реципиента (67, 89 и др.).

Процесс понимания речевого высказывания всегда включает в себя смысловую и языковую анализ текста, оценку и сравнение. Память, даже очень хорошо натренированная, никогда не сохраняет поступающую информацию в неизменном виде, «как она есть», на нее оказывают влияние предшествующие знания, личностные мотивы и то, на чем было сосредоточено внимание человека в момент перцепции (восприятия текста). Психологическое настроение реципиента, его желания и предшествующие знания организуют и направляют процессы запоминания и воспроизведения. В этой связи, при анализе составленного обследуемым пересказа важно выделять в его содержательной части то, что соответствует реально существующей предметной ситуации, отображаемой в тексте, и то, что является его творческой интерпретацией (68, 89 и др.). При понимании текста реципиенту необходимо объединить несколько отдельных высказываний в одно смысловое целое. Большую роль в осознании логико-смысловой организации текста играет анализ описанных выше средств межфразовой связи. При этом так называемая «пошаговость восприятия» языкового материала предполагает и последовательную обработку поступающей информации, и интеграцию смысла текста.

Приведем соответствующий пример, взятый из исследований Н. И. Жинкина (76).

1. Черные живые глаза пристально смотрели на нее.
2. Казалось, сейчас разомкнутся губы и с них слетит веселая шутка, уже играющая на открытом и приветливом лице.
3. Кто автор этой замечательной картины?
4. Прикрепленная к позолоченной раме табличка свидетельствовала, что портрет Чингиннато Баруцци написан Карлом Брюлловым.

Как указывает Н. И. Жинкин. — «в этом тексте между первыми тремя предложениями настолько глубокие «скважины», что не так легко связать их по смыслу. И только в четвертом предложении указано все необходимое для того, чтобы связать вместе все четыре предложения. Но и четвертое предложение, отдельно взятое, тоже малопонятно» (76, с. 127). В то же время, по мнению исследователя, данный текст относится к числу достаточно понятных и целостных текстов. Согласно теории построения текста Н. И. Жинкина, «текстовый смысл — это интеграция лексических значений двух смежных предложений текста. Если интеграция не возникает, берется следующее смежное предложение, и так до того момента, когда возникает смысловая связь этих предложений» (84, с. 58). Исходя из этого, смысл текста, по определению Н. И. Жинкина, рождается

лишь на пересечении как минимум двух отдельных высказываний (предложений). Соответственно этому и сам текст возникает на «стыке» двух соположенных в смысловом и языковом (грамматическом) плане предложений. Хорошее знание темы текста позволяет слушателю понять (соотнести с действительностью) те фрагменты информации, которые были выражены достаточно общими словами.

За последние три десятилетия в отечественной психолингвистике был проведен ряд экспериментальных исследований по проблеме пересказа (воспроизведения) текста (20, 89 и др.). Оказывается, что, воспроизводя прочитанный текст, репродуциенты почти всегда подвергают исходный текст не только языковой (что вполне естественно), но и смысловой трансформации (*СНОСКА: Языковая трансформация исходного текста при пересказе определяется как трудностью удержания в памяти языковой фактуры воспринятого речевого высказывания (исключение составляют случаи воспроизведения заученного текста), так и индивидуальными особенностями языковой системы человека, индивидуальными характеристиками его языковой способности. (Прим. авт. — В. Г.)*). Следует отметить, что некоторые типы изменений встречаются постоянно во всех пересказах, к ним относятся замены слов, пропуски и добавления информации. Наиболее часто языковой трансформации подвергается «глагольная группа», в которой отмечаются пропуски в основном наречий, прилагательных и предложных конструкций. В пересказах детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста достаточно часто (не менее 50% всех случаев семантической трансформации) опускается информация, указывающая «где», «когда» или «как» происходило то или иное действие (22). Добавления к исходному тексту касаются объяснения причин поступков персонажей, дополнения информации о результатах их действий, о достижении намеченной цели; добавляются также суждения о внутренней психологической реакции персонажей на происходящие события и др. При этом в 50% случаев меняется языковая модальность сообщения: пассивный залог заменяется на активный или предложения перестраиваются так, что внутренняя реакция субъекта деятельности (персонажа рассказа) превращается в его активное действие (68, 90). Анализ пересказа помогает обнаружить эмоционально окрашенные, лично значимые знания индивида — нередко они проявляются в подробном описании мотивов и поступков персонажей пересказываемого текста. Адекватное, близкое к оригиналу воспроизведение текстов во многом зависит от принятия реципиентом точки зрения автора, от ее соответствия его собственным личностным установкам (20, 77, 246 и др.).

Знание закономерностей построения текста особенно важно для коррекционного педагога в логопедической работе с детьми, имеющими нарушения речи. В процессе занятий по формированию у этих детей навыков связанных развернутых высказываний следует уделять большое внимание подготовительной работе (подготовка к восприятию и предварительный разбор содержания текста — с выделением важных смысловых звеньев, последовательности событий и др.; специальный языковой разбор текста для пересказа или речевого образца; речевые — лексические и грамматические упражнения с использованием специальных игровых приемов, активизирующих внимание, зрительное и вербальное восприятие, память и воображение ребенка). Специальное внимание должно уделяться овладению обучающимися навыками планирования развернутых высказываний. При этом у детей формируются представления об основных принципах построения связного сообщения: адекватность содержания, последовательность изложения, отражение причинно-следственной взаимосвязи событий и др.

Значительное место должно отводиться формированию у детей навыков смыслового анализа текста (выделению основных смысловых звеньев — подтем, микротем, представляющих собой законченные по смыслу фрагменты речевого сообщения, определению и анализу денотатов — значимых структурно-семантических элементов речевого высказывания, служащих для обозначения отображаемых в речи предметов, действий с ними, фактов и явлений, составляющих предметное содержание того или

иного фрагмента окружающей действительности). Соответственно формируются и навыки смыслового анализа наглядно представленной предметной или сюжетно-событийной ситуации (с использованием наглядного картинного материала). По следам такого анализа составляется план-программа будущего развернутого речевого высказывания, определяются его основные содержательные блоки (фрагменты текста), последовательность их отображения в рассказе-сообщении.

Необходимым видом работы над текстом является анализ (при пересказе) или целенаправленный отбор (в самостоятельно составляемом рассказе) языковых средств отображения предмета речи. Этот вид речевой работы осуществляется в ходе языкового разбора текста пересказываемого произведения или речевого образца, даваемого педагогом, в ходе специальных упражнений по развитию навыков отбора языковых средств формирования и формулирования мысли. Важным направлением работы является формирование языковых (прежде всего грамматических) обобщений и практическое усвоение детьми (по образцу, наглядной опоре) лексических, грамматических и эмоционально-выразительных компонентов фразовых высказываний, различных типов синтаксических конструкций.

В занятия включаются упражнения на словоизменение, на подбор нужных слов и словоформ при чтении и разборе текста для пересказа, при воспроизведении детьми образца рассказа по картине и т. д. Выполнение таких заданий способствует овладению детьми различными средствами построения связных развернутых высказываний в процессе осознанных речевых действий с ними.

Большое внимание следует уделять выбору произведений для пересказа. Рекомендуется отбирать тексты с четким делением на фрагменты-эпизоды и ясной логической последовательностью событий. Это облегчает составление пересказа и способствует усвоению определенных языковых средств. Обращается также внимание на познавательность содержания, доступность языкового — лексического и грамматического — материала текста с учетом обучаемой группы детей. Использование высокохудожественных текстов детской литературы позволяет эффективно проводить работу по развитию «чувства языка» — внимания к лексической, грамматической и синтаксической сторонам речи, способности оценивать правильность высказываний с точки зрения соответствия их языковой норме. Это особенно важно в коррекционной работе с детьми, имеющими системное недоразвитие речи.

Проблеме формирования связных развернутых высказываний у детей с нарушениями речи посвящены исследования Т. Б. Филичевой, С. Н. Шаховской, В. К. Воробьевой, Т. А. Ткаченко, В. П. Глухова и др. (45, 61, 240 и др.)

# РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССОВ ПОРОЖДЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ

## Глава 1. Психолингвистические теории процесса порождения речи

Проблема порождения речи относится к числу «ключевых» в психолингвистике. Во многом это связано с тем, что в большинстве психолингвистических школ (как отечественных, так и зарубежных) процессы порождения и восприятия речевых высказываний рассматриваются как основной предмет исследования психолингвистики. Ученые, работающие в этой области науки, предлагают различные варианты научной интерпретации процессов речепорождения. Некоторые исследователи, в частности, Ч. Осгуд, М. Гаррет, Э. Бейтс, Б. Мак-Винни, Т. В. Ахутина и др. (12, 329, 284, 305), предложили не одну, а несколько «моделей» процесса порождения речи, общее число которых составляет несколько десятков ( *СНОСКА: Имеются в виду только те концептуальные модели речепорождения, которые получили достаточно широкое признание в мировой психолингвистике и которые признаются как достаточно объективные большинством психолингвистов. (Прим. авт. — В. Г.)*). Достаточно полный обзор и научный анализ этих моделей был сделан А. А. Леонтьевым и Т. В. Ахутиной (14, 123, 139 и др.) ( *СНОСКА: Наиболее полно материал по данной проблеме представлен в книге Т. В. Ахутиной «Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса» (14)*).

Вместе с тем, потребности практики логопедической работы определяют необходимость выбора какой-либо концептуальной «модели» речепорождения, которая могла бы быть использована в качестве «базовой» теоретической модели для методики «речевой» работы. По мнению Т. В. Ахутиной, в качестве «базовой» модели порождения речи может быть использована концептуальная схема-модель, разработанная А. А. Леонтьевым (123, 139 и др.); ее отличительными признаками являются: гармоническое сочетание глубокого научного анализа и относительной простоты, наглядность изложения предметного содержания, цельность и четкое структурное построение. По мнению Т. В. Ахутиной, модель речепорождения А. А. Леонтьева является в полном смысле этого слова «перспективной», «открытой» моделью, поскольку на ее основе за последние три десятилетия в отечественной и зарубежной психолингвистике было создано несколько новых интересных моделей (14).

К рассмотрению основных положений теоретической концепции А. А. Леонтьева мы перейдем после краткого обзора некоторых психолингвистических теорий порождения речевых высказываний, разработанных в зарубежной психолингвистике

### § 1. Стохастические модели порождения речи

Стохастическая модель ( *СНОСКА: От греч. *stochastikos* — умеющий угадывать, вероятностный* ) была предложена в начале 60-х гг. прошедшего столетия Дж. Миллером и Н. Хомским, которые исходили из того положения, что язык может быть описан как «конечное число состояний» его элементов. Они считали, что речь (речевые процессы) можно интерпретировать как такую последовательность элементов, где появление

каждого нового элемента речевой цепи зависит от наличия и вероятности появления предшествующих элементов. Так, авторами этой «модели» утверждается, что «каждый пятый элемент имеет вероятность появления, зависящую от появления четырех предшествующих элементов» (321, с. 423).

Из различных стохастических моделей более приемлемыми для психолингвистического анализа процесса речепорождения А. А. Леонтьев считает т. н. «марковские» модели. В такой модели в качестве основной единицы выступает не отдельный элемент (например, фонема или слово), а определенная последовательность элементов (например, цепочка из нескольких слов); при этом моделируется вероятностная характеристика их появления в речевом высказывании (РВ).

В прикладной психолингвистике проведен целый ряд экспериментов, в которых было показано, что процесс порождения речи обязательно предполагает использование вероятностного принципа и, в частности, скрытого знания испытуемым условных (зависящих от появления предыдущих элементов) вероятностей появления каждого нового элемента высказывания. Психологическое задействование вероятностного механизма в порождении речевых высказываний можно считать полностью доказанным (А.А.Леонтьев, 1969, 1970; [123, 126]). Очевидным является и то, что в интеллектуальной рече-мыслительной деятельности человека имеется механизм субъективной оценки вероятности слов и других элементов, которая вполне достаточно хорошо «коррелирует» (соотносится) с объективной вероятностью появления этих элементов в тексте (Р. М. Фрумкина [246J и др.).

Экспериментальные исследования показывают тесную связь вербальных (словесных) ассоциаций и процесса порождения связной речи (243).

Один из вариантов стохастических моделей — это так называемые «грамматики с конечным числом состояний». Это любая модель, в которой в качестве элемента выступает грамматический класс слов (например, та или иная часть речи) и определяется характер зависимости между последовательно появляющимися грамматическими классами. В практике психолингвистического исследования рассматриваются именно вероятностные модели с конечным числом состояний. Особенно часто исследуются вероятностные зависимости между словами разных грамматических классов, выявляющиеся в словесном ассоциативном эксперименте (139, 286 и др.).

По Ч. Осгуду, процесс порождения речи осуществляется параллельно на нескольких уровнях — по собственным (в том числе вероятностным) закономерностям каждого уровня. При этом закономерности распределения единиц высших уровней учитывают закономерности распределения единиц низших уровней. На «верхнем» уровне, уровне мотивации, единицей, в отношении которой субъектом РД принимается решение, является предложение (высказывание). На втором, семантическом уровне единицей (в процессе кодирования) является «функциональный класс», а в процессе декодирования — «нуклеус». Определение функционального класса впервые было дано Л. В. Щербой, который назвал соответствующую единицу «фразой». По определению Л. В. Щербы фразы есть «...простейшие элементы связной речи, отвечающие единым и далее в момент речи неразлагающимся представлениям» (274, с. 21). Позднее Л. В. Щерба и В. В. Виноградов предложили вместо этого определения понятие «синтагма» (276, 43). В хрестоматийном примере: Талантливый художник пишет интересную картину (А. А. Леонтьев, 1969, 1997 и др.) — единицами кодирования (функциональными классами, по Ч. Осгуду), являются: талантливый художник — пишет — интересную картину.

Нуклеус (от лат. nucleus — ядро) представляет собой ту часть слова, которая в отечественной школе языкознания определяется как основа слова — словоформа минус морфосинтаксические грамматические элементы — флексии (окончания). В приведенном примере разделение по нуклеусам выглядит следующим образом: «Талантлив-ый — художник — пиш-ет — интересн-ую — картин-у.

На третьем уровне, «уровне последовательностей», единицей является фонетическое слово, а на четвертом, «интеграционном», — соответственно слог (выполняющий функцию кодирования) и фонема {декодирование}.

Как считает А. А. Леонтьев, вероятностные модели «работают» только на взаимоотношениях отдельных слов в процессах порождения связной речи; для моделирования процессов грамматического оформления речи они не приемлемы (123, 139). Это касается и моделей «грамматик с конечным числом состояний». Во многом, это определяется следующим. Во-первых, в языке существуют определенные типы грамматических конструкций, которые не могут быть порождены при помощи грамматики с конечным числом состояний. Это так называемые «самовставляющиеся», а также — «гнездящиеся» предложения, которые в русской грамматике соответствуют сложноподчиненным предложениям. Во-вторых, такая модель не объясняет закономерности процесса овладения языком. Согласно этой теории, для того чтобы обучиться производить речь «в последовательности, построенной по принципу «слева направо» (S — P — O), ребенок должен прослушать огромное количество — 2100 предложений на родном языке, прежде чем сам сможет самостоятельно создавать высказывания. Критики этой теории отмечают, что для этого не хватит и десяти жизней (167, с. 158-159 и др.)

Несмотря на «известную ограниченность», «стохастические модели» речепорождения по некоторым своим концептуальным составляющим могут, как считает А. А. Леонтьев, найти применение в современной психолингвистике (139, с. 89). В частности, в речевой деятельности человека «...есть коммуникативные ситуации, для моделирования которых может оказаться оптимальной именно грамматика с конечным числом состояний. Это, например, детская речь в том периоде ее развития, когда словарь уже усвоен, а грамматика в строгом смысле (морфосинтаксис) еще отсутствует. Это спонтанная жестово-мимическая речь глухонемых, автономная речь, креолизованные жестовые языки, используемые для межэтнического общения народами, говорящими на различных языках, и др.» (там же, с. 89). «Стохастические модели» применимы и для моделирования разговорной речи (А. А. Леонтьев, А. С. Маркосян, 139, 164).

## § 2. Модели непосредственно составляющих (НС)

Методика анализа процесса речепорождения по «непосредственно составляющим» также связана с именами Дж. Миллера и Н. Хомского. Она основана на предположении о том, что речь человека строится на основе так называемых «ядерных предложений», которые, в свою очередь, состоят из непосредственно составляющих их «базовых» элементов. Например, следующая фраза: Умный молодой вор был сурово наказан мрачным судьей строится из ряда элементов:

§ (Вор) (был) (умен).

§ (Вор) (был) (молод).

§ (Судья) (был) (мрачен).

§ (Судья) (сурово наказал) (вора).

В своей совокупности эти «ядерные» предложения составляют более сложное предложение. Сущность этих моделей состоит в следующем. В процессе речепорождения выделяется так называемая операция «деривации», т. е. последовательной подстановки на место более крупной единицы «потока речи» двух компонентов, из которых она состоит. Так, чтобы получить уже известную нам цепочку Талантливый художник пишет интересную картину, данное предложение следует заменить сочетанием «именная группа + группа сказуемого». Затем каждая из этих групп «разлагается» на составные части: «талантливый + художник»; «пишет + (интересную) картину» и далее «интересную + картину». То, что получается в результате таких последовательных «подстановок»,



называется «терминальной цепочкой». Происхождение каждой терминальной цепочки может быть изображено в виде «дерева непосредственно составляющих», что может быть представлено в виде следующей схемы.



Талантливый художник пишет интересную картину

Реально модель порождения по «непосредственно составляющим» (в интерпретации Н. Хомского) более сложна, так как в нее включаются так называемые контекстные ограничения, например, правило, согласно которому словоформа пишет может встретиться только в том случае, если основное слово именной группы стоит в единственном числе. В результате целого ряда таких «контекстных ограничений», выстраивается «претерминальная» (предшествующая терминальной) цепочка: (талантлив) +род + число + падеж + (художник) + число + падеж + (пиш) +лицо + число + (интереса) +род + число + падеж + (картин) + число + падеж.

Важнейшее отличие грамматики непосредственно составляющих от «грамматики с конечным числом состояний» состоит в следующем. В модели НС порождение идет в двух направлениях: слева направо и «сверху вниз» (или «от вершины к основанию»), т. е. не только за счет последовательного появления структурных компонентов, но и за счет их своеобразного «расширения» (см. схему). При этом вычленение в качестве первого шага «деривации» именной группы никак не вытекает из распределения вероятностей появления структурнограмматических единиц в потоке речи, а определяется знанием общей структуры предложения носителем языка.

В. Ингве (103, 350) было введено в концепцию процесса речепорождения новое понятие — понятие «грамматических обязательств». Начиная составлять ту или иную конструкцию, говорящий (пишущий) как бы берет на себя эти обязательства. «Например, произнося слово талантливый..., мы тем самым берем на себя обязательства употребить определяемое слово в мужском роде, единственном числе и именительном падеже. По ходу порождения предложения мы «погашаем» старые обязательства и берем на себя новые, пока — в самом конце предложения — не «рассчитаемся» по этим обязательствам полностью» (А. А. Леонтьев, 139, с. 94). Как в американской, так и в отечественной психолингвистике есть немало психолингвистических исследований, непосредственно опирающихся на модель В. Ингве. В основном они касаются не порождения, а восприятия речи, а также усвоения ребенком родного языка (139, 246, 266 и др.).

Так, в зарубежной психолингвистике весьма популярной является модель НС, разработанная Ч. Осгудом и изложенная в его исследовании «О понимании и создании предложений» (328). Основными ее положениями являются следующие.

§ Стохастические (вероятностные) закономерности связывают не элементы «терминальной» грамматической цепочки, а отдельные операции, используемые для ее порождения.

§ Любое предложение может быть представлено как последовательность «ядерных утверждений» (или «пропозиций»), имеющих вид «субъект—связка—объект» и в совокупности семантически эквивалентных исходному предложению. Например, в приведенном выше предложении о художнике такими ядерными утверждениями являются: художник талантлив, картина интересна, художник пишет картину.

§ Ядерные утверждения соответствуют так называемым квалифицирующим словосочетаниям; при преобразовании («трансформации») последних в самостоятельные ядерные утверждения (или наоборот), смысл их полностью сохраняется: талантливый

художник = художник талантлив. Но если использовать словосочетания некоторые люди, очень интересную, то ядерные утверждения из них не получатся, поскольку трудно выявить их предикативную функцию. В этих словосочетаниях опорное слово имеет характеристику, отличную от характеристики того же слова, взятого изолированно, вне «контекста».

§ Появление «квалифицирующих признаков» в воспринимаемом нами предложении влечет за собой процесс семантического «свертывания». Анализируя сочетание талантливый художник, мы приписываем слову «художник» дополнительный семантический или смысловой признак. Такая семантическая информация, приписываемая субъекту (в данном примере — художнику), образует, по Ч. Осгуду, «моментальное значение» слова художник. Аналогично строится — но в обратном направлении — и порождение речи.

В середине 80-х гг. прошедшего столетия Ч. Осгуд разработал и опубликовал новую модель, которую он назвал «абстрактной грамматикой языковой активности». Основное положение этой модели состоит в том, что процесс речепорождения в ней напрямую связан с неязыковыми (когнитивными) факторами, в том числе с факторами, непосредственно воспринимаемыми участниками отображаемой в речи ситуации. Первичной последовательностью компонентов высказывания является последовательность: «субъект — объект — предикат» (333). Ч. Осгуд ввел в свою модель концептуальное понятие «натуральности» — соответствия психолингвистических грамматических структур когнитивным схемам. Концепция Ч. Осгуда о том, что вероятностные зависимости могут связывать между собой не столько языковые элементы терминальных цепочек, сколько отдельные рече-мыслительные операции или «шаги порождения» речевых высказываний, получила развитие в трудах других ученых-психолингвистов (285, 335).

### **§ 3. Модели порождения речи на основе трансформационной грамматики**

Эти модели разрабатывались в рамках «психолингвистики второго поколения», на основе концептуального новаторского подхода Н. Хомского. Обстоятельный научный анализ психолингвистической концепции Н. Хомского — Дж. Миллера широко представлен как в лингвистической, так и психолингвистической литературе (А. А. Леонтьев, 123, 124, 139; Д. Слобин и Дж. Грин, 212; Т. В. Ахутина, 12, 14; Л. В. Сахарный, 204 и др.).

По Н. Хомскому, язык — это не набор единиц языка и их классов, а своеобразный механизм, создающий правильные фразы. Синтаксис Н. Хомский определял как учение о принципах и способах построения предложений. «Грамматика языка... — писал он, — представляет собой механизм, порождающий все грамматически правильные последовательности... и не порождающий ни одной грамматически неправильной» (248, с. 273). По мнению Н. Хомского, система грамматических правил существует как способность порождать и понимать бесконечное число предложений.

В рамках трансформационной модели используется концептуальное положение о поверхностной и глубинной структуре предложений. Поверхностная структура — это та, которую мы непосредственно слышим или воспринимаем при чтении. Глубинная структура связана со смыслом высказывания. Есть предложения, где разная поверхностная, но одинаковая глубинная структура, а есть фразы, которые, обладая одной поверхностной структурой, имеют две глубинные семантические структуры (т. е. два варианта смыслового толкования). При этом глубинная структура формирует смысл предложения, а поверхностная — является звуковым или графическим воплощением этого смысла.

«Генеративная грамматика» (по Н. Хомскому) содержит набор правил, позволяющих описать глубинную структуру предложения и создать на ее основе множество синтаксически правильных поверхностных вариантов. Н. Хомский вводит ряд правил перехода глубинной структуры в поверхностную (правила подстановки, перестановки, произвольного включения одних элементов, исключения других элементов), а также предлагает около тридцати правил трансформации (пассивизация, субституция, негация, адьюнкция, эллипс и др.). Все это в совокупности и представляет, согласно трансформационно-генеративной теории, врожденную способность к производству языка.

По Н. Хомскому, ребенок, слыша (воспринимая) «исходные языковые данные», анализирует их и вскрывает синтаксические структуры. «Чтобы овладеть языком, — указывает Н. Хомский, — ребенок... должен обладать, во-первых, лингвистической теорией, которая задает форму грамматики любого возможного человеческого языка, и, во-вторых, стратегией выбора грамматики соответствующего вида, которая совместима с исходными языковыми данными» (249, с. 46).

Трансформационная модель получила достаточно убедительное подтверждение в афазиологии, при исследовании развития синтаксиса детской речи (14, 253 и др.). Помимо синтаксического компонента, модель Н. Хомского включает в свою внутреннюю структуру еще три компонента: семантический, фонологический и прагматический.

Теория семантического компонента была разработана Дж. Кацем и Дж. Фодором (312). Согласно их концепции, семантический компонент включает два «звена»: лексикон и правила соотнесения лексикона с грамматической структурой, или так называемые «проекционные правила». Лексикон состоит, в свою очередь, из двух компонентов: грамматического («генерирующего» части речи) и семантического, обеспечивающего собственно семантику речи. Так, слово гулять сначала отождествляется субъектом РД как глагол, затем как непереходный глагол, а затем получает семантическую интерпретацию. Когда использованы «синтаксические маркеры», включаются «семантические маркеры». При этом семантические маркеры слова организованы в иерархию типа дерева НС. Путь по этому «дереву» от верха до любой из нижних «конечных» точек называется «тропой». После того, как создано грамматическое дерево предложения и очередь дошла до терминальной цепочки (элементами ее в этом случае являются не отдельные слова, а их грамматические классы), каждому из элементов этой цепочки «приписывается» дерево семантических маркеров, или, по-другому, выбирается определенная тропа, ведущая по ветвям этого дерева. При этом критерием для выбора нужной тропы служит соответствие тропам, выбранным для других элементов. Например, в слове интересный (в соответствии с приведенным ранее примером) будет «запрещена» тропа, ведущая к смыслу «хорошенький, милостивый», так как в слове картина нет признаков, относящихся к словам: «человек», «женщина», «ребенок» и др.

Фонологический компонент тоже служит для интерпретации результатов действия синтаксического компонента, но уже не на «глубинном», а на «поверхностном» уровне порождения речевого высказывания.

Прагматические правила порождения речевого высказывания, используемые говорящим, — это правила соотнесения грамматической структуры с языковым контекстом (или ситуацией речевого общения) [248].

Модель «трансформационной грамматики» была подвергнута критическому анализу со стороны отечественных и зарубежных авторов (98, 123, 139, 335 и др.).

Так, Дж. Кэрролл (293) обратил внимание на то, что психологический механизм, обуславливающий порождение вопросительного или любого иного высказывания, может быть не более сложным, чем механизм порождения ядерного предложения. Это зависит от того реального предметно-логического содержания, которое необходимо выразить, и от мотивации высказывания. Например, «...высказывание будет в декларативной форме (нулевая трансформация), если говорящий считает, что его информация больше, чем

информация слушателя; оно будет в форме вопроса, если он чувствует, что его информация меньше» (Braine т., 289, с. 51).

Д. Уорт, критически оценивая модель Н. Хомского — Дж. Миллера, отмечал, что в ней совмещаются линейные и нелинейные правила построения высказываний, то есть фактор определения порядка компонентов высказывания входит в модель уже на самых ранних ее этапах. Однако линейный порядок элементов может зависеть от факторов, находящихся вне данного предложения. Это бывает, когда «актуальное членение» предложения не совпадает с его синтаксической структурой. Кроме того, линейный порядок некоторых элементов может зависеть от факторов, которые находятся в данном предложении, но еще «неизвестны» говорящему на этом этапе порождающего процесса. Например, в русском языке, выбор порядка «следования» подлежащего и сказуемого иногда зависит от конкретных лексем (или, точнее, их классов) [230, с. 50]. По мнению Д. Уорта, это противопоставляет порождающую модель естественному процессу речепорождения, так как говорящий «...хорошо знает заранее если не все, то по крайней мере главные лексические единицы, которые появятся в его предложении, и выбирает именно те грамматические обрамления, которые потребуются для заранее «избранных» лексических единиц» (там же, с. 55).

#### § 4. Когнитивные модели речепорождения

Когнитивная психология — это область психологии, которая изучает то, как человек получают информацию о мире, как эта информация отражается в его сознании, как она перерабатывается человеком, как хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше внимание и поведение (217, с. 28).

Применительно к психолингвистике когнитивный подход — это такой подход, при котором изучается роль познавательных процессов в речевой деятельности. Различные когнитивные модели начали зарождаться еще в недрах психолингвистики второго поколения. Начиная с 70-х гг. XX столетия когнитивная психолингвистика выделилась (в рамках психолингвистики третьего поколения) в особое психолингвистическое направление.

Оригинальная модель речепорождения была предложена И. Шлезингером (340). Суть ее состоит в следующем. В основе порождения речи лежит система простейших «семантических пар». Например, в основе высказывания У Мэри был ягненок лежит представление о семантическом соотношении «владельца» и «имущества» (так называемое посессивное отношение), а по отношению к ягненку есть, в свою очередь, соотношенное с ним понятие «маленького размера». Эти взаимосвязанные содержательные характеристики И. Шлезингер назвал «протовербальными элементами». В модели речепорождения к ним прилагаются четыре вида правил реализации; реляционные правила, приписывающие каждому протовербальному элементу грамматическую и фонологическую характеристику; правила «лексикализации», определяющие выбор нужных лексем; правила согласования (например, определяющие согласование по числу взаимосвязанных синтаксических компонентов) и интонационные правила. В свою модель И. Шлезингер ввел понятие «коммуникативного взвешивания», согласно которому соответствующий компонент модели определяет, какой из компонентов предложения является коммуникативным центром (логическим субъектом, темой, фокусом) речевого высказывания. И. Шлезингер высказал предположение, что за протовербальными элементами стоят невербальные когнитивные структуры, из которых и получают — в результате процесса так называемой коагуляции — «протовербальные элементы». Суть коагуляции — в выборе из банка наших знаний (восприятий, переживаний) того, что говорящий или пишущий хочет выразить в процессе речевого общения. Эти когнитивные структуры представлены в психике говорящего в виде образов (340).

Ч. Осгуд также использует идею базисных «естественных» когнитивных структур как основы для процессов порождения и восприятия высказываний. По его мнению, эти когнитивные структуры образуются благодаря взаимодействию языковой и неязыковой информации. Чем ближе «поверхностная» (языковая) структура соответствующего предложения к этим когнитивным структурам, тем легче оперировать с предложением, тем оно более «естественно» (328).

В приведенных когнитивных моделях содержится много общего. Это, прежде всего, концепция «доречевых когнитивных структур», идея их «пропозиционального» характера (имя + предикат) и некоторой логической организации пропозиций, не совпадающей со структурой предложения как единицы языка. Это также положение о существовании такого речевого механизма, который определяет соотношение синтаксической структуры предложения со смысловым фокусом (тоником, темой, логическим субъектом) высказывания. А самое главное, — это введение в круг психолингвистической проблематики «фрейма» (понятия) ситуации речевого общения, т. е. взаимосвязанной системы когнитивных компонентов той или иной предметной ситуации (139, 332).

Модель ТОТЕ. В своей широко известной в психологических кругах книге «Планы и структура поведения» американские психологи Дж. Миллер, Е. Галантер и К. Прибрам указывают, что человек, прежде чем преобразовать свою мысль в речь, составляет программу своего высказывания, создает «общую схему с пустыми ячейками». Эту схему авторы и называют «планом». «У нас есть очень отчетливое предвосхищение того, — отмечали они, — что мы собираемся сказать, и наш выбор нужных слов зависит от чего-то гораздо большего, чем предшествующие элементы нашего высказывания. У нас есть план предложения, и, когда мы формулируем его, мы имеем относительно ясное представление о том, что собираемся сказать. План предложения должен в общем определиться, по-видимому, до того, как можно выделить слова, которые мы собираемся высказать» (167, с. 83).

Рассматривая процесс планирования речевого высказывания, эти исследователи полагают, что говорящий имеет некоторый образ того, что он хочет сказать, и в процессе выполнения плана он стремится приблизиться к нему. При этом, по их мнению, в процессе реализации плана человек действует методом «проб и ошибок». Иногда возникают несоответствия результата намеченному плану. Но тут включается механизм обратной связи, и человек движется к реализации плана от проб к стандартным операциям, а от операций — к результату. Именно поэтому модель получила название ТОТЕ (test — operate — test — exit, т. е. проба — операция — проба — результат).

Предполагается, что человек, производя (составляя) высказывание, постоянно контролирует свою речь, осуществляя обратную связь в случае ошибочного действия, т. е. периодически поправляя себя и, т. о., строя свою речь правильно.

## **§ 5. Психолингвистическая теория порождения речи в концепции Московской психолингвистической школы**

Как отмечено выше, взгляды Московской психолингвистической школы восходят к работам Л. С. Выготского и к концепции деятельности, разработанной в 50-70-х гг. прошедшего столетия А. Н. Леонтьевым и П. Я. Гальпериным. Важное значение для разработки теории порождения речи в отечественной школе психолингвистики имели научные исследования А. Р. Лурии и Н. И. Жинкина (76-80, 153-155).

Впервые научно-обоснованную теорию порождения речи выдвинул Л. С. Выготский. В ее основу были положены концепции о единстве процессов мышления и речи, о соотношении понятий «смысл» и «значение», учение о структуре и семантике внутренней речи. Согласно теории Л. С. Выготского, процесс перехода от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую либо мысль, к оформлению самой

мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем — в значениях внешних слов и, наконец, в словах» (47, 50 с. 375). Теория порождения речи, созданная Л. С. Выготским, получила дальнейшее развитие в трудах других отечественных ученых (А. Р. Лурия, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, Л. С. Цветкова, И. А. Зимняя, Т. В. Ахутина и др.).

Теоретическая концепция А. Р. Лурии, отображающая процессы порождения и восприятия речи, изложена во многих его научных трудах, но в первую очередь, — в таких, ставших «классикой» отечественной психологии речи и психолингвистики работах, как «Язык и сознание» (1979) и «Основные проблемы нейролингвистики» (1975). Особо следует упомянуть учебное пособие А. Р. Лурии «Речь и мышление», написанное для студентов-психологов (1975).

Одно из важнейших положений концепции А. Р. Лурии — это различение категорий «коммуникации событий», т. е. сообщения о внешнем факте, доступном наглядно-образному представлению (например, Дом горит, Мальчик ударил собаку) и «коммуникации отношений» — сообщения о логических отношениях между предметами (Собака — животное). Это касается как «актуальной предикативности», непосредственно образующей коммуникативное высказывание, так и структуры исходной единицы построения высказывания или предложения, а именно синтагмы (сочетания слов).

Процесс порождения или, по определению А. Р. Лурии, «формулирования речевого высказывания» включает следующие этапы. В начале процесса находится мотив. «Следующим моментом является возникновение мысли или общей схемы того содержания, которое в дальнейшем должно быть воплощено в высказывании» (153, с. 61). Для обозначения этой схемы А. Р. Лурия использует также термин «замысел». Далее в действие вступает «внутренняя речь», имеющая решающее значение для «...перешифровки (перекодирования) замысла в развернутую речь и для создания порождающей (генеративной) схемы развернутого речевого высказывания» (там же, с. 62). Эта обобщенная смысловая схема (или «семантическая запись») имеет свернутый, сокращенный характер и в то же время является (по своему характеру) предикативной.

В трудах А. Р. Лурии представлен подробный анализ различных этапов порождения речи (мотив, замысел, «семантическая запись», внутренняя предикативная схема высказывания), показана роль внутренней речи. Так, им было выдвинуто положение о том, что «внутренняя речь является... механизмом, превращающим внутренние субъективные смыслы в систему внешних развернутых речевых значений» (153, с. 10). Для теоретического обоснования своей концепции А. Р. Лурия использовал лингвистическую модель речепорождения «смысл-текст» И. А. Мельчука и А. К. Жолковского\*. А. Р. Лурия подчеркивал, что «каждая речь, являющаяся средством общения, является не столько комплексом лексических единиц (слов), сколько системой синтагм (целых высказываний)» (153, с. 37). Четко противопоставив парадигматические и синтагматические соотношения лексических значений, А. Р. Лурия соотнес «коммуникацию отношений» с первыми из них, а «коммуникацию событий» — со вторыми. В целом путь от мысли к речи, как указывал А. Р. Лурия «...1) начинается с мотива и общего замысла (который с самого начала известен субъекту в самых общих чертах), 2) проходит через стадию внутренней речи, которая, по-видимому, опирается на схемы семантической записи с ее потенциальными связями, 3) приводит к формированию глубинно-синтаксической структуры [высказывания — В. Г.], а затем 4) развертывается во внешнее речевое высказывание, опирающееся на поверхностно-синтаксическую структуру» (там же, с. 38). Как необходимые операции, определяющие процесс порождения развернутого речевого высказывания, А. Р. Лурия выделяет контроль за его построением и сознательный выбор нужных языковых компонентов (153, 155 и др.).

В целом ряде трудов Н. И. Жинкина, наряду с другими проблемами психолингвистики, рассматривается и проблема порождения речи (81, 82, 84 и др.). В наиболее полном и развернутом виде общая психолингвистическая теория речевой

деятельности и ее механизмов представлена в работе «Речь как проводник информации» (1982).

Основные положения концепции Н. И. Жинкина сводятся к следующему. Внутренняя речь использует особую (несловесную, а точнее, в значительной мере несловесную) кодовую систему, которую Н. И. Жинкин назвал «предметно-схемным» кодом. (По-другому — «код образов и схем».) Н. И. Жинкин определял операцию отбора структурных — смысловых и языковых — элементов речевого высказывания как универсальную операцию всех уровней речепорождения. Слова, согласно этой концепции, не хранятся в памяти в полной форме и каждый раз «синтезируются» по определенным правилам. При составлении высказывания из слов действуют особые семантические правила — сочетаемости слов в семантические пары, причем эти правила являются своего рода «фильтром», обеспечивающим осмысленность высказывания. Н. И. Жинкин ввел в психолингвистику понятие «замысла целого текста» и «порождения текста как развертывания его (текста) замысла». Согласно концепции Н. И. Жинкина, содержательный аспект текста в виде иерархии подтем и субподтем (как предикаций разного уровня) предполагает при реализации речевого высказывания ориентацию говорящего (пишущего) на адресат коммуникации и, в частности, наличие у этого последнего некоторых знаний, общих с говорящим, но не выраженных в тексте и «домысливаемых» адресатом. Далее этот подход к тексту был развит рядом представителей психолингвистической школы, созданной Н. И. Жинкиным (Т. М. Дридзе, И. А. Зимняя, В. Д. Тункель и др.). По мнению А. А. Леонтьева, подход Н. И. Жинкина к интерпретации процесса порождения речевого высказывания достаточно близок концепции А. Р. Лурии и Л. С. Выготского.

## **§ 6. Модель механизма порождения речевого высказывания по А. А. Леонтьеву**

На основе многочисленных экспериментальных данных и анализа теоретических исследований ведущих психолингвистов мира, А. А. Леонтьевым была разработана целостная концепция о структуре акта речевой деятельности, центральное место в которой занимает модель порождения речевого высказывания\*.

По модели А. А. Леонтьева процесс порождения речевого высказывания включает пять последовательных, взаимосвязанных этапов (или «фаз»).

§ Исходным моментом («истокком») высказывания является мотив. Мотивация порождает речевую интенцию (намерение) — направленность сознания, воли, чувства индивида на какой-либо предмет (в нашем случае — на предмет речевой деятельности). «Исходным для всякого высказывания является мотив... т. е. потребность выразить, передать определенную информацию» (123, с. 41).

Рассматривая этот этап порождения речи, А. А. Леонтьев приводит весьма удачное, на его взгляд, определение Дж. Миллера — «образ результата». «На этом этапе говорящий имеет «Образ результата»..., но еще не имеет Плана действия, которое он должен произвести, чтобы этот результат получить»\*. По Б. Скиннеру, мотивом речевого высказывания может быть: требование (к выполнению определенного действия) или «манд», обращение информационного характера (сообщение) — «такт» и, наконец, — желание выразить в развернутой языковой форме (т. е. сформулировать) какую-либо мысль — «цепт» (342). Сам мотив при этом не имеет четко определенного содержания.

§ На следующем этапе порождения речевого высказывания мотив к речевому действию вызывает к жизни замысел, который, в свою очередь, «трансформируется» в обобщенную смысловую схему высказывания. Основываясь на теоретической концепции А. Р. Лурии, А. А. Леонтьев считает, что на этапе замысла впервые происходит выделение темы и ремы будущего высказывания и их дифференциация, т. е. определяется—о чем

надо сказать (предмет высказывания или его тема) и что именно надо сказать об этом предмете (ситуации, факте, явлении окружающей действительности) — рема высказывания. На данной фазе порождения речи эти два основных структурно-семантических компонента высказывания «существуют» (и соответственно, осознаются говорящим) «глобально», вт. н. симультанном, нерасчлененном виде (123, 124).

§ Следующий — ключевой этап порождения речи — этап внутреннего программирования. А. А. Леонтьевым было выдвинуто положение о внутреннем программировании высказывания, рассматриваемом как процесс построения некоторой схемы, на основе которой порождается речевое высказывание. Такое программирование может быть двух типов: программирование отдельного конкретного высказывания и речевого целого (122, с. 7).

Основываясь на взглядах Л. С. Выготского, касающихся психологического анализа процесса речи, А. А. Леонтьев считает, что при порождении отдельного РВ программирование заключается в двух взаимосвязанных процессах оперирования с единицами внутреннего (субъективного) кода. Сюда относится: а) приписывание этим единицам определенной смысловой нагрузки; б) построение функциональной иерархии этих единиц. Второй процесс составляет основу синтаксической организации будущего высказывания (123, с. 183).

Основными операциями, на основе которых реализуется данный этап построения речевого высказывания, являются:

§ Операции определения основных смысловых элементов (смысловых «звеньев» или единиц) предметного содержания речевого высказывания. Эти элементы (в потенциально возможном их количестве) соответствуют реально существующим элементам (объектам) предметного содержания того фрагмента окружающей действительности, который должен быть отображен в данном речевом высказывании. В составе указанных операций очень важной является операция выбора тех единиц смыслового содержания (из числа всех возможных), которые «актуальны» для говорящего или пишущего в данной ситуации речевой коммуникации. Последнее, в свою очередь, определяется мотивами и целевой установкой речи первого субъекта речевой деятельности (говорящего или пишущего).

§ Операция определения «иерархии» смысловых единиц в «контексте» будущего РВ, определение главного и второстепенного, «основного» и уточняющих моментов в содержании речевого высказывания. При этом важное значение имеет то, на чем сосредоточено внимание говорящего (например, на субъекте или объекте высказывания), каковы его установки на слушателя. «Внутренняя программа высказывания представляет собой иерархию пропозиций, лежащих в его основе. Эта иерархия формируется у говорящего на базе определенной стратегии ориентировки в описываемой ситуации, зависящей от «когнитивного веса» того или иного компонента этой ситуации» (139, с. 114). Так, известный пример Л. С. Выготского: «Я видел сегодня, как мальчик в синей блузе и босиком бежал по улице» (50, с. 355) допускает различную интерпретацию в зависимости от того, что именно является для говорящего основным, а что — второстепенным.

§ Операция определения последовательности отображения смысловых элементов в речевом высказывании.

Как указывает А. А. Леонтьев, возможны три основных типа процессов оперирования с «единицами» программирования. Во-первых, это операция включения, когда одна кодовая единица (образ) получает две или несколько функциональных характеристик разной «глубины». Например: (КОТ + ученый + ходит). Во-вторых, операция перечисления, когда одна кодовая единица получает характеристики одинаковой «глубины» (могучее + ПЛЕМЯ + лихое). В-третьих, это операция сочленения, которая является частным случаем операции включения и возникает, когда функциональная характеристика относится одновременно к двум кодовым единицам: КОЛДУН + (несет + (богатыря)) или ((колдун) + несет) + БОГАТЫРЯ (139, с. 115). Основываясь на концепции



Н. И. Жинкина о кодах внутренней речи, А. А. Леонтьев полагает, что характер (или «вид») кода программирования «может варьироваться в широких пределах, но наиболее типичным случаем является вторичный зрительный образ, возникающий на языковой основе» (123, с. 184).

Составление смысловой программы на этапе внутреннего программирования осуществляется на основе особого, весьма специфического кода внутренней речи.

«Кодом внутреннего программирования является предметно-схемный или предметно-изобразительный код по Н. И. Жинкину. Иначе говоря, в основе программирования лежит образ, которому приписывается некоторая смысловая характеристика... Эта смысловая характеристика и есть предикат к данному элементу. ... А вот что происходит дальше — зависит от того, какой компонент является для нас основным» (139, с. 115).

§ Следующим этапом речепорождения является этап лексико-грамматического развертывания высказывания. В рамках его выделяются, в свою очередь, нелинейный и линейный этапы лексико-грамматического структурирования.

Нелинейный этап заключается в переводе составленной (смысловой) программы с субъективного (индивидуального) кода на объективный (общеупотребимый) языковой код, в «приписывании» семантическим единицам (смысловым элементам) «функциональной нагрузки», имеющей в своей основе грамматические характеристики. По А. А. Леонтьеву, этот процесс схематически можно представить следующим образом: «смысл» (смысловая единица, носителем которой является образ-представление) — слово (как лексема) — требуемая грамматическая форма слова {словоформа}.

Основной операцией, реализующей этот подэтап, является операция отбора слов (реже — целых словосочетаний) для обозначения элементов смысловой программы — смысловых единиц субъективного кода. Выбор слов в процессе порождения речи, по А. А. Леонтьеву, определяется тремя группами факторов: ассоциативно — семантическими характеристиками слов, их звуковым обликом и субъективной вероятностной характеристикой (123, с. 186).

Этап лексико-грамматического развертывания РВ можно, по мнению А. А. Леонтьева, соотнести с переходом от плана внутренней речи к семантическому плану (по Л. С. Выготскому). В результате его реализации создается набор языковых единиц объективного кода, например, набор слов типа: «Девочка / яблоко | красное / есть»\*.

«Линейное развертывание» РВ состоит в его грамматическом структурировании — создании соответствующей грамматической конструкции предложения. При этом, на основе выделения «исходной» предикативной пары (субъект — предикат [S — P]), начинается осуществляться синтаксическое «прогнозирование» высказывания. Процесс грамматического структурирования включает:

§ нахождение (выбор из имеющихся «эталонов») грамматической конструкции;

§ определение места элемента (выбранного по значению слова) в синтаксической структуре и наделение его грамматическими характеристиками,

§ выполнение роли, определяемой грамматической формой первого (или ключевого) слова, в словосочетании или предложении. Например, выполнение «грамматических обязательств», определяемых типом словосочетания (определяемое слово > грамматическая форма определяемого слова; «стержневое» слово > форма управляемого слова и т. п.).

Последовательным элементам создаваемого высказывания приписываются все недостающие им для полной языковой характеристики параметры: а) место в общей синтаксической схеме высказывания; б) «грамматические обязательства», то есть конкретная морфологическая реализация места в общей схеме плюс грамматические признаки; в) полный набор семантических признаков; г) полный набор акустико-артикуляционных (или графических) признаков (139, с. 117) Наделение слова (лексемы) грамматическими характеристиками предполагает выбор нужной словоформы из соответствующего ряда грамматических форм слова.

Данный этап завершается интеллектуальными операциями семантико-синтаксического «прогноза» соответствия подготовленного к реализации речевого высказывания его «целевой установке» (другими словами, определяется соответствует ли составленное речевое высказывание задачам речевой коммуникации). Составленный вариант речевого высказывания соотносится с его программой, общим «контекстом» речи и ситуацией речевого общения. Исходя из результатов такого анализа, субъектом РД принимается решение о переходе к завершающей фазе составления речевого высказывания — фазе его внешней реализации. Здесь возможны три варианта «решения»: решение о «запуске» РВ во внешнем плане, т. е. об его «озвучивании»; решение о внесении «корректив» в содержание или языковое оформление РВ и, наконец, — решение об отмене речевого действия. (Например, вариант реализации РД в диалогической форме, когда один из участников процесса общения, «подготовивший» за время восприятия речи собеседника уточняющий вопрос, вдруг, неожиданно получает интересующую его информацию от своего партнера по диалогу. В этом случае его собственное РВ «уточняющего характера» становится излишним.)

§ Заключительным этапом порождения речевого высказывания является этап его реализации «во внешнем плане» (во «внешней речи»). Этот этап осуществляется на основе целого ряда взаимосвязанных операций, обеспечивающих процесс фонации, звукообразования, воспроизведения последовательных звукосочетаний (слов), операций продуцирования целых «семантических» звукокомплексов (слов), операций, обеспечивающих требуемую (в соответствии со смысловой программой и языковой нормой) ритмико-мелодическую и мелодико-интонационную организацию речи. Этот процесс осуществляется на основе реализации фонационной, артикуляционной, ритмико-слоговой и темпо-ритмической «автоматизированных» программ внешней реализации речи, в основе которых лежат соответствующие речепроизносительные навыки.

Как подчеркивает А. А. Леонтьев, представленная выше схема процесса речепорождения «в более или менее полном виде выступает в спонтанной (неподготовленной) устной монологической речи: в других видах речи она может редуцироваться или существенно изменяться — вплоть до включения первосигнальных (по И. П. Павлову) речевых реакций» (139, с. 113-114).

Таким образом, в основе предложенной А. А. Леонтьевым модели порождения речи лежит концептуальная идея «внутреннего программирования». Научные взгляды А. А. Леонтьева, как указывает Т. В. Ахутина, во многом определили многие современные исследования не только отечественных, но и ряда зарубежных ученых по данной проблеме (14, 42, 93, 98, 212 и др.).

Сходную модель порождения речи, принципиально близкую к модели А. А. Леонтьева, предложила И. А. Зимняя (1984, 2001 и др.). Определяя речь как способ формирования и формулирования мысли, И. А. Зимняя выделяет три основных уровня процесса речепорождения: мотивационно-побуждающий, формирующий (с двумя подуровнями — смыслообразующим и формулирующим) и реализующий.

Побуждающий уровень, движимый «внутренним образом» той действительности, на которую направлено действие, является «запуском всего процесса порождения речи». Здесь потребность (в высказывании) находит «свою определенность» в предмете деятельности. Определенный мотив становится мыслью, которая служит внутренним мотивом говорения или письма (95).

В своей концепции речевой деятельности И. А. Зимняя разграничивает мотив и коммуникативное намерение. «Коммуникативное намерение — это то, что объясняет характер и цель данного речевого действия. На этом уровне говорящий знает только о чем, а не что говорить, т. е. он знает общий предмет или тему высказывания, а также форму взаимодействия со слушателем (нужно ли спросить его о чем-либо или выдать какую-либо информацию). То, что сказать, осознается позднее» (95, с. 73).

Второй этап — процесс формирования и формулирования мысли имеет две функционально различные и вместе с тем взаимосвязанные фазы. Смыслообразующая фаза образует и развертывает общий замысел говорящего — этот подуровень И. А. Зимняя соотносит с «внутренним программированием» по концепции А. А. Леонтьева. По И. А. Зимней, процесс последовательного формирования и формулирования замысла посредством языка направлен одновременно на номинацию (обозначение) и предикацию, т. е. установление связей типа «новое — данное». На этом уровне происходит одновременное воплощение замысла как в пространственно-понятийной схеме, актуализирующей «поле номинации», так и в схеме временной развертки, актуализирующей поле предикации. Пространственно-понятийная схема представляет собой «сетку» отношений понятий, вызываемых внутренним образом предметных отношений действительности, который, в свою очередь, определен мотивом. Временная развертка отражает связь и последовательность понятий, а соответственно — последовательность элементов смысловой программы, т. е. своего рода «грамматику мысли» (95, 98).

По концепции И. А. Зимней, актуализация понятийного поля актуализирует и его вербальное (словесное) выражение сразу же как в акустическом (слуховом), так и в моторном образе. Одновременно с процессом выбора слов производятся операции их размещения, т. е. грамматико-синтаксическое оформление высказывания. Таким образом, формирующий уровень речепроизводства, осуществляемый фазами смысло-образования и формулирования, одновременно актуализирует механизм выбора слов, механизм временной развертки и артикуляционную программу; последняя непосредственно и реализует («объективизирует») замысел в процессе формирования и формулирования мысли посредством языка (95, с. 78).

Т. В. Ахутина различает три уровня программирования речи: внутреннее (смысловое) программирование, грамматическое структурирование и моторная кинетическая организация высказывания. Им соответствуют три операции выбора элементов высказывания: выбор семантических единиц (единицы смысла), выбор лексических единиц, которые комбинируются в соответствии с правилами грамматического структурирования, и выбор звуков. Автор выделяет программирование как развернутого высказывания, так и отдельных предложений (12, 14, 200 и др.). При этом Т. В. Ахутина предлагает следующую характеристику последовательных этапов («уровней») порождения речи. На уровне внутренней или смысловой программы высказывания осуществляется «смысловое синтаксирование» и выбор «смыслов» во внутренней речи. На уровне семантической структуры предложения происходит семантическое синтаксирование и выбор языковых значений слов. Уровню лексико-грамматической структуры предложения соответствуют грамматическое структурирование и выбор слов (лексем). Наконец, уровню моторной программы синтагмы отвечают моторное (кинетическое) программирование и выбор артикулем.

На нейролингвистическом материале построена также модель Т. В. Черниговской и В. Л. Деглина (1984). Они выделяют несколько «глубинных уровней речепорождения». Первый — уровень мотива. Второй — глубинно-семантический, на котором происходит глобальное выделение темы и ремы, т. е. определение «данного» («пресуппозиционного») и «нового». Это уровень «индивидуальных смыслов» (по Л. С. Выготскому). Следующий глубинный уровень — это уровень пропозиционирования, выделения деятеля и объекта, этап перевода «индивидуальных смыслов» в общезначимые понятия, начало простейшего структурирования будущего высказывания. И, наконец, — глубинно-синтаксический уровень, формирующий конкретно-языковые синтаксические структуры (259, с. 42).

Таким образом, в отечественной школе психолингвистики порождение речевого высказывания рассматривается как сложный многоуровневый процесс. Он начинается с мотива, который объективируется в замысле, замысел формируется с помощью внутренней речи. Здесь же формируется психологическая «смысловая» программа

высказывания, которая «раскрывает «замысел» в его первоначальном воплощении. Она объединяет в себе ответы на вопросы: что сказать? в какой последовательности и как сказать?» (80, 95). Эта программа реализуется затем во внешней речи на основе законов грамматики и синтаксиса данного языка (98 и др.).

В работах представителей отечественной школы психолингвистики, помимо изучения закономерностей процесса порождения отдельных высказываний, анализируются различные звенья механизма порождения текста, рассматриваемого как продукт речевой деятельности (функция внутренней речи, создание программы «речевого целого» в виде последовательных «смысловых вех», механизм воплощения замысла в иерархически организованной системе предикативных связей текста и др.). Подчеркивается роль долговременной и оперативной памяти в процессе порождения речевого высказывания (Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя и др.).

Психолингвистический анализ механизма порождения речевых высказываний имеет самое непосредственное отношение к теории и методике «речевой» (в частности логопедической) работы; знание этих закономерностей, а также основных операций, реализующих процесс порождения речи, являются, по нашему мнению, той необходимой теоретической базой, опираясь на которую, коррекционный педагог может эффективно решать задачи формирования речи детей. К числу их, в первую очередь, относится формирование навыков составления связных речевых высказываний. Так, для анализа состояния связной речи детей и разработки системы ее целенаправленного формирования особое значение приобретает учет таких звеньев механизма ее порождения, как внутренний замысел, общая смысловая схема высказывания, целенаправленный выбор слов, размещение их в линейной схеме, отбор словоформ в соответствии с замыслом и выбранной синтаксической конструкцией, контроль за реализацией смысловой программы и использованием языковых средств.

Коррекционному педагогу надо учитывать в своей работе данные психолингвистических исследований, в которых с позиций психологии и психолингвистики освещаются вопросы формирования речевой деятельности у детей. В них рассматриваются, в частности, особенности овладения детьми грамматическим строем родного языка, синтаксическими средствами построения высказываний (И. Н. Горелов, В. Н. Овчинников, А. М. Шахнарович, Д. Слобин и др.), планированием и программированием речевых высказываний (В. Н. Овчинников, Н. А. Краевская и др.). Так, например, весьма важное значение имеют полученные Н. А. Краевской данные о том, что речь нормально развивающихся детей 4—5 лет принципиально уже не отличается от речи взрослых по наличию в ней этапа внутреннего программирования (113).

## Глава 2. Психолингвистические теории восприятия речи

### § 1. Теоретические концепции процессов восприятия и понимания речи

Восприятие речи представляет собой сложный и многомерный психический процесс. В принципе оно происходит по тем же общим закономерностям, что и любой другой вид восприятия. В деятельности речевосприятия можно выделить две различных составляющих. Первая из них — первичное формирование образа восприятия. Вторая состоит в опознании уже сложившегося образа (35, 94, 100 и др.).

Восприятие речи включает в себя рецепцию слышимых или зрительно воспринимаемых элементов языка, установление их взаимосвязи и формирование представления об их значении. Таким образом восприятие речи осуществляется на двух ступенях — собственно восприятия и понимания речевого высказывания.

Понимание определяется в психологии как расшифровка общего смысла, который стоит за непосредственно воспринимаемым речевым (звуковым) потоком; это процесс превращения фактического содержания воспринимаемой речи в стоящий за ней смысл.

Например, смысл фразы «Холодно!» может быть различным в зависимости от того, в каком «неречевом контексте» и кем она высказана. Если это обращение матери к своему ребенку, то он может понять ее слова как совет одеться теплее. Если это говорится кем-то в комнате и сопровождается жестом в сторону открытой форточки, фраза может быть понята, как просьба закрыть окно. Та же фраза, высказанная кем-то из участников детской игры «холодно — горячо», имеет совсем другой смысл.

В ходе понимания слушающий (реципиент) устанавливает между словами смысловые связи, которые составляют в совокупности смысловое содержание данного высказывания. В результате осмысления слушатель может прийти к пониманию или непониманию смыслового содержания высказывания. Важно отметить, что сам процесс понимания с психологической точки зрения характеризуется разной глубиной и точностью (35, 89).

Процесс понимания речи не является зеркальным отражением процесса составления отдельного высказывания или целого текста, а всегда есть превращение данного высказывания в сокращенные схемы на уровне внутренней речи, которые потом снова могут быть развернуты в высказывания (47, 94). Процесс понимания речи есть выделение из потока информации существенных моментов или существенного смысла. Тот процесс, который обычно называют пониманием речи, — указывал Л. С. Выготский, — «есть нечто большее и нечто иное, чем выполнение реакции по звуковому сигналу» (48, с. 117). Понимание речи включает в себя и активное употребление речи. Л. С. Выготский считал, что смысловая сторона речи, понимание идут в своем развитии от целого к части, от предложения к слову, а внешняя сторона речи, ее продуцирование — от слова к предложению.

Согласно теоретическим концепциям А. А. Брудного и Л. С. Цветковой (35, 254), начальный, самый общий уровень понимания состоит в понимании только основного предмета высказывания, т. е. того, о чем идет речь. На этом уровне слушающий может только сказать, о чем ему говорили, но не может воспроизвести содержание сказанного. Смысловое содержание услышанного служит как бы фоном, на котором реципиент может определить основной предмет высказывания.

Второй уровень — уровень понимания смыслового содержания — определяется пониманием всего хода изложения мысли говорящего или пишущего, хода ее развития и аргументации. Он характеризуется пониманием не только того, о чем говорилось, но и того, что было сказано (т. е. ремы высказывания).

Высший же уровень определяется пониманием не только того, о чем и что было сказано, но и для чего, зачем (т. е. с какой целью). При необходимости уясняется также, с помощью каких языковых средств выразил свою мысль говорящий. Такое проникновение в смысловое содержание речи позволяет слушающему понять мотивы речи говорящего, понять все, что тот подразумевает, внутреннюю логику его высказывания. Этот уровень понимания включает и оценку языковых средств выражения мысли, использованных говорящим или пишущим (94, П5 и др.).

Все существующие теории (и модели) восприятия речи могут быть классифицированы по двум важнейшим параметрам. Первый параметр — это моторный или сенсорный характер процесса восприятия; второй — активный или пассивный его характер.

Моторная теория в ее классическом варианте постулирует, что в процессе слушания речи человек определяет значения управляющих моторных сигналов, необходимых для производства сообщения, подобного услышанному (260). Моторная теория процесса речевосприятия подробно изложена в работах А. А. Леонтьева, Л. А. Чистович, Р. М. Фрумкиной и др. (139, 191, 246).

По мнению А. А. Леонтьева, сенсорной теории восприятия речи «в чистом виде» не существует. Согласно сенсорной теории, моторная составляющая процесса речевосприятия рассматривается как побочное явление, а в качестве основного психофизиологического механизма выделяется сопоставление речевого сигнала с сенсорным эталоном по акустическим признакам. Этот процесс предшествует возникновению соответствующих моторных образов и не зависит существенным образом от их наличия (239).

Моторная теория восприятия речи в отечественной психолингвистике получила свое научное обоснование в работах Л. А. Чистович, ее учеников и последователей. Взгляды представителей этой школы представлены в широко известной коллективной монографии «Речь. Артикуляция и восприятие» (191). Процесс распознавания человеком слышимой речи характеризуется в рамках этой теории следующим образом.

Звуки речи записываются в памяти как набор характеристик по их признакам: гласные записываются с маркерами, обозначающими степень ударности. После восприятия ударного слога намечается условная граница слова, и человек находит подходящее слово. Если решение принимается, отмечаются границы отрезка, включенного в слово, и сокращается словарь последующих выборов. Таким образом, отрезки сообщения, более крупные, чем слоги, приобретают новый акустический параметр — ритмический рисунок (191, 260).

Л. А. Чистович предположила, что в центральной нервной системе имеются специальные схемы (блоки) для обнаружения таких явлений, как шум с максимумом энергии в определенном участке спектра, толчок (взрыв), пауза, формантный переход с определенными акустическими свойствами и т. д. При восприятии речевого сигнала указанные схемы-блоки вырабатывают символы, обозначающие акустические явления (239).

Распознающая система обладает памятью, и поэтому вопрос о процедуре принятия решений связан с вопросом об объеме оперативной памяти. Поскольку объем последней ограничен, следует предположить, что существует оптимальная длительность фразы, при которой обеспечивается максимальная ее разборчивость. При большей же длительности фразы должны наблюдаться пропуски, связанные с нехваткой времени на текущий анализ и идентификацию символа. Поэтому, если фраза длинна, образ слова утрачивается, и тогда решение о неузнанной части фразы может приниматься только «по догадке», на основании одних лингвистических вероятностей, без учета лексико-грамматических признаков данного слова, а следовательно, с большой вероятностью ошибки. Значительную роль в восприятии отдельных сегментов речи, по мнению Л. А. Чистович, играет контекст. Поэтому идентификация (узнавание) слова и фразы происходит на более высоком уровне, чем фонемы и слога (261).

Одним из основных положений моторной теории является следующее: «в основе фонемной классификации лежат не акустические, а артикуляционные признаки речевых элементов» (191, с. 188). Акустический компонент речеслухового восприятия рассматривается в качестве второго основного компонента речевосприятия. При этом моторный образ речевой единицы и предполагаемый ее сенсорный образ совпадают друг с другом (139, с. 123).

По мнению А. А. Леонтьева, в качестве перцептивного эталона в процессах смыслового восприятия речи выступает звуковой облик целого слова. Это положение опирается на взгляды Н. А. Бернштейна, который полагал, что «для опознавания и различения слов служат все произносимые и слышимые звуки, ... воспринимаемые в составе слов... Разложение слов на отдельные звуки при пользовании родным языком наблюдается разве только при недослышках, при слушании невнятной речи и тому подобных случаях, выходящих за пределы нормальной речевой практики» (24, с. 25).

Исходя из этого следует, что единицей процесса речевосприятия является целое слово (а не отдельный звук или слог). В пользу «пословного» характера восприятия речи свидетельствуют данные экспериментальных исследований (31, 126 и др.). Это согласуется и с данными известных зарубежных исследователей (Р. О. Якобсон, Г. Моля и др.). Так, по мнению лингвистов Г. Моля и Э. Уленбека, слушающий не воспринимает в речи фонемы одну за другой, но идентифицирует и детерминирует значащие звуковые единства, т. е. слова (139, с. 130).

Одной из оригинальных и перспективных моделей процесса речевосприятия является концепция «анализа через синтез», выдвинутая М. Халле и К. Стивенсом (1964), которую разделяют также Н. Хомский и Дж. Миллер (321). Ее основное положение состоит в следующем: чтобы адекватно воспринять речевое высказывание, человеку необходимо построить его синтаксическую модель, полностью или, по крайней мере, частично соответствующую той модели, которая используется другим субъектом РД (говорящим) в процессе порождения речи. Как отмечает Э. Леннеберг, «...механизм понимания в своей основе не различается с механизмом планирования высказывания при его продуцировании» (314, с. 106). Большая часть «трансформационных» и когнитивных моделей речепорождения может рассматриваться, в этой связи, и в качестве моделей восприятия речи (139, 246). По мнению А. А. Леонтьева, концепция анализа через синтез в целом согласуется с моторным принципом восприятия речи (123).

Факторы, влияющие на опознание слов, детально исследованы Л. Р. Зиндером и А. С. Штерн (99). В их работах установлено, что при опознании слов могут использоваться различные свойства речевых сигналов — их фонетические характеристики (или — при чтении — графические), семантические и семантико-грамматические особенности, а также их «вероятностные характеристики» (потенциальная возможность появления данного слова в воспринимаемом речевом высказывании). В различных условиях восприятия доминирующими в опознании могут выступать различные признаки речевого сигнала. Так, например, при относительно хороших условиях опознания (когда уровень сигнала значительно выше уровня шума) используются, прежде всего, фонетические признаки, при «средних» условиях — происходит активная опора на семантические признаки, а при наихудших, когда уровень шума особенно высок, определяющей становится «частотность» (частота употребления данного слова в речевых высказываниях, аналогичных воспринимаемому). Это положение согласуется с концепцией, согласно которой указанные три типа признаков являются основными критериями поиска слова в долговременной памяти (84, 98 и др.). При этом реципиент (слушающий) постоянно учитывает соотношение сигнала и шума для выбора оптимального способа восприятия. Таким образом, в процессе речевосприятия реципиент принимает не частное решение, касающееся одного сигнала или одного отдельного высказывания, а выбирает общую стратегию восприятия (опознания) речи собеседника (70, 84, 94).

Нередко эта общая «стратегия восприятия» речи при данных условиях речевой коммуникации выбирается человеком еще до того, как он непосредственно сталкивается с тем или иным стимулом. Выбор такой стратегии определяется установкой слушающего (читающего) в отношении воспринимаемой речи; причем установка может быть или заранее заданной, или формирующейся по ходу восприятия. Типичным примером действия такой установки является экспериментальная ситуация, описанная в работах А. Н. Леонтьева и Е. П. Кринчик, когда «искусственное» повышение для испытуемого субъективной значимости некоторых стимулов приводило к возникновению эффекта «подстораживания»\* этих стимулов, что в свою очередь значительно повышало скорость переработки информации (142 и др.).

Таким образом, в проблему восприятия речи вводится понятие предварительной ориентировки, в ходе которой реципиент получает информацию о ситуации речевой коммуникации, источнике информации и выбирает вариант смыслового решения, организующий восприятие речи. Выбор же конкретного решения происходит на следующем этапе восприятия и во многом определяется его первым шагом.

## **§ 2. Механизм смыслового восприятия речевого высказывания**

Достаточно лаконично и вместе с тем информативно, механизм смыслового восприятия речи рассмотрен в трудах И. А. Зимней (94, 98 и др.). Основное положение представленной в них концепции речевосприятия, разработанной И. А. Зимней совместно с Н. И. Жинкиным, заключается в следующем. На основе узнавания, «отождествления» каждого слова речевого высказывания слушающий делает умозаключение о смысловом звене (синтагме, двухсловном сочетании), а затем — о связях между смысловыми звеньями, после чего осуществляется фаза «смыслоформулирования», которая «заключается для слушающего в обобщении результата всей этой перцептивно-мыслительной работы и переводе его на одну целую, нерасчлененную единицу понимания — общий смысл воспринятого сообщения» (94, с. 32—33).

По определению А. А. Леонтьева, это и есть «внутренняя программа речевого высказывания, которая в то же время может являться константным (инвариантным) звеном при переводе высказывания с одного языка на другой» (139, с. 134).

Особенности восприятия целого текста. Основными свойствами текста как единицы языка является смысловое и структурное единство (цельность) и связность".

Связность развернутого речевого высказывания — основной и определяющий признак текста, который в современной лингвистике чаще всего определяется как смысловая и грамматическая связь двух или нескольких последовательных предложений. В психологии речи в характеристике связности обычно отражается тот факт, что реципиент текста использует признаки связности как сигналы объединения соответствующих предложений в семантическое целое (в графике текста часто соответствующее абзацу). Другими словами, несколько предложений, характеризуемых признаками связности, воспринимаются реципиентом как единое целое. «Читаемый текст как бы монтируется в сознании из последовательно сменяющихся друг друга отрезков, относительно законченных в смысловом отношении» (А. А. Брудный — 36, с. 45).

Критерии связности могут относиться к различным категориям. Это могут быть синтаксические признаки (например, синтаксический параллелизм), синсемантические характеристики (определенные правила употребления личных местоимений и других замещающих слов), характеристики актуального членения, семиотические (знаковые) признаки, соотношенность предложений по внешним структурным признакам и другие (134, с. 9—10). Нельзя определить связность текста только через какой-то один критерий «связности»; как правило, она создается на основе «задействования» целого ряда признаков.



Цельность — это характеристика текста, прежде всего как смыслового единства; она определяется на всем тексте или на отдельных его фрагментах, относительно законченных в содержательном отношении. Суть феномена цельности текста — в иерархической организации планов (программ) речевых высказываний, используемой реципиентом при восприятии данного текста. Внешние (языковые и речевые) признаки цельности выступают для слушающего как сигналы, позволяющие ему, не дожидаясь полного восприятия текста (а иногда с самого начала процесса восприятия), прогнозировать его возможные границы, объем и, что особенно важно, его содержание, используя эти данные для облегчения процесса восприятия сообщения. Цельность текста возникает во взаимодействии говорящего (пишущего) и слушающего (читающего), т. е. в самом процессе общения.

Смысловая организация текста представлена в теоретической концепции «иерархии смысловых предикатов», разработанной Н.И.Жинкиным и его учениками — И. А. Зимней, Т. М. Дридзе и др. (72, 84, 98). Модель смысловой предикации позволяет выявить центральные («основная мысль», «предикации первого порядка») и «периферийные» (дополнительные, вспомогательные) смысловые компоненты текста. Исходя из этого, можно дать определение понятия «цельного текста» как текста, который при переходе от одной последовательной ступени «компрессии» («семантического» сжатия, сокращения) к другой, более глубокой, каждый раз сохраняет для реципиента смысловое тождество с исходным текстом, «лишаясь» лишь дополнительных, «необязательных», менее важных компонентов. Всесторонний и глубокий анализ механизмов восприятия цельного текста был проведен А. С. Штерн (273). В исследованиях этого автора представлена концепция «набора ключевых слов» (как результата смысловой «компрессии» текста) и его использования как опоры для восстановления текста. «Ключевые слова» представляют собой своего рода микротекст, организованный, как и любой текст, и линейно, и иерархически, и отображают общую смысловую организацию исходного текста.

В рамках Московской психолингвистической школы было проведено комплексное исследование такого вида речевосприятия, как «быстрое» (или динамическое) чтение (32, 115). При этом исследователи исходили из гипотезы, что в основе механизмов «быстрого чтения» лежит определенный, индивидуальный для каждого испытуемого оптимальный режим взаимодействия работы зрительной системы и процессов смысловой обработки текста. «Промежуточный анализ (на уровне высказывания) здесь, по-видимому, отсутствует, а перцептивный анализ связан с «вырванными» из текста опорными компонентами (ключевыми словами или словосочетаниями)» (139, с. 139). Реципиент (читающий), бегло просматривая текст, выбирает из него такие опорные элементы, которые, будучи в дальнейшем синтезированы, могут дать достаточную информацию для формирования общих представлений о содержании текста. При этом используются механизмы вероятностного прогнозирования с учетом иерархии содержательных элементов текста. Таким образом, у реципиента должна быть способность выделять в тексте слова, непосредственно отражающие его общий смысл и способ развертывания текста, (там же, с. 139.)

#### *Психолингвистическая теория понимания текста.*

Известный отечественный психолингвист А. А. Брудный определяет процесс понимания текста как последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и процесс перемещения мысленного центра ситуации от одного элемента к другому. В результате процесса понимания текста, по А. А. Брудному, образуется некоторая «картина» общего смысла или так называемый «концепт текста» (35, 36).

По А. А. Леонтьеву, «понимание текста — это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления» (139, с. 141). В качестве примера можно привести процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами. Это может быть также

процесс смысловой компрессии, в результате которого образуется минитекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста, — реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов. Сюда относится и процесс формирования умозаключений, и процесс формирования эмоциональной оценки события и др. (там же, с. 141).

В связи этим А. А. Леонтьев считает целесообразным использовать понятие образ содержания текста (134, 139).

Образ содержания текста А. А. Леонтьев характеризует как сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны. Частным случаем формирования образа содержания является умозаключение, выводимое из анализа текста. Образ содержания текста характеризуется предметностью и динамичностью, что хорошо иллюстрируется приводимым примером. «Нельзя представить себе, — пишет А. А. Леонтьев, — статический, «точечный» образ содержания «Войны и мира» или дарвиновского «Происхождения видов» или, наконец, речи Достоевского при открытии памятника Пушкину в Москве. Но можно, прочитав письмо друга, ощутить, что у него что-то неблагополучно... Можно кратко резюмировать для себя газетную информацию в одной фразе (которая обычно и выносится в заголовок информации). Таким образом, тексты функционально неравноценны с точки зрения способов их понимания, но даже такой статический, точечный образ есть лишь частный случай развернутого, динамического образа» (139, с. 142). Восприятие текста подчиняется общим закономерностям процесса речевосприятия, и образ содержания текста — это предметный образ. За текстом — «изменяющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей человека — реальный мир, существующий вне и до текста (или создаваемый воображением автора)» (там же, с. 142-143).

Содержание текста, как правило, «полифонично», многоаспектно, что убедительно было показано М. М. Бахтиным (18, 19). Стоящий за текстом мир может быть увиден и осмыслен реципиентом по-разному в зависимости от того, что ему нужно узнать, «увидеть» в тексте, с какой целью и с какой установкой он воспринимает текст. При этом человек не просто анализирует текст, а, как правило, использует его в качестве ориентировочной основы для какой-то иной, неречевой (или не собственно речевой) деятельности. В зависимости от характера этой деятельности, роли в ней процесса восприятия текста, вида самого текста, степени сформированности навыков и умений речевой и неречевой деятельности и ряда других факторов, в каждом конкретном случае оптимальной является та или иная стратегия восприятия и понимания текста (например, от части к целому или от целого — к части). Как указывал в этой связи М. М. Бахтин, всякое понимание живой речи, живого высказывания носит активно ответный характер. (18, с. 246). При этом «глубина понимания речевой информации прямо пропорциональна степени осознаваемой реципиентом необходимости ответа на нее» (134, с. 22).

### **§ 3. Общая психолингвистическая модель процесса восприятия и понимания речевого высказывания**

В отечественной и зарубежной психолингвистике создано несколько моделей восприятия речи.

Модель процесса восприятия речи, предложенная Ч. Осгудом (329), может быть интерпретирована следующим образом. В общей схеме (ситуации) процесса коммуникации имеется некий «отправитель»; у него имеется некоторое сообщение. Отправитель, чтобы передать это сообщение, использует передатчик, который преобразовывает (кодирует) сообщение в речевой (языковой) сигнал и передает по каналу связи. Для того чтобы коммуникация состоялась, кодирование и декодирование должны производиться на основе единого кода (языка). Итак, преобразование в сигнал происходит с использованием определенного кода. Пройдя по каналу связи, сигнал поступает в

приемник. Около приемника находится «получатель». Получатель с помощью кода преобразует (декодирует) сигнал в сообщение. В канале связи могут возникнуть помехи (шумы), которые искажают сообщение. Поэтому сообщение-1 (от отправителя) и сообщение-2 (принятое получателем) отличаются друг от друга.

Несмотря на то, что эта схема-модель была разработана для понимания сути процесса коммуникации, опосредованного техническими средствами, она отражает и закономерности «обычной» речевой коммуникации.

Достаточно простую по форме, компактную, но вместе с тем содержательно емкую модель процессов восприятия и понимания речи предложила Л. С. Цветкова (253, 254). В этой модели отображены (с учетом их теснейшей взаимосвязи) обе стороны единого процесса речевосприятия — процесс восприятия речи и процесс ее понимания. При этом процесс собственно восприятия речи трактуется исследователем как процесс опознания (выделения и узнавания) знаков языка, выделения структурных компонентов речи.

Процесс понимания речи интерпретируется автором следующим образом. «Согласно общепринятому взгляду, понимание речи (высказывания), — отмечает Л. С. Цветкова, — обеспечивается пониманием слов и их связей, связей предложений и абзацев. Для понимания слова прежде всего необходимы анализ и синтез звуков, входящих в его состав, заключающийся в сравнении фонематической основы воспринимаемых звуковых комплексов и торможении несущественных звуковых признаков. Понимание значения слова во фразе зависит от тех логико-грамматических связей, в которые оно вступает во фразе. Это звено в структуре понимания речи обеспечивает перешифровку логико-грамматических конструкций на единицы значения» (253, с. 67).

Л. С. Цветкова акцентирует внимание на наличии двух сторон понимания речи. Помимо той стороны понимания речи, которая выражается через значения слов и их сочетаний, а также через значение предложений, составляющих целое высказывание, существует другая, неотъемлемая сторона речевой деятельности. Это мотивационная сфера, определяющая личностное отношение человека к предмету высказывания (там же, с. 68). Полное понимание речи может быть обеспечено только при тесном взаимодействии указанных двух компонентов речи. Один из них осуществляет декодирование информации о фактическом предметном содержании предъявляемого сообщения, а другой обеспечивает более глубокое проникновение в смысл сообщения. При этом Л. С. Цветкова ссылается на теоретическую концепцию «двух планов речевого сообщения», выдвинутую в свое время Н. Г. Морозовой (171).

Н. Г. Морозова указывала на наличие двух планов в процессе речи. Один план — речевое сообщение о фактах или явлениях, не выходящее за пределы фактического содержания устного или письменного сообщения («план сообщения»). Другой план речи отражает личностные, так или иначе мотивированные, отношения к тому «что говорится». Данный компонент речи — «план смысла» — выражается через особое стилистическое построение языковых средств и их интонационную и мимическую окраску. Последняя воспринимается человеком при слушании или мысленно воспроизводится при чтении. Понимание плана значений зависит, прежде всего, от уровня языкового развития субъекта, понимание же плана смысла зависит от уровня развития личности (36, 171). Как указывает автор, понимание плана значений может быть достаточным, когда требуется только понимание сообщаемого факта (учебный текст, простая информация); чтение же художественного текста требует проникновения в смысл произведения. В труде «О понимании текста» Н. Г. Морозова приводит ряд примеров, раскрывающих различие двух планов речи. Вот один из примеров.

В книге Воронковой «Девочка из города» рассказывается, как чужая мать приютила девочку, осиротевшую во время войны, которая долго не могла отогреться в новой семье, несмотря на проявляемую к ней ласку, терпение и заботу. И особенно долго она не могла назвать мамой чужую женщину. Но вот однажды девочка «подошла, протянула ей горсточку свежих голубых цветов: «Это я тебе принесла... мама».

На этом заканчивается повесть. В ней ничего не сообщается об изменившемся отношении ребенка, о рожденных в огне войны новых отношениях между людьми. Это представляется сделать читателю.

Чтение художественного текста требует проникновения в мотивационную сферу человеческих отношений; подлинное понимание художественного текста есть проникновение в смысл произведения. По Н. Г. Морозовой, для проникновения в смысл речи необходимо не только овладение языком, как системой значений, сложившихся в процессе деятельности и общения людей. Необходимо, кроме того, овладение и системой выразительных средств, являющихся компонентами живой речи (171).

По Л. С. Цветковой, процесс восприятия речи имеет три взаимодействующих уровня его структурной организации. Это — (1) сенсо-моторный уровень, обеспечивающий собственно восприятие (прием) речи, (2) лингвистический уровень (на котором осуществляется всесторонний языковой анализ речевого высказывания и «семантический» анализ составляющих его компонентов с выходом на установление «фактического» значения речевого высказывания), и (3) психологический уровень, определяющей собственно понимание воспринятого речевого сообщения, на основе более глубокого анализа его содержания.

Процесс речевосприятия начинается с акустического восприятия звучащей речи, т. е. сенсо-моторной обработки звуков, слов. Он включает восприятие и анализ акустико-артикуляционных признаков звуков, дифференциацию звуков по основным признакам, установление фонемного состава воспринимаемого звукового потока («звено звуко различения на основе дифференцированного восприятия фонем»), выделение и анализ интравербальных (междусловных) пауз, восприятие и первичный анализ ритмико-слоговой и мелодической организации речи. Дифференциация звуков на основе сличения их с «моторными» образами-эталоном осуществляется на основе задействования речевых кинестезии, создаваемых микродвижениями органов артикуляции слушающего в процессе восприятия речи (253). Таким образом, этот уровень включает звенья как акустического, так и кинестетического анализа звуков, слова и его кинетической организации. «Итогом» нормативно протекающего процесса восприятия на этом уровне является выделение слушающим из воспринимаемого звукового потока отдельных устойчивых звукокомплексов — слов (реже — целых словосочетаний).

Лингвистический (по-другому — лексико-грамматический) уровень обеспечивает понимание предметного содержания на уровне значения. Этот уровень включает: 1) звено фонемного анализа выделенных из звукового потока слов, 2) звено оперативной слухоречевой памяти, 3) звено, обеспечивающее перешифровку логико-грамматической организации речи, т. е. грамматики, в значение. Этот уровень речевосприятия реализуется на основе осуществления комплекса взаимосвязанных «языковых» и «семантических» операций. На основе многоканального (хотя и очень краткого по времени) фонематического анализа каждого выделенного слова происходит его опознавание; выделенный звукокомплекс соотносится с хранящимся в памяти эталоном и устанавливается его значение. При этом помимо звукового состава слова анализируется и его ритмико-слоговая структура, осуществляется морфемный анализ. При идентификации слова как знака языка используются операции дифференциации слов по их значению, актуализации всех основных значений слова. Все выделенные слова (удерживаемые в сознании посредством механизма оперативной памяти) сопоставляются между собой и на этой основе выделяются и анализируются (по грамматическим и семантическим параметрам) устойчивые словосочетания. Здесь также важное значение имеют операции морфемного анализа (в виде идентификации и сопоставления грамматических форм слов). В ходе этого процесса реализуются операции выбора нужного значения каждого слова (на основе анализа их сочетаемости в «контексте» предложения), определяется общее значение целых словосочетаний (и, прежде всего, образующих «предикативные пары»: S — P; S — Ob); эти значения соотносятся между собой, на основе чего слушающий

(читающий) «выходит» на установление общего «фактического» (предметного) значения предложения. На основе сопоставления значений слов и словосочетаний происходит понимание воспринятой фразы как сообщения о каком-то факте, явлении окружающей действительности, что и является «положительным» результатом деятельности восприятия на лингвистическом уровне. Понимание логико-грамматических структур включает «операции сопоставления слов во фразе, выделения значений слов и их сочетаний внутри фразы, торможения несущественного впечатления и выделения системы отношений, скрытой за определенными грамматическими конструкциями... Практическое осуществление этого процесса протекает не на уровне отдельных слов, а на уровне предложений и текста» (253, с. 67). Это возможно лишь при включении в процесс понимания кратковременной и долговременной памяти.

Психологический уровень (на основе «вторичного» смыслового анализа полностью воспроизведенного в языковом плане высказывания) обеспечивает понимание его «глубинного» смысла, скрытого смыслового подтекста, установление мотива речи говорящего (или пишущего) и т. д. Психологический уровень включает: восприятие и анализ интонационного и стилистического построения высказывания, сопоставление его (в процессе живого речевого общения) с жестами и мимическими реакциями говорящего, анализ смыслового значения высказывания в «контексте» предшествующей речи. Немаловажное значение для понимания истинного значения воспринимаемой речи имеет и оценка (учет особенностей) личности говорящего или пишущего, а также анализ специфики ситуации речевого общения. Только на основе такого комплексного, многофакторного анализа внутреннего содержания воспринятой речи и становится возможным установление мотивов и целей речевой деятельности другого ее субъекта. «Деятельность человека, а также мотивирующая сфера его сознания, включающая потребности, интересы и эмоции, являются необходимыми условиями полноты понимания речи. Что касается средств понимания речи, то здесь существенная роль принадлежит интонационным и мимическим компонентам речи» (там же, с. 70).

Проблема формирования импрессивной стороны речи (т. е. — восприятия и понимания речевых высказываний) относится к числу актуальных проблем современной логопедии. К числу достаточно глубоко исследованных и проработанных в методическом плане направлений коррекционной работы относятся: специальная педагогическая работа по формированию фонематического слуха и фонематического восприятия у детей с системными нарушениями речи, а также методика развития речеслухового восприятия у лиц, страдающих дисграфией и дислексией\*. (Т. Б. Филичева, 2000, 2003; Р. И. Лалаева, 1999, 2001, 2003; Л. Н. Ефименкова, 2001; Л. Г. Парамонова, 1998; Т. В. Туманова, 2002 и др.). Кроме того, в практической логопедии используются авторские методики логопедической работы по формированию импрессивной стороны речи у детей-алаликов (прежде всего, детей, страдающих сенсорной алалией) [33, 108 и др.]. Вместе с тем целостная развернутая программа «речевой работы» по формированию у детей с нарушениями речи, речевой деятельности «слушания» (включая процессы восприятия и понимания речи) пока еще находится в стадии разработки. Между тем, как справедливо указывала Л. С. Цветкова, фонематический слух, хотя и представляет собой одну из основных характеристик речевого процесса, обеспечивающую дифференциацию звуков речи, однако «является лишь одним из звеньев в процессе звуко различения» (253, с. 37).

Знание основных положений психолингвистической теории восприятия и понимания речи, отображающих особенности формирования и функционирования процессов речевосприятия, имеет большое значение для коррекционного педагога, который работает с детьми, имеющими речевую патологию. На наш взгляд, основными методическими принципами, вытекающими из анализа этих закономерностей, являются: комплексный подход к исследованию состояния и к формированию импрессивной стороны речи у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТИР), а также «системный анализ» состояния речеслухового восприятия, в том числе «анализ по составляющим» и анализ

«операционной структуры». Первый из них предусматривает определение (в ходе логопедического обследования) наличия и уровня сформированности основных компонентов процесса речеслухового восприятия, второй — степень сформированности языковых и «семантических» операций, обеспечивающих адекватное восприятие и понимание речи. Такой подход к проведению обследования состояния импрессивной речи позволяет эффективно осуществлять на практике дифференцированный и индивидуальный подход к каждому ребенку или взрослому, страдающему нарушениями речи, в процессе коррекционной логопедической работы, направленной на формирование данного компонента речевой способности.

# РАЗДЕЛ V. ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## Глава 1. Виды и формы речи

В теоретической концепции речевой деятельности Н. И. Жинкина — И. А. Зимней речь как процесс порождения и восприятия речевых высказываний рассматривается одновременно и как совокупность способов осуществления речевой деятельности.

Мысль говорящего и пишущего может быть по-разному сформирована и сформулирована при помощи одних и тех же языковых средств, т. е. словаря и грамматики данного языка. В связи с этим в общей структуре речевой деятельности наряду со средствами выделяются способы ее осуществления — различные способы формирования и формулирования мысли. Им отвечают различные формы организации речевого общения и, соответственно, различные формы речи. Таких форм три — внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя речь (80, 95, 132 и др.).

Внешняя (устная и письменная) речь представляет собой внешний способ формирования и формулирования мысли и передачи информации. Основными формами внешней устной речи являются диалогическая, монологическая и полилогическая (групповая) речь.

### § 1. Формы внешней устной речи

Диалогическая (диалог) — первичная по происхождению форма речи. Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит потребностям непосредственного живого общения (155). Диалог как форма речи состоит из реплик (отдельных высказываний), из цепи последовательных речевых реакций; он осуществляется или в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников речевого общения. Диалог, как форма речевого общения, опирается на общность восприятия окружающего мира собеседниками, общность ситуации, знание предмета речи. В диалоге, наряду с собственно языковыми средствами звучащей речи, большую роль играют и невербальные компоненты — жест, мимика, а также средства интонационной выразительности. Указанные особенности определяют характер речевых высказываний в диалоге. Структура диалога допускает грамматическую неполноту, опускание отдельных элементов грамматически развернутого высказывания (эллипсы или элизии), наличие повтора лексических элементов в смежных репликах, употребление стереотипных конструкций разговорного стиля (речевые «штампы»). Простейшие формы диалога (например, реплики-высказывания типа утвердительного или отрицательного ответа и т. п.) не требуют построения программы высказывания (123, 155 и др.)

В лингвистике единицей диалога принято считать тематически объединенную цепь реплик, характеризующихся семантической, структурной и смысловой законченностью — так называемое «диалогическое единство» (Н. Ю. Шведова, С. Е. Крюков и Л. Ю. Максимов и др.). Достаточное («исчерпывающее») раскрытие темы (предмета речи),

смысловая законченность и структурное единство, определяемые адекватным использованием языковых и внеязыковых средств в конкретной ситуации речевого общения, выступают как основные критерии связности развернутой диалогической речи.

Монологическая речь (монолог) определяется в психологии речи и психолингвистике как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой — сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности (92, 98, 155 и др.). Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения сообщения, обусловленность его содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации (98, 138 и др.). Особенность этой формы речи состоит в том, что ее содержание, как правило, заранее задано и предварительно планируется. Сопоставляя монологическую и диалогическую форму речи, А. А. Леонтьев особо выделяет такие качества монологической речи, как относительная развернутость, большая произвольность и программированность. Обычно «говорящий планирует или программирует не только каждое отдельное высказывание, но и... весь «монолог» как целое» (122, с. 9).

Являясь особым видом реализации речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формой словообразующие, а также разнообразные синтаксические средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, использование всех видов контроля за процессом речевой деятельности (текущего, последующего, упреждающего) с опорой как на слуховое, так и на зрительное восприятие (составление рассказа по наглядному материалу). По сравнению с диалогом монологическая речь более контекстна (*СНОСКА: По определению А. Р. Лурии, «контекстная речь» — речевое высказывание, которое не требует дополнительных пояснений, это речь — «понятная, исходя из ее собственного содержания» (154, 155).*) и излагается в более полной форме, с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных, в том числе сложных, синтаксических конструкций. Последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление являются важнейшими качествами монологической речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера (69, 98, 155 и др.).

В лингвистической литературе выделяется ряд разновидностей устной монологической речи, или «функционально-смысловые» типы (69, 247 и др.). Основными видами, в которых осуществляется монологическая речь, являются описание, повествование и элементарные рассуждения (92, 117 и др.).

Сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности, называется описанием. Оно представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета или явления, отображение их основных свойств или качеств, данных «в статическом состоянии».

Сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности, называется повествованием. В повествовании сообщается о каком-либо событии, которое развивается во времени, содержит «динамику». Развернутое монологическое высказывание имеет, как правило, следующую композиционную структуру: введение, основная часть, заключение (69, 80 и др.).

Особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений), называется рассуждением. В структуру монолога-рассуждения входят: исходный тезис (информация, истинность или ложность которой требуется доказать), аргументирующая часть (аргументы в пользу или против исходного тезиса) и выводы.



Рассуждение складывается, таким образом, из цепи суждений, образующих умозаключение. Каждый из видов монологической речи имеет свои особенности построения в соответствии с характером коммуникативной функции речи (98, 116).

Наряду с существующими различиями отмечается определенная общность и взаимосвязь диалогической и монологической форм речи. Прежде всего, их объединяет общая система языка. Монологическая речь, возникающая у ребенка на основе диалогической, впоследствии органично включается в разговор, беседу. Такие высказывания могут состоять из нескольких предложений и содержать разную информацию (короткое сообщение, дополнение, элементарное рассуждение). Устная монологическая речь в известных пределах может допускать неполноту высказывания (эллипсы), и тогда ее грамматическое построение может приближаться к грамматической структуре диалога (92, 98, 155 и др.).

Независимо от формы (монолог, диалог) основным условием коммуникативности речи является, как уже было указано выше, ее связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний (16, 91, 117 и др.).

Термином высказывание определяются коммуникативные единицы (от отдельного предложения до целого текста), законченные по содержанию и интонации и характеризующиеся определенной грамматической или композиционной структурой (61, 139 и др.). К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (прежде всего, описания и повествования) относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация высказывания в полном соответствии с его темой и коммуникативной задачей (61, 74, 98).

В специальной литературе выделяются следующие критерии связности устного сообщения: смысловые связи между частями рассказа (текста), логические и грамматические связи между предложениями, связь между частями (членами) предложения и законченность выражения мысли говорящего.

Другая важнейшая характеристика развернутого высказывания — последовательность изложения. Нарушение последовательности всегда негативно отражается на связности текста. Наиболее распространенный тип последовательности изложения — последовательность сложных соподчиненных отношений — временных, пространственных, причинно-следственных, качественных (Н. П. Ерастов, Т. А. Ладыженская; [74, 117] и др.). К числу основных нарушений последовательности изложения относятся: пропуск, перестановка членов последовательности; смешение разных рядов последовательности (когда, например, ребенок, в своем рассказе, не закончив описания какого-либо существенного свойства предмета, переходит к описанию следующего, а затем вновь возвращается к предыдущему и т. п.).

Соблюдение связности и последовательности монолога-сообщения во многом определяется его логико-смысловой организацией. Логико-смысловая организация высказывания на уровне текста представляет собой сложное единство; она включает предметно-смысловую и логическую организацию (84, 98 и др.). Адекватное отражение предметов реальной действительности, их связей и отношений выявляется в предметно-смысловой организации высказывания; отражение же хода изложения самой мысли проявляется в его логической организации. Овладение навыками логико-смысловой организации высказывания способствует четкому, спланированному изложению мысли, т. е. произвольному и осознанному осуществлению речевой деятельности. Осуществляя речевую деятельность, человек следует «внутренней логике» раскрытия всей структуры предметных отношений. Элементарное проявление смысловой связи — межпонятийная связь, отражающая отношения между двумя понятиями. Основной тип межпонятийной связи — предикативная смысловая связь, которая «ранее других формируется в онтогенетическом развитии» (95, с. 55). Полилогическая речь (полилог) или групповая речь представляет собой весьма своеобразную форму осуществления речевой

деятельности, объединяющую в себе компоненты диалогической и монологической речи. Полилог («многоголосие») реализует коллективную форму массовой коммуникации; он активно используется при проведении различных общественных и культурно-массовых мероприятий. Ярким примером полилога являются различного рода «телешоу», которые буквально заполнили в последнее время телеэкран во всех странах мира.

По форме полилог представляет собой развернутый и усложненный диалог, речевое общение, участниками которого являются не двое-трое, а сразу много людей. По своему содержанию (в частности, характеру отображения предмета речи) и коммуникативной направленности полилог в большей степени соответствует монологу, но принципиально отличается от последнего тем, что задачи речевой коммуникации здесь «решаются коллективно», при совместном участии целой группы, коллектива людей (своего рода «микросоциума»). Структура полилога включает как диалоги двух или сразу нескольких собеседников, так и отдельные монологические высказывания некоторых участников «общественного собрания» (*СНОСКА: Монологические высказывания в полилогическом общении почти всегда «регламентированы», ограничены по времени (и, соответственно, — по объему) общими временными рамками общественного мероприятия и его «сценарием». (Прим. авт. — В. Г.)*). Отличительной особенностью полилогического (группового) общения является наличие «ведущего» — функцией которого, прежде всего, является организация совместной речевой деятельности целого коллектива людей. Он «выбирает» предмет речи (тему для обсуждения), составляет (или участвует в составлении) «сценария» полилогического общения, устанавливает основные правила его проведения, направляет и организует общее и речевое поведение участников полилога, осуществляет контроль за соблюдением установленного «регламента», а главное, он выполняет основную «связующую» социальную функцию, объединяя, «цементируя» речевые (подчас «разнополярные») действия разных людей в единый процесс речевой коммуникации. Таким образом, полилог является производной от диалога специфической формой реализации речевой деятельности, вобравшей в себя «свойства» как диалогической, так и монологической речи.

В психолингвистике (как и в психологии речи и лингвистике) полилог не был еще предметом специального исследования, хотя некоторые его особенности и отражены в общей теории речевой коммуникации (139, 226 и др.). Следует отметить, что полилог, как самостоятельная форма речевого общения, выделяется не во всех психологических и психолингвистических концепциях речевой коммуникации. Все это существенно ограничивает и наши возможности в плане развернутой характеристики данного варианта осуществления речевой деятельности. Вместе с тем считаем необходимым обратить внимание специалистов-практиков на тот факт, что формирование у обучающихся речевых и неречевых (поведенческие реакции и др.) навыков, обеспечивающих возможность участия в полилоге, (в связи с активным распространением в общественной деятельности людей данного варианта речевой коммуникации) также является одной из важных задач «речевой» работы.

## **§ 2. Письменная речь как особый вид речевой деятельности**

Письменная речь является одним из видов речи, наряду с устной и внутренней, и включает в свой состав письмо и чтение.

Наиболее полно и обстоятельно психологическая и психолингвистическая характеристика письменной формы речи представлена в исследованиях Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, Л. С. Цветковой, А. А. Леонтьева и др. (50, 153, 155, 254). В теории и методике логопедии психолингвистический анализ процессов чтения и письма, составляющих письменную форму реализации речевой деятельности, представлен в работах Р. И. Лалаевой (146 и др.).

Письменная речь по своей коммуникативной природе является преимущественно монологической речью. Таковой она является «по своему происхождению», хотя в «новейшей истории» человеческого общества достаточно широкое распространение получили и диалогические варианты речевого общения в письменной форме (в первую очередь благодаря такому уникальному средству массовой коммуникации, как «Интернет» — общение посредством компьютерной связи).

История развития письма показывает, что письменная речь является специфической «искусственной памятью человека» и возникла она из примитивных мнемонических знаков.

В какой-то период истории человечества люди начали записывать информацию, свои мысли некоторым постоянным способом. Способы менялись, а цель — сохранение («фиксация») информации, сообщение ее другим людям (в условиях, когда речевая коммуникация посредством «живого» речевого общения невозможна) — оставалась неизменной. В этом плане и завязывание узелков на память можно считать «прообразом» письменной речи. Начало развития письма упирается во вспомогательные средства. Так, в древнеиндейском государстве Майя для ведения летописей, для сохранения сведений из жизни государства и другой информации были широко развиты «узелковые записи», так называемые «квипу».

Развитие письменной деятельности в истории человечества проходило через ряд «этапных» периодов.

Сначала для «письменного» общения использовались рисунки-символы («пиктограммы»), впоследствии путем упрощения и обобщения превратившиеся в идеограммы, которые и являются собственно первыми письменными знаками. Впервые такое письмо было создано ассирийцами. Этот способ письма наглядно символизировал общую мысль речи, поскольку каждый использовавшийся в нем знак (идеограмма) «обозначал» целое словосочетание или отдельное речевое высказывание. Позднее идеограммы «трансформировались» в иероглифы, которые обозначали целое слово. С течением времени на их основе были созданы знаки, представлявшие собой комбинацию знаков-букв; этот вид письма — силлабическое (слоговое) письмо — возникло в Египте и Малой Азии (Древняя Финикия). И только спустя несколько столетий на основе обобщения опыта письменной записи мыслей, идей и другой информации появляется алфabetическое (от греческих букв  $\alpha$  и  $\beta$  — «альфа» и «бета») письмо, в котором один буквенный знак обозначает один звук; это письмо было создано в Древней Греции.

Таким образом, развитие письма шло в направлении удаления от образности и приближения к звучащей речи. Сначала письмо исторически развивалось как бы независимо от устной речи, и только позднее стало опосредоваться ею.

Современная письменная речь носит алфabetический характер; в ней звуки устной речи обозначаются определенными буквами. (Правда, такое соотношение — «звук-буква» — имеет место не во всех современных языках). Например, в английском, греческом или в турецком языке устная «модальность речи» весьма отличается от письменной. Уже этот факт говорит о сложных взаимоотношениях письма и устной речи: они теснейшим образом связаны между собой, но это их «речевое единство» включает и существенные различия. Многоаспектные отношения письменной и устной речи являлись предметом исследования многих отечественных ученых — А. Р. Лурии, Б. Г. Ананьева, Л. С. Цветкова, Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой и др. (119, 155, 254 и др.)

Несмотря на то, что письменная речь возникла и развивалась как специфическая форма отображения содержания устной речи (при помощи специально созданных для этого графических знаков), на современном этапе общественно-исторического развития она превратилась в самостоятельный и во многом «самодостаточный» вид речевой деятельности человека.

Письменная монологическая речь может выступать в различных формах: в форме письменного сообщения, доклада, письменного повествования, письменного выражения

мысли в форме рассуждения и т. д. Во всех этих случаях структура письменной речи резко отличается от структуры устной диалогической или устной монологической речи (98, 153, 155).

Во-первых, письменная монологическая речь — это речь без собеседника, ее мотив и замысел (в типичном варианте) полностью определяются субъектом речевой деятельности. Если мотивом письменной речи является контакт («-такт») или желание, требование («-манд»), то пишущий должен представить себе мысленно того, к кому он обращается, представить его реакцию на свое сообщение. Особенность письменной речи состоит, прежде всего, в том, что весь процесс контроля над письменной речью остается в пределах интеллектуальной деятельности самого пишущего, без коррекции письма или чтения со стороны адресата. Но в тех случаях, когда письменная речь направлена на уточнение понятия («-цепт»), она не имеет никакого собеседника, человек пишет только для того, чтобы уяснить мысль, чтобы перевести «в речевую форму» свой замысел, развернуть его без какого-либо мысленного контакта с лицом, которому адресуется сообщение (332, 342).

Наиболее ярко различия устной и письменной речи проявляются в психологическом содержании этих процессов. С. Л. Рубинштейн (197), сравнивая эти два вида речи, писал, что устная речь — это прежде всего речь ситуативная (во многом определяемая ситуацией речевого общения). Эта «ситуативность» речи определяется рядом факторов: во-первых, в разговорной речи она обусловлена наличием общей ситуации, которая создает контекст, внутри которого передача и прием информации существенно упрощаются. Во-вторых, устная речь имеет ряд эмоционально-выразительных средств, облегчающих процесс коммуникации, делающих более точной и экономной передачу и прием информации; невербальные знаки речевой деятельности — жесты, мимика, паузирование, голосовое интонирование — также создают ситуативность устной речи. В-третьих, в устной речи есть целый ряд средств, которые зависят от мотивационной сферы и прямо или косвенно представляют собой проявление общей психической и речевой активности.

«Письменная речь, — как указывал А. Р. Лурия, — не имеет почти никаких внеязыковых, дополнительных средств выражения» (155, с. 270). По своему строению письменная речь всегда есть речь в отсутствии собеседника. Те средства кодирования мысли в речевом высказывании, которые протекают в устной речи без осознания, являются здесь предметом сознательного действия. Поскольку письменная речь не имеет никаких внеязыковых средств (жесты, мимика, интонация), она должна обладать достаточной грамматической полнотой, и только эта грамматическая полнота позволяет сделать письменное сообщение достаточно понятным.

Письменная речь не предполагает ни обязательного знания предмета речи (отображаемой ситуации) адресатом, ни «симпрактического» (в рамках совместной деятельности) контакта «отправителя» и «адресата», она не располагает паралингвистическими средствами в виде жестов, мимики, интонации, пауз, которые играют роль «семантических (смысловых) маркеров» в монологической устной речи. В качестве частичного замещения этих последних могут выступать приемы выделения отдельных элементов излагаемого текста курсивом или абзацем. Таким образом, вся информация, выражаемая в письменной речи, должна опираться лишь на достаточно полное использование развернутых грамматических средств языка (116, 155, 254).

Отсюда письменная речь должна быть максимально синсемантична (контекстуально «семантически наполнена»), а языковые (лексические и грамматические) средства, которые она использует, должны быть адекватными для выражения содержания передаваемого сообщения. При этом пишущий должен строить свое сообщение так, чтобы читающий мог проделать весь обратный путь от развернутой, внешней речи к внутреннему смыслу, основной идее излагаемого текста (155, 226).

Процесс понимания письменной речи резко отличается от процесса понимания устной речи тем, что написанное всегда можно перечитать, т. е. произвольно возвратиться ко

всем включенным в него звеньям, что почти невозможно при понимании устной речи. (Исключение составляет вариант ее полной /тождественной оригиналу/ записи с помощью различных «технических средств».)

Еще одно существенное отличие психологического строения письменной речи от устной связано с фактом совершенно различного «происхождения» обоих видов речи в ходе онтогенеза. Л. С. Выготский писал, что письменная речь, имея тесную связь с устной речью, тем не менее, в самых существенных чертах своего развития несколько не повторяет историю развития устной речи. «Письменная речь не есть также простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма» (50, с. 236).

Как указывает А. Р. Лурия, устная речь формируется в процессе естественного общения ребенка со взрослым, которое раньше было «симпрактическим»\* и лишь потом становится особой, самостоятельной формой устного речевого общения. «Однако в ней... всегда сохраняются элементы связи с практической ситуацией, жестом и мимикой. Письменная речь имеет совсем иное происхождение и иную психологическую структуру» (155, с. 271). Если устная речь возникает у ребенка на 2-м году жизни, то письмо формируется только на 6—7-м году. В то время как устная речь возникает непосредственно в процессе общения со взрослыми, письменная речь формируется только в процессе регулярного осознанного обучения (138, 142, 278).

Мотивация к письменной речи также возникает у ребенка позже, чем мотивы устной речи. Из педагогической практики хорошо известно, что создать мотивы для письма у ребенка старшего дошкольного возраста достаточно трудно, поскольку он прекрасно без него обходится (148, 254).

Письменная речь появляется только в результате специального обучения, которое начинается с сознательного овладения всеми средствами выражения мысли в письменной форме. На ранних ступенях формирования письменной речи ее предметом является не столько мысль, которая подлежит выражению, сколько те технические средства написания букв, а затем слов, которые никогда не являлись предметом осознания в устной, диалогической или монологической речи. На первом этапе овладения письменной речью основным предметом внимания и интеллектуального анализа являются технические операции письма и чтения; у ребенка происходит формирование двигательных навыков письма и навыков «прослеживающего» взора при чтении. «Ребенок, который учится писать, оперирует сначала не столько мыслями, сколько средствами их внешнего выражения, способами обозначения звуков, букв и слов. Лишь значительно позднее предметом сознательных действий ребенка становится выражение мыслей» (155, с. 271).

Такие «вспомогательные», промежуточные операции процесса речепорождения, как операция выделения фонем из звукового потока, изображение этих фонем буквой, синтез букв в слове, последовательный переход от одного слова к другому, никогда полностью не осознававшиеся в устной речи, в письменной речи остаются еще в течение длительного времени предметом сознательных действий ребенка. Лишь, после того как письменная речь автоматизируется, эти сознательные действия превращаются в неосознаваемые операции и начинают занимать то место, которое сходные операции (выделение звука, нахождение артикуляции и др.) занимают в устной речи (117, 254).

Таким образом, сознательный анализ средств письменного выражения мысли становится одной из существенных психологических характеристик письменной речи.

Исходя из сказанного выше становится очевидным, что письменная речь для своего развития требует абстракции. По сравнению с устной речью она вдвойне абстрактна: во-первых, ребенок должен абстрагироваться от чувственной, звучащей и произносимой речи, во-вторых, он должен перейти к отвлеченной речи, которая пользуется не словами, а «представлениями слов». То, что письменная речь (во внутреннем плане) «мыслится, а не

произносится, представляет одну из главных отличительных особенностей этих двух видов речи и существенную трудность в формировании письменной речи» (254, с. 153).

Такая характеристика письменной деятельности дает возможность рассматривать устную и письменную речь как два уровня в рамках языковой (лингвистической) и психологической структуры речевой деятельности человека. Х. Джексон, английский невролог XIX века, рассматривал письмо и понимание написанного как манипулирование «символами символов». Использование устной речи, по Л. С. Выготскому, требует первичных символов, а письмо — вторичных, в связи с чем он определял письменную деятельность как символическую деятельность второго уровня, деятельность, которая использует «символы символов» (50, 254).

В связи с этим письменная речь включает в свой состав ряд уровней или фаз, которые отсутствуют в устной речи. Так, письменная речь включает ряд процессов фонематического уровня — поиск отдельных звуков, их противопоставление, кодирование отдельных звуков в буквы, сочетание отдельных звуков и букв в целые слова. Она в значительно большей степени, чем это имеет место в устной речи, включает в свой состав и лексический уровень, заключающийся в подборе слов, в поиске подходящих нужных словесных выражений, с противопоставлением их другим «лексическим альтернативам» (вариантам словесного обозначения объекта). Кроме того, письменная речь включает в свой состав и сознательные операции синтаксического уровня, «который чаще всего протекает автоматически, неосознанно в устной речи, но который составляет в письменной речи одно из существенных звеньев» (155, с. 272). В своей письменной деятельности человек имеет дело с сознательным построением фразы, которая опосредуется не только имеющимися речевыми навыками, но и правилами грамматики и синтаксиса. Тот факт, что в письменной речи не используются невербальные знаки устной речи (жесты, мимика и др.), интонация только частично «закодирована» в соответствующих письменных знаках, в самой же письменной речи нет внешних просодических компонентов (интонации, паузы), определяет существенные особенности ее строения.

Таким образом, письменная речь кардинально отличается от устной речи тем, что она может осуществляться только по правилам «развернутой (эксплицитной) грамматики», необходимой для того, чтобы сделать содержание письменной речи понятным при отсутствии сопровождающих речевое высказывание жестов и интонаций. Существенную роль играет также отсутствие знания адресатом предмета речи. Это проявляется, в частности, в том, что те эллипсы и грамматическая неполнота, которые возможны, а нередко и оправданы в устной речи, становятся совершенно неприменимы в письменной речи (50, 155, 282 и др.).

Письменная монологическая речь по своей языковой форме выражения «представляет собой всегда полные, грамматически организованные развернутые структуры, почти не использующие форм прямой речи» (155, с. 273). Поэтому длина фразы в письменной речи, как правило, значительно превышает длину фразы в устной речи. В развернутой письменной речи используются сложные формы управления, например, включение придаточных предложений, которые лишь изредка встречаются в устной речи.

Таким образом, письменная речь — это особый речевой процесс, это речь — монолог, осознанный и произвольный, «контекстный» по своему содержанию и избирательно «языковой» по средствам его реализации.

Письменная речь является универсальным средством осуществления мыслительной аналитико-синтетической деятельности человека. Включая в свой состав сознательные операции языковыми категориями, она протекает совсем в ином, значительно более медленном темпе, чем устная речь. С другой стороны, позволяя многократное обращение к уже написанному, она обеспечивает и полноценный интеллектуальный контроль за протекающими операциями. Все это делает письменную речь мощным орудием уточнения и отработки мыслительного процесса. Поэтому письменная речь используется не только

для того, чтобы передать уже готовое сообщение, но и для того, чтобы создавать его на основе уточнения, «обработки», «шлифовки» передаваемого в речи мысленного содержания. Речевая практика многократно подтверждает тот факт, что более точному, ясному и логически аргументированному выражению мысли (как предмета речи) всемерно способствуют упражнения в ее выражении в письменной форме. Процесс уяснения и уточнения речевого сообщения, его «кристаллизации» отчетливо проявляется в таком виде творческой интеллектуальной деятельности, как составление доклада, лекции и т. п. Исходя из этого, письменная речь как работа над способом и формой высказывания имеет огромное значение для формирования мышления (155, с. 274).

На основе всестороннего психологического анализа письменной речи Л. С. Цветкова (254 и др.) выделяет ряд ее отличительных особенностей:

§ Письменная речь (ПР), в целом, гораздо произвольнее устной. Уже звуковая форма, которая в устной речи автоматизирована, при обучении письму требует расчленения, анализа и синтеза. Синтаксис фразы в письменной речи так же произволен, как и ее фонетика.

§ ПР — это сознательная деятельность, которая теснейшим образом связана с осознанным намерением. Знаки языка и употребление их в письменной речи усваиваются ребенком сознательно и намеренно в отличие от «бессознательного» (недостаточно осознаваемого) употребления и усвоения их в устной речи.

§ Письменная речь — это своего рода «алгебра речи, наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности».

В функциях письменной и устной речи (если говорить об общих функциях речи) также имеются существенные различия (50, 155, 277 и др.).

§ Устная речь обычно выполняет функцию разговорной речи в ситуации беседы, а письменная речь — в большей степени деловая речь, научная и т. д., она служит для передачи содержания отсутствующему собеседнику.

§ По сравнению с устной речью письмо как средство общения не является полностью самостоятельным, по отношению к устной речи оно выступает как вспомогательное средство.

§ Функции письменной речи хотя и весьма широки, но, тем не менее, уже, чем функции устной речи. Основные функции письменной речи — это обеспечение передачи информации на любые расстояния, обеспечение возможности закрепления содержания устной речи и информации во времени. Эти свойства письменной речи бесконечно раздвигают пределы развития человеческого общества.

### **§ 3. Психологическая и психолингвистическая характеристика письма и чтения как видов речевой деятельности**

В психологии речи письмо, как форма письменной речи, рассматривается как сложный психический процесс, который во всех психологических классификациях обычно включается в речь (речевую деятельность), имеющую разные виды и формы.

Еще в XIX в. некоторые ученые-неврологи рассматривали письмо как оптико-моторный акт, а расстройства его — как потерю оптико-моторных актов, т. е. как нарушение связей между мозговым центром зрения, моторным центром руки и центрами образования слов. «Такое понимание письма далеко уводило его от речи» (254, с. 152).

Современная психология рассматривает письмо как сложную осознанную форму речевой деятельности, имеющую как общие, так и отличительные характеристики с другими формами внешней речи. Исследования психологов, лингвистов и других ученых в области наук «речеведческого» направления показали, что процессы письма и устной речи различаются по многим параметрам: по происхождению, способу формирования, способу протекания, психологическому содержанию, функциям. Способы осуществления

процесса письма с самого начала их возникновения выступают как осознанные действия, и только постепенно письмо превращается в навык. «Этим оно отличается от устной речи, формирующейся непроизвольно и протекающей автоматизированно» (там же, с. 152).

На ранних этапах овладения письмом каждая отдельная его операция является изолированным, осознанным действием. Написание слова распадается для ребенка на ряд задач: выделить звук, обозначить его соответствующей буквой, запомнить ее, написать. По мере развития навыка письма психологическая структура его меняется. Отдельные операции выпадают из-под контроля сознания, автоматизируются, объединяются и превращаются в целостный сенсо-моторный навык, обеспечивающий сложную речемыслительную деятельность — письменную речь.

Психологическая структура письма достаточно сложна.

Первым и основным компонентом процесса письма является звуковой анализ слова, предполагающий умение выделять отдельные звуки из звучащего слова и превращать их в устойчивые фонемы. Вторым компонентом, входящим в процесс письма, является операция соотнесения каждого выделенного из слова звука с соответствующей ему буквой. Наконец, третьим звеном является перешифровка зрительного представления буквы в адекватные ей графические начертания, реализуемые, в свою очередь, посредством комплекса последовательных движений.

Психологическая структура письма во многом определяется психофизиологической основой указанных выше основных звеньев (компонентов) процесса письменной деятельности (148, 151).

Экспериментальными исследованиями установлено, что психофизиологической основой речи и речевых процессов является совместная работа слухового и речедвигательного анализаторов (151, 298 и др.) Исходя из этого, полноценный анализ звучащего слова требует участия кинестетических механизмов. Кроме того, анализ слова, помимо выделения и уточнения звуков на основе акустических и кинестетических афферентаций, предполагает еще и операцию установления звукового состава слова и последовательности звуков в слове. При этом выделенные звуки необходимо еще и сохранять в кратковременной памяти. Только после этого выделенный из слова и уточненный звук может быть перешифрован в букву. В этом звене акта письма принимает участие процесс зрительного восприятия и восприятия пространства и пространственных отношений.

Согласно концепции А. Р. Лурии и Л. С. Цветковой (153, 254), письмо как вид речевой деятельности включает ряд уровней или фаз. Рассмотрим их внутреннее содержание и составляющие эти уровни операции.

Психологический уровень включает ряд «звеньев», соответствующих интеллектуальным, речемыслительным действиям, посредством которых реализуется письменная деятельность. К ним относятся:

§ возникновение намерения, мотива к письменной речи;

§ создание замысла (о чем писать?);

§ создание на его основе общего смысла (что писать?), определение содержания письменной речи;

§ регуляция деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями.

Психофизиологический (или сенсомоторный) уровень состоит из двух подуровней — сенсо-акустико-моторного и оптико-моторного.

Сенсо-акустико-моторный подуровень состоит из звеньев, обеспечивающих «техническую» реализацию процесса письма:

§ Обеспечивает процесс звуко различения. Он создает основы для операций акустического и кинестетического анализа звуков, анализа слова, для умения выделять устойчивые фонемы и артикулемы.

§ Делает возможным установление последовательности в написании букв в слове (половник, поклонник, полковник и т. д.).



§ Эти процессы, в свою очередь, обеспечиваются механизмом слухоречевой памяти.

На оптико-моторном подуровне происходят сложные процессы перешифровки с одного кода языка на другой:

§ Со звука на букву.

§ С буквы на комплекс тонких движений руки, т. е. в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы. Следует учитывать, что соотношения между звуком и буквой, между фонемой и графемой (в большинстве «развитых» языков мира) достаточно сложные. Весь этот ряд перешифровок предполагает перевод одного и того же звука в ряд различных форм его проявления — в моторные, оптические образы. При этом перешифровка звука в букву при письме и буквы в звук при чтении являются очень сложными процессами. Перевод с одного уровня на другой возможен лишь благодаря взаимодействующей работе целого ряда анализаторных систем. Переработка с их помощью данных сенсомоторного уровня ведет к пониманию значения смысла передаваемой информации. Сложное взаимодействие, единство этих уровней и обеспечивает письмо как со стороны быстроты и точности восприятия знаков, так и со стороны адекватного понимания значения, которое несут эти знаки (148, 151, 254).

На ранних этапах овладения письмом каждая отдельная операция является изолированным, осознанным действием. Написание слова распадается для ребенка на ряд задач: 1) выделить звук, 2) обозначить его соответствующей буквой, 3) запомнить ее, 4) изобразить букву графически, 5) проверить правильность. По мере развития письма психологическая и психофизиологическая структура навыка меняется, отдельные операции выпадают из-под контроля сознания, автоматизируются, объединяются и превращаются в сложную деятельность — письменную речь (ПО, 155, 278).

Для осуществления письма необходимы: обобщенные представления звуков данной языковой системы и одновременно устойчивые связи звуков и букв, обозначающих эти звуки. Необходимо наличие в памяти обобщенных и устойчивых образов-эталонов фонем (применительно к организации устной речи), а также обобщенных и устойчивых «эталонов» графем, обозначающих соответствующие фонемы.

Лингвистический уровень организации письма определяет, какими средствами осуществляется письмо. «Этот уровень обеспечивает письмо лингвистическими, языковыми средствами реализации процесса, т. е. реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне, в лингвистические коды — в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т. е. в слова и фразы» (254, с. 156).

Мозговая организация деятельности письма достаточно сложна. Сложная многоуровневая структура процесса письма обеспечивается деятельностью ряда анализаторов, отвечающих за психофизиологическую основу письма, — соответствующими функциями акустического, оптического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, пространственного анализаторов и других анализаторных систем. Звуковой анализ обеспечивается совместной работой акустического и кинестетического анализаторов. Перешифровка звуков в буквы происходит с помощью работы акустического, кинестетического и оптического анализаторов. Правильное написание буквы обусловлено совместной работой оптического, пространственного и двигательного анализаторов, обеспечивающих тонкие движения руки, и т. д. (84, 148, 153). «Естественно, что такой сложный процесс требует совместной работы не одного, а ряда участков мозга» (254, с. 156).

По данным специальных нейрофизиологических и нейро-психологических исследований (151, 153, 254 и др.), психологический уровень реализуется за счет работы лобных отделов мозга — передне-задней медио-базальных отделов лобной области больших полушарий коры головного мозга. Психофизиологический уровень обеспечивается совместной работой заднелобных, нижнетеменных, височных, задневисочных, передне-затылочных отделов (т. н. зона ТРО). Лингвистический уровень, на котором происходит выбор языковых средств (нужных звуков, слов, синтаксиса),

зависит от совместной работы передней и задней речевых зон, обеспечивающих синтагматику и парадигматику речи.

Совместная работа всех указанных морфологических образований коры головного мозга и составляет мозговую основу процесса письма (151, 153 и др.).

В функциональную систему, обеспечивающую нормальный процесс письма, входят различные участки коры левого полушария головного мозга и различные анализаторные системы (акустическая, оптическая, моторная и др.), причем каждая из них обеспечивает нормальное протекание лишь одного какого-либо звена в структуре письма, а все вместе — оптимальные условия для осуществления сложного целостного акта письма.

Таким образом, с психологической точки зрения, письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности — внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, предметные действия и др. Поэтому его расстройство носит системный характер, т. е. письмо нарушается как целостная система, целостный психический процесс. Несформированность письма у детей (или трудности его формирования в начальной школе), как указывает Л. С. Цветкова, также носит системный характер. Однако если у взрослых больных в основе системного нарушения письма, как правило, лежат дефекты одного какого-либо психического процесса, почти всегда элементарного (за исключением комплексных форм аграфии), то у детей механизмы нарушения чаще всего комплексные и могут лежать в сфере не только элементарных психических процессов (моторики, графо-моторных координации, нарушения звукового анализа и синтеза и т. д.), но и в сфере высших психических функций — в нарушении общего поведения, несформированности личности, внимания, абстрактных форм мышления и т. д. (254, с. 157).

Письменная речь играет значительную роль в общем познавательном развитии ребенка. Обучаясь в школе, ребенок получает системные знания об окружающем мире, в частности благодаря письменной речи. Благодаря письменной речи ребенок «учится» осознавать свои действия, овладевает навыками произвольного оперирования собственными действиями и умениями, поскольку именно письменная речь (и прежде всего, письмо) переводит деятельность ребенка из плана бессознательных действий в действия произвольные, намеренные и сознательные.

Исследования в области нейропсихологии и патопсихологии выявили тесную связь трудностей формирования письма у младших школьников не только с недоразвитием речи, но и с несформированностью ряда психических процессов и функций — зрительно-пространственных представлений, слухо-моторных и оптико-моторных координации, общей моторики, с несформированностью процесса внимания, а также целенаправленной деятельности, саморегуляции, контроля за действиями (153, 237, 254 и др.). Еще одной причиной может быть несформированность эмоционально-волевой и мотивационной сферы, обеспечивающей практическую деятельность и поведение ребенка. В психологии речи применительно к формированию письма сформулированы некоторые психологические предпосылки становления этого вида речи, нарушение (или несформированность) которого приводит к различным формам дисграфии и аграфии, как у детей, так и у взрослых (при локальных поражениях мозга). Среди них важно отметить следующие:

§ Возможность усвоения деятельности письма и чтения обусловлена уровнем сформированности (или сохранности) устной речи, произвольного владения ею, прежде всего, сформированностью операций анализа и синтеза устной речи.

§ Другой важнейшей предпосылкой является полноценное формирование (или сохранность) пространственного восприятия и представлений — а) зрительно-пространственных, б) сомато-пространственных представлений, ощущений своего тела в пространстве, в) пространственных представлений «правого» и «левого» и др.

§ Необходимым условием для овладения деятельностью письма является также сформированность (сохранность) двигательной сферы, различных видов праксиса (позы, динамического, пространственного, конструктивного); сформированность оптико-моторных и слухо-моторных координации.

§ Следующим необходимым условием является формирование у детей (хотя бы на минимально достаточном уровне) абстрактного мышления, «символических» способов деятельности, которое возможно при постепенном переводе детей от конкретных, предметно-практических способов действия к абстрактным.

§ Не менее важным является сформированность общего поведения, эмоционально-волевой сферы; необходимых (для овладения сложной деятельностью) личностных качеств, формирование познавательных и учебных мотивов деятельности, навыков саморегуляции и контроля за собственной деятельностью (254, 315).

Обязательное участие в формировании письма всех описанных предпосылок, а также всех звеньев структуры письма (и в дальнейшем осуществлении этого процесса) особенно четко прослеживается при его патологии.

Исходя из сказанного, основными характеристиками письменной деятельности являются следующие:

§ письмо представляет собой осознанный и произвольный процесс;

§ единицей его является монологическое высказывание;

§ это всегда контекстная речь в отличие от устной речи, которая является в той или иной мере ситуативной. Контекстность деятельности письма предполагает, что пишущий осуществляет эту деятельность произвольно, сам активизирует и контролирует ее, создает письменный текст самостоятельно, используя метод «перебора» языковых средств;

§ письменная деятельность не имеет дополнительных средств, которые бы сделали ее более экономичной с той же степенью точности, что и устная речь, поэтому она использует «стратегию перебора средств» (лексических, синтаксических, фонетических), поэтому письменная речь «избыточна»;

§ для своего развития письмо требует интеллектуальных операций абстрагирования; внешней формой письменной речи является предметно-практическая деятельность (письмо) или деятельность сенсорного восприятия (чтения), поэтому письменная речь в большей степени осмысливается, по сравнению с устной;

§ мотивы ее лежат в сфере интеллектуальной деятельности человека (98, 155, 254 и др.).

Чтение также является одним из основных видов речевой деятельности. Эта форма реализации речевой деятельности играет огромную роль в сохранении и передаче социального опыта человечества; велика ее роль в познавательной деятельности, в обучении и воспитании ребенка, подростка, в формировании его личности, в образовании человека зрелого возраста. Чтение как речевая деятельность стимулирует общую интеллектуальную деятельность человека, оказывает благотворное влияние на формирование его мировоззрения, на его социальное поведение и общественную деятельность.

Чтение, как и письмо, представляет собой сложный психический процесс, включающий несколько взаимосвязанных уровней («звеньев»). С одной стороны, чтение является процессом непосредственного чувственного познания, «специализированным» процессом восприятия, а с другой — представляет собой опосредованное отражение действительности. Вместе с тем, чтение — это, прежде всего, процесс смыслового восприятия письменной речи.

Чтение — это специфический вид общения, теснейшим образом связанный со слушанием, письмом и отчасти с говорением, которые, как виды речевой деятельности, многообразно дополняют друг друга. Если письмо есть своеобразное «переложение» устной речи на письменную, то чтение — это перевод письменной речи на устную (В. П. Вахтеров, 1922). Как указывал известный отечественный психолог Д. Б. Эльконин,

«чтение — это, прежде всего, процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели» (277, с. 383). При этом чтение является не только процессом декодирования сообщения, предъявляемого в письменной форме; оно предполагает и перевод зрительных (графических) символов в устную артикуляционную систему. Таким образом, оно включает в свой состав как элементы кодирования, так и элементы декодирования (а точнее, перекодирования) речевого сообщения.

Как и процесс письма, чтение является аналитико-синтетическим интеллектуальным процессом, включающим звуковой анализ и синтез элементов языка. Особенно отчетливо аналитико-синтетический характер чтения проявляется на ранних этапах его развития у ребенка, в частности, когда он анализирует буквы, «переводит» их в звуки, объединяет последние в слоги, а из слогов «синтезирует» слово. Иной, более сложный, характер процесс чтения имеет на последующих этапах его формирования. Чем дальше, тем в меньшей степени читающий подвергает анализу все элементы слова, он схватывает взором лишь ограниченный комплекс букв, несущих основную информацию (чаще — корневую часть слова), и по этому комплексу звуко-буквенных знаков восстанавливает значение целого слова.

Важно отметить, что единицей процесса чтения является слово, а не отдельные буквы (звуки); последние выполняют роль своего рода ориентиров при чтении. Глаз воспринимает в процессе чтения не все буквы, а лишь некоторые из них, прежде всего те, которые несут наибольшую информацию о слове (слоγοобразующие гласные, сочетания согласных, образующие основу слова, начальный согласный в слове). Такие буквы носят название «доминирующих».

Сущность основной стратегии чтения состоит в следующем.

Читающий попеременно осуществляет то «забегание» вперед по строке, к последующему слову (словам), на основе чего происходит «угадывание», создание смысловых «гипотез» («вероятностное прогнозирование» читаемого), то возвращается назад к ранее прочитанному, в ходе которого сверяет первоначально возникшую гипотезу с написанным, и только тогда декодирует значение слова.

Такая стратегия чтения, заключающаяся в забегании вперед («антиципация») и в возвращении назад (сличение, контроль), обеспечивается сложным актом движения глаз. Известно, что ограничения свободы движения глаз назад и вперед по тексту нарушают процесс чтения на всех этапах его развития (Т. Г. Егоров, 1953 и др.). Движения глаз, как необходимый компонент структуры чтения, стали предметом исследования уже достаточно давно (А. В. Трошин, 1915; К. Miller, 1900, и др.). Исследователи установили, что во время чтения происходит закономерная смена пауз и движений глаз; оптическое восприятие читаемых знаков происходит в момент фиксации глаза, а не его движения.

Это направление изучения процесса чтения получило свое дальнейшее развитие в работах Т. Г. Егорова, Д. Б. Эльконина (73, 277, 278) и др., которые подробно изучили движение глаз при чтении и особое внимание уделили изучению регрессивных движений глаз, их значению для чтения. Было установлено, что отсутствие возможности для глаза возвращения назад по строке значительно замедляет процесс чтения, увеличивает количество ошибок, но еще большие затруднения возникают при торможении движения глаз вперед по строке («забегающие» движения), поскольку эти движения обеспечивают так называемое «антиципирующее чтение». Авторы этих работ также считают, что чтение происходит в момент фиксации глаза (или пауз) и что единицей чтения является слово, а буквы выполняют роль ориентиров в нем.

Таким образом, из этих исследований видно, что движения глаз являются одним из необходимых условий осуществления чтения. Они обеспечивают (на психофизиологическом уровне) аналитико-синтетическую работу в звене зрительного восприятия, т. е. в самом первом звене сложной психологической структуры чтения.

Однако движения глаз являются лишь условием, необходимым для осуществления функции чтения; что же касается самого процесса чтения, то оно характеризуется

взаимодействием, по крайней мере, двух уровней — сенсо-моторного и семантического, находящихся в сложном единстве (153, 254 и др.). Сенсомоторный уровень состоит, в свою очередь, из нескольких тесно взаимоувязанных «звеньев»:

- § звено звуко-буквенного анализа;
- § звено удерживания, сохранения получаемой информации (в памяти);
- § смысловые догадки, возникающие на основе этой информации;
- § сличение, контроль (соотнесение возникающих гипотез с данным материалом).

Сенсо-моторный уровень обеспечивает «технику» чтения — скорость восприятия, его точность. Семантический уровень, на основе данных сенсомоторного уровня, обуславливает понимание значения и смысла отдельных слов и целого речевого высказывания. Сложное взаимодействие этих уровней обеспечивает реализацию процесса чтения как со стороны быстроты и точности восприятия и идентификации (опознавания) знаков языка, так и со стороны адекватного понимания значения, которое несут в себе эти знаки (148, 153, 254).

Для осуществления процесса чтения необходима сохранность и взаимодействие зрительного, акустического и кинестетического анализаторов, совместная работа которых является психофизиологической основой процесса чтения. Нейрофизиологической основой для обеспечения процесса чтения служит совместная работа заднелобных, нижнетеменных, височных, затылочных отделов коры левого полушария головного мозга. При формировании чтения у детей зрительное восприятие буквенных знаков — отдельно или в слове — обязательно сопровождается проговариванием вслух, т. е. переводом зрительного образа в его звуковой и кинестетический аналог. Точное, безошибочное восприятие — основное условие правильного понимания читаемого.

Формирование навыков чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения. Известный отечественный психолог и педагог-методист Т. Г. Егоров (73 и др.) выделил следующие ступени («стадии») формирования деятельности чтения:

- § этап овладения звуко-буквенными обозначениями;
- § послоговое чтение;
- § этап становления синтетических приемов чтения;
- § этап «синтетического» («беглого», слитного) чтения.

Чтение (как уже достаточно сформированная деятельность) всегда подчинено его основной задаче — пониманию письменного сообщения. Поэтому развитие понимания читаемого в процессе формирования чтения у детей идет в тесной связи с развитием процесса восприятия. В самом начале формирования чтения понимание идет не совместно, а лишь вслед за восприятием: оно возможно только на основе достаточно длительного (по времени) анализа и синтеза звуко-слоговой и морфемной структуры читаемых слов. Постепенно, по мере развития и автоматизации навыка чтения, понимание начинает опережать процесс восприятия, что проявляется в возникновении смысловых догадок, угадывании смысла в пределах отдельных слов. На последующих этапах формирования чтения понимание читаемых сообщений осуществляется уже на основе схватывания смысла целых слов и предложений. Здесь чтение опирается на предвосхищение «последующей» мысли, относящейся уже не к слову или фразе, а к целому абзацу или даже ко всему тексту. У взрослого человека такое «антиципирующее чтение» достигает высокого уровня развития. Акт чтения протекает при этом «в полном и неразрывном единстве процессов восприятия и понимания читаемого» (254, с. 190). Процесс восприятия к этому времени автоматизируется и обеспечивает условия для быстрого и правильного понимания читаемого. Понимание, в свою очередь, начинает активно влиять на процесс восприятия письменного текста, воздействуя на его скорость и точность.

Понимание слова, фразы при чтении обеспечивается не только точностью восприятия, но и влиянием контекста. Об этом факторе, играющем известную роль в чтении,

указывалось в работах многих авторов (А. В. Трошин, Т. Г. Егоров, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова др.). В экспериментальных исследованиях А. Н. Соколова была показана важная роль смыслового контекста в понимании слова, фразы, абзаца при чтении (215). Исследования Дж. Мортон (322), направленные на изучение вопроса о влиянии контекста речи на процесс чтения, его скорость и точность позволили автору, на основе большого экспериментального материала, сделать следующие выводы: быстрое и адекватное понимание в процессе чтения наступает благодаря более «высокой степени» контекста слов. Высокий уровень контекста слов и полное использование контекстных догадок приводит, в свою очередь, к увеличению скорости чтения, к уменьшению количества фиксаций (объем и «угол охвата» материала при этом увеличиваются), к увеличению точности восприятия, что находит свое выражение в уменьшении регрессивных движений глаз. Дж. Мортон предполагает, что существует своего рода «потенциал чтения», который далеко не полностью используется неопытными чтецами. Этот потенциал связан со знанием статистических свойств языка, с вероятностью (частностью) появления слова в тексте данного типа. Увеличение вероятности слова-стимула может сделать его более доступным для восприятия, а это приведет к увеличению скорости чтения без потери понимания прочитанного.

В современной психолингвистической литературе принято различие «внешнего» и «внутреннего» контекстов письменного текста. Первый определяется влиянием всего прочитанного текста, а второй зависит от читаемого абзаца, предложения (А. А. Леонтьев, 138, 139 и др.).

Таким образом, нормативно протекающий процесс чтения включает, по крайней мере, четыре взаимодействующих компонента: звуко-буквенный анализ и синтез, удержание информации, смысловые догадки и процесс сличения возникающих при чтении «гипотез» с написанными словами. Все эти процессы, однако, могут быть осуществлены лишь при наличии сложного движения глаз и при сохранности мотивов данного вида речевой деятельности.

Как указывает Л. С. Цветкова, «учитывая всю сложность структуры процесса чтения, легко представить себе все разнообразие картин нарушения чтения при заболеваниях мозга. Клиника давно выделила некоторые разновидности алексии. Одни из них связаны с афазическими расстройствами, включающими затруднения в перекодировании букв в звуки, и проявляют себя по-разному в зависимости от формы афазии, другие — вызываются некоторыми расстройствами высших форм восприятия и поведения. Поэтому процесс чтения может нарушаться в разных звеньях, и психологическая структура нарушений чтения при разных по локализации поражениях может быть глубоко различной» (254, с. 191).

## **Глава 2. Внутренняя речь как особый вид речевой деятельности**

Проблема внутренней речи пока еще недостаточно исследована в психолингвистике, причем как теоретически, так и экспериментально. Между тем без правильного понимания психологической природы внутренней речи, как указывал Л. С. Выготский, «...не может быть никакой возможности выяснить отношения мысли к слову в их действительной сложности» (50, с. 314).

Еще великий древнегреческий философ Платон определял мышление как словесно выраженную молчаливую речь, подчеркивая значение внутренней речи для мышления и, возможно, фактически отождествляя эти понятия. Известный ученый-лингвист XIX столетия М. Мюллер в некоторых своих трудах достаточно категорично утверждал, что речь и мышление это идентичные, однозначные понятия. В дальнейшем эта точка зрения

была поддержана американским бихевиоризмом, что нашло отражение в формуле: мышление есть беззвучная речь, «речь минус звук». Противоположную точку зрения на взаимосвязь процессов мышления и речи отстаивали представители вюрцбургской психологической школы (К. Бюлер, О. Кюльпе и др.). Они заявляли о полной независимости мысли от слова и языка вообще. Отрицали они и необходимость для мышления внутренней речи, т. е., речи, по определению К. Бюлера, в форме «оптических, акустических или моторных представлений слов» (40).

Проблема внутренней речи исследовалась и в связи с изучением вербальной памяти. Так, некоторые французские психологи, неправомерно сводя внутриречевые процессы к процессам памяти, пытались установить, в каких образах памяти — акустических, оптических, моторных или синтетических — сохраняется воспоминание слов.

Ряд исследователей XIX — начала XX столетия трактовали процессы внутренней речи как вариант сокращения обычного речевого акта. Так, В. М. Бехтерев определял внутреннюю речь как не выявленный в двигательной части речевой рефлекс. И. М. Сеченов считал, что это рефлекс, оборванный на двух третях своего пути. Многие исследователи рассматривали внутреннюю речь только как процесс «внутреннего говорения», т. е. как «обеззвученную» внешнюю речь» (234).

Таким образом, термин-понятие «внутренняя речь» использовался в научной речеведческой литературе для обозначения самых различных по своей природе процессов, которые не исчерпывают этого понятия, а порой и не совпадают с ним.

## **§ 1. Специфические особенности внутренней речи в интерпретации школы Л. С. Выготского. Особенности формирования внутренней речи в онтогенезе**

Важнейшее значение в плане научного исследования проблемы внутренней речи имеют труды Л. С. Выготского (47, 50 и др.). Внутренняя речь, по Выготскому, «...есть особое по психологической природе образование, особый вид речевой деятельности, имеющий совершенно специфические особенности и состоящий в сложном отношении к другим видам речевой деятельности» (50, с. 316). Это определяется прежде всего функциональным назначением данного вида речи, а именно тем, что «...Внутренняя речь есть речь для себя. Внешняя речь есть речь для других» (там же, с. 316).

На основе глубокого и всестороннего анализа внешней и внутренней речи Л. С. Выготский пришел к выводу о том, что неправомерно рассматривать внутреннюю речь как отличную от внешней лишь по степени вокализации. Они отличаются по самой своей природе. «Внутренняя речь не только не есть то, что предшествует внешней речи или воспроизводит ее в памяти, но противоположна внешней. Внешняя речь есть процесс превращения мысли в слова... Внутренняя — обратный по направлению процесс, идущий извне внутрь, процесс испарения речи в мысль» (50, с. 316).

Одновременно с этим Л. С. Выготский отрицал механистическое тождество мышления и речи, подчеркивая, что речь не представляет собой зеркального отражения мысли. Речь «не может надеваться на мысль, как готовое платье... Мысль, превращаясь в речь, перестраивается и видоизменяется. Мысль не выражается, но совершается в слове»\* (50, с. 307). Именно внутренняя речь, являясь «живым процессом рождения мысли в слове», отражает чрезвычайную сложность взаимоотношения мышления и речи, их противоречивое единство. С полным основанием отвергая и упрощенное, бихевиористическое, и идеалистическое понимание внутренней речи, Л. С. Выготский настаивал на объективном историческом подходе к изучению этой проблемы. Практической реализацией такого подхода явилась разработанная Л. С. Выготским теория происхождения и развития внутренней речи.

Обращаясь к генезису внутренней речи, Л. С. Выготский считал наиболее вероятным, что она возникает из так называемой эгоцентрической внешней речи ребенка-дошкольника, которая представляет собой как бы первоначальный этап развития внутренней речи. Примечательно, что первым исследователем, который обратил внимание на особую функцию эгоцентрической речи ребенка, был известный швейцарский психолог Ж. П. Пиаже. По его описанию, эгоцентрическая речь — это часто наблюдаемый во время игры разговор ребенка с самим собой вслух, не обращенный к собеседнику. Ж. П. Пиаже определял эгоцентрическую речь как выражение эгоцентризма детской мысли, как стадию перехода от изначального аутизма детского мышления к нарастанию социализированной мысли (180 и др.). При этом речь, произносимая для себя, но непонятная для других, является, по Ж. П. Пиаже, лишь «аккомпанементом», сопровождающим детскую деятельность, и не имеет самостоятельного функционального значения. Лишь постепенно поведение ребенка начинает социализироваться, а вместе с ним социализируется и речь, постепенно превращаясь в речь как средство общения или коммуникации. С этих позиций Ж. П. Пиаже рассматривал структуру и дальнейшую «судьбу» этого вида речи. Она обречена на отмирание параллельно умиранию эгоцентризма в мысли ребенка. Поэтому ее развитие идет по убывающей кривой, которая падает до нуля на пороге школьного возраста. Таким образом, по мнению Ж. П. Пиаже, эгоцентрическая речь является временным явлением в ходе речевого онтогенеза и не имеет будущего (180).

Л. С. Выготский в трактовке эгоцентрической речи исходил из совершенно других позиций. Согласно его теории, эгоцентрическая речь ребенка представляет собой «феномен» перехода от интерпсихических (внешненаправленных) функций к интрапсихическим (направленным внутрь, в собственное сознание) функциям, что является «общим законом для развития всех высших психических функций» (48, 50). С младенчества ребенок постепенно приобретает способность подчинять свои действия речевой инструкции взрослого. При этом как бы объединяются речь матери и действия ребенка. Организация деятельности ребенка носит интерпсихологический характер. В дальнейшем этот процесс, «разделенный между двумя людьми», превращается в интрапсихологический. Специальные экспериментальные исследования, проведенные Л. С. Выготским, показали, что эгоцентрическая речь, не обращенная к собеседнику, возникает у ребенка при каждом затруднении. Вначале она носит развернутый характер, с переходом к последующим возрастам постепенно сокращается, становится шепотной, а затем и совсем исчезает, превращаясь во внутреннюю речь.

С этих же концептуальных позиций Л. С. Выготский рассматривал и структурные особенности эгоцентрической речи, выражающиеся в ее «отклонениях от социальной речи» и обуславливающие ее непонятность для других. Согласно теории Ж. П. Пиаже, эта речь по мере приближения к социализированной речи должна становиться все понятнее, с ее отмиранием должны отмирать и ее структурные особенности. Но в действительности, как показали эксперименты Л. С. Выготского и как показывают данные многочисленных педагогических наблюдений, происходит обратное. Специфические особенности эгоцентрической речи увеличиваются вместе с возрастом, они минимальны в 3 года и максимальны в 7 лет. Как указывал Л. С. Выготский, в 3 года отличие эгоцентрической речи от речи коммуникативной почти равно нулю, в 7 же лет она по всем функциональным и структурным особенностям существенно отличается от «социальной речи трехлетки». Происходит «прогрессирующая с возрастом дифференциация двух речевых функций и обособление речи для себя и речи для других из общей, нерасчлененной речевой функции» (50, с. 322). Развитие эгоцентрической речи в направлении к внутренней речи сопровождается нарастанием всех отличительных свойств, характерных для внутренней речи.

«Внутренняя речь есть немая, молчаливая речь. Это ее основное отличие», — подчеркивал Л. С. Выготский (50, с. 324). Именно в этом направлении происходит



эволюция эгоцентрической речи. При этом «коэффициент эгоцентрической речи» всякий раз возрастает при затруднениях в деятельности, требующей осознания и размышления. Это говорит о том, что рассматриваемая форма речи не является лишь аккомпанементом, а имеет самостоятельную функцию, служит целям умственной ориентировки, осознания, преодоления затруднений и препятствий, соображения и мышления, как бы обслуживая мышление ребенка. Таким образом, эгоцентрическая речь, по Л. С. Выготскому, является внутренней по психической функции и внешней по структуре и представляет собой ранние формы «существования» внутренней речи. Исследуя и анализируя природу эгоцентрической речи с функциональной, структурной и генетической сторон, Л. С. Выготский пришел к выводу о том, что «эгоцентрическая речь представляет собой ряд ступеней, предшествующих развитию внутренней речи» (50, с. 317).

Согласно теоретической концепции Л. С. Выготского, внутренняя речь ребенка формируется значительно позже, чем его внешняя речь. Формирование внутренней речи происходит поэтапно: сначала путем перехода развернутой внешней речи во фрагментарную внешнюю, затем последней — в шепотную речь, и лишь затем она становится в полном смысле «речью для себя», приобретая свернутый и скрытый характер. Переход от внешней (эгоцентрической) к внутренней речи завершается к школьному возрасту. Именно в этом возрасте ребенок, уже владеющий внешней речью в ситуации диалога, становится способен к овладению развернутой монологической речью. По мнению А. Р. Лурии, эти процессы тесно связаны: «Только после того, как происходит процесс сокращения, свертывания внешней речи и превращения ее во внутреннюю, становится доступным и обратный процесс — развертывание этой внутренней речи во внешнюю, т. е. в связное речевое высказывание с характерным для него «смысловым единством» (153, с. 202).

Взгляды Л. С. Выготского на происхождение внутренней речи в онтогенезе получили подтверждение в более поздних теоретических и экспериментальных работах целого ряда исследователей (Э. Джекобсен, Л. А. Новиков, А. Н. Соколов и др.). В исследованиях было выявлено наличие разнообразных проявлений речедвигательной активности в процессе реализации внутренней речи, что проявлялось в сокращении мышц языка, губ и гортани, микродвижениях органов артикуляционного аппарата; при этом складывалось впечатление, как будто слова беззвучно произносятся «быстрым и сокращенным образом» (215). Эти слабо выраженные речедвигательные реакции регистрировались методом электромиографического исследования у взрослых и детей при затруднениях в процессе решения интеллектуальных задач. Исходя из этого, можно сделать вывод, что такая внутренняя (как и внешняя — у маленьких детей), не обращенная к собеседнику речь, возникает при каждом затруднении. В детские годы она носит развернутый характер, описывая ситуацию и планируя возможный выход из нее, в дальнейшем сокращается, становится шепотной, затем совсем исчезает, превращаясь во внутреннюю речь (155).

## **§ 2. Особенности структуры и семантики внутренней речи**

Л. С. Выготский полностью отвергал взгляд на внутреннюю речь как на «речь минус звук». Он писал о совершенно особом строении и способе функционирования внутренней речи (50). В течение нескольких поколений, до появления научных работ Л. С. Выготского, и прежде всего, книги «Мышление и речь» (1934), многие психологи считали, что внутренняя речь — это та же внешняя речь, но с усеченным концом, без речевой моторики (50). Ее представляли как «проговаривание про себя», строящееся по тем же законам синтаксиса и семантики, что и внешняя речь. Т. Н. Ушакова указывает на ошибочность этого мнения (234). Простое и убедительное доказательство этого — способность человеческого мышления за доли секунды решать сложные интеллектуальные задачи, принимать решения, выбирать нужный путь достижения

намеченной цели. Если бы «речь про себя» была простым дублированием внешней речи, она протекала бы с такой же скоростью, что и внешняя речь. Следовательно, внутренняя речь, выполняющая регулирующую и планирующую функции в организации деятельности и поведения человека, имеет особое, «сокращенное строение» (50).

Согласно теоретической концепции Л. С. Выготского, у внутренней речи «свой особый синтаксис», что находит свое выражение в кажущейся отрывочности, фрагментарности, сокращенности внутренней речи по сравнению с внешней. Записанная на фонографе, она «оказалась бы сокращенной, отрывочной, бессвязной, неузнаваемой и непонятной по сравнению с внешней речью» (50, с. 332). При проведении своих экспериментов Л. С. Выготский отметил наличие и нарастание аналогичных особенностей эгоцентрической речи ребенка; это позволило ему дать объективное объяснение причины, по которой возникает сокращенность внутренней речи. Он отмечал, что это не простая тенденция к сокращению и опусканию слов, а своеобразная тенденция к сокращению фразы и предложения по пути приближения к тому варианту структуры этой единицы языка, «где сохраняется сказуемое и относящиеся к нему части предложения за счет опускания подлежащего и относящихся к нему слов» (там же, с. 333). Основной синтаксической формой внутренней речи Л. С. Выготский считал «чистую и абсолютную предикативность». Такая особенность присуща диалогической форме внешней речи при наличии определенной психологической близости собеседников, когда возможно понимание «с полуслова», «с намека». При общении человека с самим собой возможна передача почти без слов самых сложных мыслей, что приводит к господству чистой предикативности во внутренней речи. Синтаксис ее максимально упрощен, следствием чего является «абсолютное сгущение мысли» (там же, с. 343).

А. Р. Лурия, рассматривая вслед за Л. С. Выготским эту особенность «семантики» внутренней речи, дает ей следующее разъяснение: человек, пытающийся решить задачу, твердо знает, о чем идет речь. Значит, номинативная функция речи, указание на то, что есть «тема» сообщения, уже «изначально» включена во внутреннюю речь и не нуждается в специальном обозначении. Остается обозначить то, что именно следует сказать о данной теме, что нового следует прибавить (т. е. определить и раскрыть «рему» высказывания). Таким образом, внутренняя речь никогда не обозначает предмет, не содержит подлежащего, она указывает, что именно нужно выполнить. «Иначе говоря, оставаясь свернутой и аморфной по своему строению, она всегда сохраняет свою предикативную функцию» (155, с. 174).

Выделяя эту особенность внутренней речи — «всегда опускать подлежащее и состоять из одних сказуемых», Л. С. Выготский выдвинул положение о возможном несовпадении грамматического и психологического подлежащего и сказуемого в речевом высказывании. Он писал, что в сложной фразе «любой член предложения может стать психологическим сказуемым, и тогда он несет на себе логическое ударение, семантическая функция которого и заключается как раз в выделении психологического сказуемого» (50, с. 309).

Не все исследователи полностью разделяют концептуальное положение Л. С. Выготского об «абсолютной предикативности» внутренней речи, справедливо усматривая в этом некоторую искусственную «гиперболизацию» качества, присущего данному виду речевой деятельности (13, 14, 234). В то же время, практически никто из современных исследователей не отрицает того факта, что предикативность является важнейшей отличительной особенностью внутренней речи.

Сокращенность внутренней речи не исчерпывается ее предикативностью. Следующей важнейшей особенностью внутренней речи Л. С. Выготский называет «редуцирование фонетических моментов речи». Во внутренней речи роль кинестетических речевых раздражений сводится к минимуму, никогда нет надобности произносить слова до конца. Человек понимает уже по самому намерению, какое слово он должен произнести. Целое слово, как устойчивый звукокомплекс, во внутренней речи, по гипотезе Л. С. Выготского, никогда не воспроизводится полностью; его заменяет звуковой «каркас» слова в виде

опорных согласных («кн» или «кг» — вместо «книга») или корневая морфема (50). «Внутренняя речь, — по Л. С. Выготскому, — есть в точном смысле речь почти без слов» (50, с. 345).

Третьим феноменом внутренней речи, вытекающем из первых двух, Л. С. Выготский считает особое соотношение семантической и фазической сторон речевого высказывания. Фазическая сторона речи (ее внешняя, материальная форма) сводится до минимума, ее синтаксис и фонетика максимально упрощаются и сгущаются. «На первый план выступает значение слова. Внутренняя речь оперирует преимущественно семантикой, но не фонетикой речи» (там же, с. 346). В результате создается совершенно особый семантический строй внутренней речи. Л. С. Выготский в этой связи указывает на три основные особенности ее смысловой стороны. Первая из них — это преобладание смысла слова над его значением. Смысл слова представляет собой совокупность всех психологических фактов, которые возникают в нашем сознании благодаря слову. Этот компонент семантики слова представляет собой сложное, динамическое образование. Значение слова — базовый компонент его семантики, отличающийся устойчивостью и точностью. Значение «константно» и неизменно при всех изменениях смысла в различном контексте речи. Во внутренней речи преобладание смысла над значением «доведено до математического предела и представлено в абсолютной форме. Здесь превалирование смысла над значением, фразы над словом, всего контекста над фразой не исключение, но постоянное правило» (50, с. 348).

Отсюда вытекают две другие особенности семантики внутренней речи. Одну Л. С. Выготский называет слиянием, или «агглютинацией» слов. Это явление можно встретить в некоторых языках (во внешней форме их реализации), например, в немецком. Существительное при этом образуется из нескольких слов или целой фразы. Такие «агрегаты слов» образуются по определенному закону, наибольший акцент всегда придается главному корню, или главному понятию. Аналогичное явление наблюдается и в эгоцентрической речи ребенка. Агглютинация как способ образования единых сложных слов выступает все отчетливее по мере приближения этой формы речи к внутренней речи.

Еще одна особенность семантики внутренней речи состоит в следующем. «...Смыслы слов, более динамические и широкие, чем их значения, обнаруживают иные законы объединения и слияния друг с другом, чем те, которые могут наблюдаться при объединении и слиянии словесных значений» (там же, с. 349). Л. С. Выготский называет это явление «вливанием и вливанием смысла». Смыслы при этом «как бы вливаются друг в друга», предшествующие содержатся в последующем или модифицируют его. Слово как бы вбирает в себя смысл предыдущих и последующих слов. Во внутренней речи слово как знак языка «гораздо более нагружено смыслом», чем во внешней речи, оно является «концентрированным сгустком смысла» (там же, с. 350).

Своеобразие внутренней речи определяется также спецификой ее смыслового строения. В условиях внутренней речи всегда возникает свой особый, «внутренний диалект». Каждое слово постепенно приобретает новые оттенки, смысловые нюансы, что приводит к рождению индивидуальных значений слов, понятных только в плане внутренней речи. Исходя из этого, «словесные значения во внутренней речи являются всегда идиомами, непереводаемыми на язык внешней речи» (50, с. 351).

На основе экспериментального исследования эгоцентрической речи Л. С. Выготским были выделены следующие основные особенности внутренней речи:

- § максимальная («абсолютная») предикативность;
- § свернутость, сокращенность структуры и «семантики» речевого высказывания;
- § агглютинация структурных и семантических элементов; «сгущение» речи; максимальная «семантическая насыщенность» внутриречевых высказываний;
- § трансформация, преобразование языка внешней речи (при переходе внешней эгоцентрической речи во внутреннюю);
- § преобладание «смысла» (речи) над «значением»;

§ идеоматичность (индивидуальная семантика) речи.

На основе глубокого теоретического осмысления «феномена» внутренней речи Л. С. Выготским был намечен широкий и перспективный план психологического изучения внутренней речи как механизма речевого мышления, оказавший большое влияние на все последующие исследования этой проблемы. Ближайший сподвижник и последователь Л. С. Выготского, А. Р. Лурия сделал попытку исследовать мозговые механизмы внутренней речи. Экспериментальные данные были получены им при обследовании больных с локальными поражениями мозга (151, 153, 155).

На основе анализа данных специальных психологических исследований, А. Р. Лурия сумел доказательно подтвердить тот факт, что речь ребенка, называемая эгоцентрической, при переходе во внутреннюю речь сохраняет свои анализирующие, планирующие и регулирующие функции. Ребенок, у которого уже сформирована внутренняя речь, способен сам регулировать сложные волевые действия. Исследования А. Р. Лурии показали, что «мозговые механизмы регулирующей функции речи не совпадают с теми мозговыми механизмами, которые обеспечивают звуковую или семантическую сторону речевых процессов» (155, с. 175). В исследованиях А. Р. Лурии было установлено, что при поражении «зоны Вернике» нарушенная в фонематическом или артикуляционном отношении речь не теряет свои регулирующие функции. То же можно сказать и о больных с афферентной моторной афазией при поражении корковых отделов двигательного анализатора. Такие больные продолжают активно регулировать свои действия в соответствии с возникшими мотивами.

Поражение зоны ТРО (нижнетеменные и теменно-затылочные отделы левого полушария головного мозга), обеспечивающей понимание сложных логико-грамматических конструкций, в результате которого возникают глубокие нарушения смысловой стороны речи, также не приводит к потере регулирующей функции речи. У таких больных внутренняя речь с ее предикативной функцией остается в значительной мере сохраненной. Эти больные продолжают упорно работать над ликвидацией своего дефекта; опираясь на внутреннюю речь, они сохраняют способность превращать внутренние «симультанные схемы» речевого высказывания в целую цепь последовательных «сукцесивных актов» внешней речи.

В то же время исследования показали, что сложными формами волевого акта, который опирается на опосредствующую функцию внутренней речи, управляют передние отделы коры головного мозга, а именно премоторная и префронтальная зоны передних отделов левого полушария. При поражении первой из них, наряду с нарушением двигательных навыков, в значительной мере страдает речь больного. Она становится «обрывистой», теряет предикативные элементы, в некоторых случаях остаются одни лишь номинативные элементы.

При поражении префронтальных отделов коры головного мозга движения и речь больного не обнаруживают таких резких изменений, однако «поражение лобных долей мозга нарушает внутреннюю динамику планомерного, организованного произвольного акта в целом и направленной речевой деятельности в частности» (155, с. 180). У этих больных нарушается именно та форма организованного с помощью внутренней речи действия, которая складывается у ребенка в процессе убывания эгоцентрической речи. А. Р. Лурия приходит к выводу, что при поражении этих зон коры головного мозга внутренняя речь с ее предикативной функцией страдает значительно больше, чем при поражении других отделов мозга (153, 155).

Н.И.Жинкин (1982), изучавший психологические механизмы речи, на основе данных нейролингвистических исследований А. Р. Лурии, Т. В. Рябовой-Ахутиной и Т. Н. Ушаковой, приходит к следующему заключению: «Есть основания думать, что лобные доли коры головного мозга выполняют функции общего осмысления действий при ориентировке в действительности. Сам же процесс перехода речи на уровень интеллекта и

наоборот («мост») происходит во внутренней речи, связанной с самыми различными областями коры» (84, с. 88).

Исследованием внутренней речи в физиологическом плане активно занимались и другие авторы. Так, Т. Н. Ушакова (234, 237) выделяет в механизмах внутренней речи три иерархически организованных уровня. Эти уровни, по мнению автора, четко «разводятся» в онтогенезе при овладении ребенком языком.

Первый уровень — механизмы оперирования отдельными словами, обозначающими обычно явления внешнего мира. Он реализует номинативную функцию языка и речи. Автор ссылается на исследования М. М. Кольцовой\*, показавшей, что следы словесных сигналов в коре мозга ребенка вместе с впечатлениями от воспринимаемых предметов образуют специализированный комплекс временных связей. Эти комплексы в онтогенезе составляют «базовый уровень» механизмов внутренней речи.

Второй уровень — образование множественных связей между базовыми элементами. Формируется так называемая «вербальная сеть» — своего рода материализованная «лексика языка» (84, с. 133). Факт физиологической связанности следов словесных сигналов в головном мозге человека был впервые открыт в 1935 г. А. Я. Федоровым, что позднее было многократно воспроизведено в экспериментальных исследованиях американских и отечественных ученых. Эти исследования показали, что семантической и языковой связанности слов соответствует «связанность» их следов в нервной системе. Т. Н. Ушакова определяет эти связи как «семантические поля» или «вербальные сети». При активации узла «вербальной сети» возбуждение, затухая, распространяется на все примыкающие структуры. Связи внутри «вербальной сети» стабильны, сохраняются в течение жизни и в своих существенных чертах одинаковы у всех людей. По мнению Т. Н. Ушаковой, в «вербальной сети» (она же — «семантическое поле») материализуется языковой опыт человека (234, 237). Т. Н. Ушакова полагает, что единицей реализации внутренней речи являются не «квазислова» (агглютинированные звукосочетания, состоящие из «осколков» слов), а целые слова, несущие основную «семантическую» нагрузку в речевой деятельности. Исследователь обозначает их достаточно широко распространенным в психологии и педагогике термином «ключевые слова». Именно эти слова «озвучиваются» во внутренней речи при протекании речемышлительного процесса и, в отличие от «квазислов», достаточно четко осознаются субъектом речевой деятельности (234).

Два названных уровня организации внутренней речи статичны и стандартны, тогда как человеческая речь динамична и индивидуальна. Поэтому «вербальная сеть» — лишь предпосылка, определяющая возможность речевого процесса. Т. Н. Ушакова предполагает существование третьего, динамического, уровня, по временным и содержательным характеристикам соответствующего продуцируемой речи. Динамический уровень внутренней речи с физиологической стороны состоит из быстро сменяющихся активаций отдельных узлов «вербальной сети» в их специальных интеграциях. Каждому произносимому человеком слову предшествует активация соответствующей структуры внутренней речи, которая затем перекодируется в команды артикулярным органам (234).

В проведенных Т. Н. Ушаковой экспериментах (234, 237) было установлено, что при формировании предложения (во внутреннем плане) можно зарегистрировать во внутренней речи активацию следов тех слов, которые используются в данном предложении. Этот процесс протекает с широким включением структур «вербальной сети», с активизацией не только локальных базовых элементов, но целых «семантических узлов». Активация их неравномерна, быстро меняется во времени. В начале формирования предложения наиболее активны структуры, соответствующие главным его членам, позднее — структуры начала и конца вербальной цепочки высказывания.

В другой серии опытов (236) исследовались нейродинамические процессы внутренней речи слушающего партнера. Оказалось, что понимание слышимой речи основано на сложных процессах, протекающих в «вербальной сети». Восприятие слова вызывает

активацию «семантического поля», включающего базовые элементы семантически связанных слов. Многозначное слово активизирует, в зависимости от контекста, одно из возможных «семантических полей». Понимание услышанного слова обусловлено тем, какое именно «семантическое поле» «совозбуждено» вместе со следом воздействующего слова. Каждое слово многозначно и приобретает конкретный смысл лишь в конкретном речевом контексте.

Помимо функционального механизма внутренней речи, Т. Н. Ушаковой изучалась и связь внутриречевых процессов с соответствующими мозговыми структурами. Ею был разработана экспериментальная методика исследования с использованием метода дистантной синхронизации биопотенциалов мозга (ДСБ) по М.Н.Ливанову. Метод основан на следующем явлении: области мозга, активно работающие в момент исследования, обнаруживают повышение синхронности ЭЭГ-колебаний. Это дает возможность выявить области мозга, активирующиеся по ходу реализации психического процесса. Метод оценки ДСБ открывает новые возможности в этой области; он может быть применен к здоровым людям, позволяет представить деятельность мозга не по частям, а системно, дает возможность выявить динамику включения мозговых областей в процессе психической деятельности. Данные исследований Т. Н. Ушаковой в основном подтверждают данные нейропсихологических исследований А. Р. Лурии и Э. Г. Симерницкой (151, 153 и др.)

В психолингвистике создано несколько научных концепций, определяющих специфические особенности внутренней речи как вида речевой деятельности. В отечественной психолингвистике наибольшее распространение получила теоретическая концепция, разработанная А. А. Леонтьевым совместно с Т. В. Рябовой-Ахутиной в конце 60-х — начале 70-х гг. прошедшего столетия (13, 140 и др.). Авторы этой концепции исходят из принятого в отечественной психологии достаточно широкого определения понятия «внутренняя речь», согласно которому к ней относятся все осознанные внутриречевые процессы. Являясь центральным звеном речевой деятельности человека, тесно и неразрывно связанная с важнейшими психическими функциями, внутренняя речь (в такой ее интерпретации) «многогранна и многокомпонентна» (13, с. 27). А. А. Леонтьев и Т. В. Ахутина выделяют несколько форм внутренней речи, каждая из которых «специфична» по выполняемой ею основной функции.

Авторы данной концепции четко противопоставляет друг другу такие понятия, как «собственно внутренняя речь» (внутренняя речь в трактовке Л. С. Выготского), «внутреннее проговаривание» и «внутреннее программирование речевого высказывания».

Внутреннее проговаривание, как форма внутренней речи, предполагает наличие скрытой речедвигательной активности органов артикуляции, имитирующей процессы, происходящие при внешней речи. П. Я. Гальперин определил это явление как скрытую внешнюю речь, или как «внешнюю речь про себя» (54, с. 157). Внутреннее проговаривание возникает при выполнении трудных заданий, например, при решении математических задач, при чтении и переводе иностранных текстов, при запоминании и припоминании словесного материала, при письменном изложении мыслей и т. д. Другими словами, внутреннее проговаривание связано с умственными действиями, протекающими в развернутой, еще не автоматизированной форме.

Собственно внутренняя речь — это речевое действие, перенесенное «вовнутрь», производимое в свернутой, редуцированной форме. В типичном случае она возникает при решении интеллектуальной задачи. Внутренняя речь может сопровождаться внутренним проговариванием при решении сложных заданий, но это не обязательное условие ее осуществления. Собственно внутренняя речь может быть представлена только отдельными «намеканиями», речедвигательными признаками слов, являющихся «опорными» признаками отдельных слов и словосочетаний. (Своеобразный аналог «квазислов» и опорных звукокомплексов по Л. С. Выготскому.)\*

Таким образом, согласно данной концепции, у внутренней речи есть два «полюса». Один — это внутренняя речь, максимально приближенная к внешней, разговорной речи, чаще всего сопровождающаяся проговариванием. Второй «полюс» — «максимально свернутая внутренняя речь, менее всего связанная с проговариванием и стоящая на грани выпадения из интеллектуального акта и превращения его в простой рефлекторный акт» (122, с. 158). Третье понятие, ключевое для данной теории внутренней речи, — понятие «внутреннего программирования», которое А. А. Леонтьев трактует как «неосознаваемое построение некоторой схемы, на основе которой в дальнейшем порождается речевое высказывание» (там же, с. 158). Соотношение внутренней речи и внутреннего программирования выступает как «соотношение конечного и промежуточного звена». Согласно А. А. Леонтьеву, внутреннее программирование может развертываться либо во внешнюю, либо во внутреннюю речь. Переход к внешней речи происходит по правилам грамматического и семантического развертывания максимально обобщенной программы; переход к внутренней речи также связан с применением определенных правил, своего рода «минимальной грамматики». А. А. Леонтьевым была предложена обобщенная схема соотношения внутреннего программирования и внутренней речи:

внутреннее программирование		
правила грамматического и семантического развертывания	особые правила	правила семантического развертывания
внешняя речь		собственно внутренняя речь

Все три компонента внутренней речи (в широком ее понимании) тесно взаимосвязаны и могут участвовать в одном и том же акте речемыслительной деятельности.

### **§ 3. Роль внутренней речи в познавательной интеллектуальной деятельности человека**

Рассмотрение функций внутренней речи в первую очередь предполагает отражение ее теснейших связей с другими высшими психическими функциями человека.

Внутренняя речь, согласно Л. С. Выготскому, «представляет собой совершенно особую, самостоятельную и самобытную функцию речи... особый внутренний план речевого мышления, опосредующий динамическое отношение между мыслью и словом» (50, с. 352—353).

Большинство современных ученых придерживаются той точки зрения, что, хотя мышление и речь неразрывно связаны, они представляют собой как по происхождению, так и по функционированию «относительно независимые реальности». Это совпадает с положениями теории внутренней речи Л. С. Выготского. В чем проявляется связь, неразрывное единство мышления и речи? Л. С. Выготский считал, что неразложимой единицей речевого мышления является значение слова. Слово, писал он, так же относится к речи, как и к мышлению, оно представляет собой живую клеточку, содержащую в самом простом виде основные свойства, присущие речевому мышлению в целом. С психологической точки зрения значение слова, прежде всего, представляет собой обобщение обозначаемого. Но обобщение, по Л. С. Выготскому, представляет собой «чрезвычайный словесный акт мысли», который отражает действительность совершенно иначе, чем она отражается в непосредственных ощущениях и восприятиях. Вместе с тем, слово — это также средство общения, поэтому оно входит в состав речи. Будучи лишенным значения, слово уже не относится ни к мысли, ни к речи; обретая значение, оно сразу же становится органической частью того и другого (50).

Однако мышление и речь имеют разные генетические корни. Первоначально (в ходе общественно-исторического развития человека) они выполняли различные функции и развивались отдельно. Исходной функцией речи была коммуникативная функция. При словесном общении содержание, передаваемое речью, предполагает обобщенное отражение явлений, т. е. факт мышления. Вместе с тем такой способ общения, как указательный жест, изначально никакой функции обобщения в себе не несет и поэтому к мысли не относится.

В то же время есть виды мышления, которые не связаны с речью, например наглядно-действенное, или т. н. «практическое мышление» у животных. У маленьких детей есть своеобразные средства коммуникации, не связанные непосредственно с мышлением: выразительные движения, жесты, мимика, отражающие внутреннее состояние живого существа, но не являющиеся знаком или обобщением.

Л. С. Выготский полагал, что в возрасте примерно двух лет в отношениях между мышлением и речью наступает критический переломный момент: происходит «перекрест» линий развития мышления и речи; речь начинает становиться интеллектуализированной, а мышление — речевым. Признаками перелома являются быстрое и активное расширение ребенком своего словарного запаса и столь же быстрое увеличение коммуникативного словаря. Ребенок как бы открывает для себя символическую функцию речи и обнаруживает понимание того, что за словом лежит обобщение; ребенок начинает усваивать понятия.

Смысловая и внешняя сторона речи ребенка развиваются в противоположных направлениях. Мысль ребенка, рождаясь как «смутное и нерасчлененное целое», благодаря речи «расчленяется и переходит к построению из отдельных частей», в то время как ребенок «в речи переходит от частей к расчлененному целому» (50, с. 307).

Сложное взаимодействие речи и мышления, по мнению Л. С. Выготского и его последователей, как раз и составляет суть внутренней речи как процесса «испарения речи в мысль». Л. С. Выготский так определяет роль внутренней речи: «Внутренняя речь оказывается динамическим, неустойчивым, текучим моментом, мелькающим между более оформленными и стойкими крайними полюсами... речевого мышления, между словом и мыслью». Внутренняя речь есть «мысль, связанная со словом» (там же, с. 353).

«Субъективный язык» внутренней речи, не осознаваемый говорящим, сама внутренняя речь, неразрывно связаны с основными элементами, определяющими сознание человека: процессами ощущения, восприятия, памяти, эмоциональными явлениями. (Н. И. Жинкин, 1982 и др.). Эта связь предопределяется сложным взаимодействием мышления с другими высшими психическими функциями человека. Особенно важна роль внутренней речи в осуществлении произвольных функций, так как она организует и регулирует выполнение любого волевого акта.

Очень сложно отделить процессы восприятия и переработки информации от акта ее обозначения. Уже со второй половины первого года жизни ребенка начинают закладываться условия для вербализации чувственного опыта. «Предметная отнесенность слова для ребенка, — по определению Б. Г. Ананьева, — первая реальность речи — есть вместе с тем зрительное включение в ассоциативные массы обозначенных словом образов вещей» (2, с. 15). Это имеет большое значение для познавательного развития ребенка. Во-первых, повышается эффективность восприятия: соединение чувственного образа со словом через второсигнальные управляющие импульсы позволяет выделять в вещах социально значимые моменты, находить новые подробности. Во-вторых, создание прочных связей в системе «сенсорика» — «знаковая сфера» обеспечивает речемыслительную деятельность как таковую. В-третьих, соединение чувственного образа и слова выступает как основа для произвольного комбинирования образов.

Особенно важна роль речи (с определенного возраста — именно внутренней речи) в развитии наблюдения как анализа и синтеза чувственного и рационального опыта познания. Подчеркивая социально-культурную детерминацию наблюдения, Б. Г. Ананьев



обращает внимание на то, что, кроме «алфавита зрительных образов», оно включает и «своеобразный синтаксис наблюдения», обусловленный внутренней речью и многократностью визуально-вербальных компонентов наблюдения (там же, с. 23).

Память и внимание человека подвергаются еще большему воздействию языкового механизма речи, чем чувственное познание. Возникновение собственно человеческого внимания теснейшим образом связано с процессом общения, опосредованного знаками. В раннем онтогенезе внимание ребенка направляется главным образом словесными указаниями взрослого. В дальнейшем происходит «интериоризация» (перевод во внутренний план) внешнего предметного и внешнего знакового компонентов. В школе П. Я. Гальперина, где была выработана концепция развития внимания в процессе интериоризации совместного практического действия ребенка и взрослого, сопровождаемого знаковым общением, принято говорить о «словесном знаке» (2, 54). Постепенно, по мере формирования внутренней речи, внимание из «внешнего», социально опосредованного, становится внутренним. Формирование «умственного действия», приводя к формированию мысли, одновременно приводит и к формированию внимания, направленного на мыслимое содержание. В дальнейшем речь как бы «исчезает», но при субъективных трудностях в сосредоточении человек с помощью внутренней речи выделяет интересующий его предмет или содержание и старается подавить мешающие раздражители (2, с. 54).

Роль внутренней речи в анализе и обобщении чувственного опыта человека и становлении произвольного внимания имеет непосредственное отношение и к памяти. С одной стороны, память соприкасается с непосредственным чувственным опытом человека. Но образы-впечатления и целостные картины, «запомнившиеся в раннем детстве, до становления речи, как бы исчезают из нашей памяти» (там же, с. 56).

Как отмечает И. А. Зимняя (98), в онтогенезе (применительно к познавательному развитию) наглядно прослеживается формирование произвольной памяти, опирающейся на знаки. В раннем детстве преобладает двигательная и образная память, она «непосредственна», ребенок не может ею управлять, он, по выражению Л. С. Выготского, «мыслит вспоминая». В процессе общения ребенок усваивает социально выработанные принципы и приемы запоминания с помощью языкового знака. Введение знака в структуру процесса запоминания резко повышает произвольность памяти; наряду с образами в ней начинают кодироваться с помощью знаков «смыслы», «концепты» (по определению Н. И. Жинкина). Вот как рассматривает в связи с этим формирование внутренних средств запоминания А. Н. Леонтьев: «Можно предположить, что самый переход, совершающийся от внешне опосредствованного запоминания к запоминанию, внутренне опосредствованному, стоит в теснейшей связи с превращением речи из чисто внешней функции в функцию внутреннюю» (123, с. 166). Другими словами, соответствующие функции внешней (эгоцентрической) речи становятся функциями речи внутренней. Таким образом, процесс совершенствования памяти человека идет в тесной связи с развитием внутренней речи. Указанное, разумеется, не означает, что вся память превращается в вербальную, образные компоненты (наряду со знаками языка) продолжают играть в ней существенную роль. Тем не менее, ведущая роль в мнестических процессах с определенного момента онтогенетического развития (к началу школьного возраста) принадлежит именно знакам языка и кодовым единицам внутренней речи.

Видный отечественный психолог, ученик Л. С. Выготского А. Н. Соколов выдвинул положение о том, что в процессе мышления внутренняя речь представляет собой активный артикуляционный, несознаваемый процесс, беспрепятственное течение которого очень важно для реализации тех психологических функций, в которых внутренняя речь принимает участие. Он экспериментально исследовал влияние различных искусственно создаваемых речевых помех на различные виды мыслительной деятельности. Помехи делали очень затруднительным внутреннее проговаривание слов (т.

е. временно блокировали внутреннюю речь) и позволяли выяснить роль внутренней речи при мыслительных действиях. Основываясь на данных этих исследований, А. Н. Соколов пришел к выводу, что внутренняя речь обладает как функцией смыслового обобщения, так и функцией смыслового запоминания, и обе «эти функции крайне нарушаются при действии речевых помех» (215, с. 7).

Электрофизиологические исследования внутренней речи при вербальном и наглядном мышлении, проведенные А. Н. Соколовым, позволили установить, что при решении всех более или менее сложных мыслительных задач, в том числе и наглядных, возникает отчетливая речедвигательная им-пульсация («фазическая реакция», проявляющаяся в скрытом проговаривании слов). Электромиограммы микродвижений органов артикуляционного аппарата во многих случаях обнаруживали дискретный характер речедвигательной импульсации, что, по мнению автора, «позволяет рассматривать внутреннюю речь как «квантовый» механизм мышления» (там же, с. 7). Полученные в ходе исследования данные, как указывает А. Н. Соколов, позволяют рассматривать внутреннюю речь и связанную с ней скрытую артикуляцию как «основной механизм мышления, с помощью которого происходит целенаправленный отбор, обобщение и фиксирование сенсорной информации (данных ощущений и восприятий)\*». Отсюда можно сделать вывод об огромном значении внутренней речи «не только в процессах словесно-понятийного, но и наглядного мышления, а также в формировании и функционировании всех произвольных действий человека» (215, с. 232).

В ходе экспериментов, проведенных под руководством А. Н. Соколова, было установлено, что по мере автоматизации умственных действий речедвигательные импульсы уменьшаются и могут исчезнуть, возникая лишь при переходе от одних умственных действий к другим. В этих случаях «имеют место весьма свернутые (редуцированные) речевые процессы... при одновременном усилении наглядно-образных компонентов мышления» (215, с. 47). Исходя из этого, А. Н. Соколовым была выдвинута гипотеза о существовании «слитных наглядно-речевых комплексов». Участие внутреннего проговаривания, отмечает исследователь, является далеко не одинаковым при решении задач разного типа: задачи наглядного содержания решаются при минимальном участии внутреннего проговаривания, в то время как задачи «абстрактного содержания», не имеющие непосредственной связи с наглядностью, могут решаться только с помощью внутреннего проговаривания (215).

#### **§ 4. Кодовые единицы внутренней речи. Теория Н. И. Жинкина об особых кодах внутренней речи**

Концептуальное положение А. Н. Соколова о наличии вербальных и невербальных компонентов в «языке» внутренней речи получило свое отражение и развитие в подлинно новаторской теории Н. И. Жинкина об особых кодах внутренней речи (79, 81, 84 и др.).

Л Проблема соотношения мышления и языка как средства осуществления речевой деятельности впервые достаточно подробно была рассмотрена Н. И. Жинкиным в его широко, известной работе «О кодовых переходах во внутренней речи», (79). Автор указывает, что концепцию полного совпадения языка и мышления фактически подтвердить не удалось, так как «структура суждения как единица мышления не совпадает со структурой предложения как единицей языка» (79, с. 27). В результате проблема соотношения мышления и языка продолжает оставаться нерешенной. Для решения проблемы Н. И. Жинкин предлагает привлечь экстралингвистическую область — определяя процесс мышления как явление психологическое, исследовать, в какой форме зарождается у человека мысль и как она реализуется в речи (79, 81). £~"В своей концепции Н. И. Жинкин, как базовую, использует категорию-понятие «код». По Н. И. Жинкину, «кодом можно назвать знаковую систему обозначений. С этой точки зрения

язык — это код». Но кодом можно считать и «систему материальных сигналов», в которых может быть реализован язык (сигналов слышимых, видимых, осязаемых, речедвигательных). С этой точки зрения, возможен переход от одного кода к другому. Изучая коды реализации натурального языка (речедвигательный, речеслуховой, фонемный, морфемный, словесный и др.)\*, Н. И. Жинкин поставил целью своих исследований «в круговороте кодовых переходов... найти самое неясное, самое неуловимое звено — человеческую мысль, внутреннюю речь» (Ж9, с. 23). Экспериментальные исследования автора были направлены на решение вопроса о том, «реализуется ли мышление только в речедвигательном коде, или существует другой код, не связанный непосредственно с формами натурального языка» (там же, с. 27). С этой целью Н. И. Жинкиным была использована методика центральных "речевых помех, позволяющая осуществлять торможение речедвижений в процессе внутренней речи, являющейся, по мнению автора, «центральным звеном» переработку словесных сообщений и областью кодовых переходов результаты эксперимента подтвердили его гипотезу о возможности несловесного мышления, в случаях, когда происходит переход с языкового на особый код внутренней речи, названный автором «предметно-схемным кодом» (Ж9).

Н. И. Жинкин характеризует этот код («код образов и схем») как/гепроизносимый, в котором отсутствуют материальные признаки слов натурального языка и где обозначаемое является вместе с тем и знаком. Такой предметный код, по Н. И. Жинкину, представляет собой универсальный язык, с помощью которого возможны переводы содержания речи на все другие языки. Автор приходит к выводу, что «язык внутренней речи свободен от избыточности, свойственной всем натуральным языкам», во внутренней речи смысловые связи «предметны, а не формальны» (они отображаются образами-представлениями, а не языковым знаком). Таким образом, механизм человеческого мышления реализуется в двух противостоящих динамических звеньях — предметно-изобразительном коде (внутренняя речь) и речедвигательном коде (внешняя экспрессивная речь). Применение натурального языка, по мнению Н. И. Жинкина, возможно только через фазу внутренней речи. «Без изобразительного языка внутренней речи был бы невозможен никакой натуральный язык, но и без натурального языка деятельность внутренней речи бессмысленна» (Ж9, с. 36). Процесс мышления автор определяет как сложное взаимодействие внутреннего, субъективного языка и натурального, объективного.

Предложенная Н. И. Жинкиным теоретическая концепция механизмов внутренней речи нашла свое продолжение в его последней работе — книге «Речь как проводник информации» (1982). Предметом исследования в ней является проблема взаимодействия между тремя кодами, сложившимися под влиянием потребностей коммуникации в единую саморегулирующуюся систему — язык, речь, интеллект, структура центрального звена этого взаимодействия — внутренняя речь, а также то, как складывается эта система в онтогенезе. Н. И. Жинкин отмечает, что вещи и события, которые воспринимает человек, представляют собой некую реальную целостность, доступную познанию при взаимодействии сенсорных устройств. Еще до появления речи маленький человек видит вещи, двигается среди них, слушает и осязает — словом, накапливает в памяти сенсорную информацию, которая поступает в анализаторы. Это субъективный опыт, недостаточный для полезного воздействия на окружающую действительность. Вот почему у человека должна сформироваться речевая коммуникация, которая является неотъемлемым свойством человеческого интеллекта и его потребностью. Языком и речью управляет интеллект. Но интеллект, по выражению Н. И. Жинкина, «не понимает речи». Он вырабатывает понятия, суждения, делает умозаключения и выводы с тем, чтобы отобразить действительность. Все эти операции не зависят от того, на каком языке говорит человек. Интеллект оставляет за собой только самую общую функцию управления речью: он кодирует информацию. «Противопоставленность дискретных кодов

языка «языкам интеллекта» породила смешанный код — внутреннюю речь, которую нужно рассматривать как универсальный предметный код, ставший посредником не только между языком и интеллектом, между устной и письменной речью, но и между национальными языками» (84, с. 18). Внутренняя речь, согласно Н. И. Жинкину, «не обладает набором стандартных грамматических правил и даже алфавитом лексики. Она не является ни строго дискретной, ни целиком аналоговой. В ней могут появиться... пространственные схемы, наглядные представления, отголоски интонации, отдельные слова и т. п.» (там же, с. 92).<sup>1</sup> Этот субъективный язык не осознается говорящим, это язык-посредник, при участии которого замысел переводится на общедоступный язык. Внутренняя речь может применять любые сенсорные знаки, и главным образом такие, которые выдает память в зависимости от условий запечатления предметов, их связей и отношений, включая и схемы этих отношений. На этом языковом поле «встречаются» все анализаторы — зрительный, слуховой, двигательный и др. (84, с. 143). Таким образом, Н. И. Жинкин в этой работе определяет код внутренней речи более широко: не как чисто предметно-схемный код, а как «смешанный» — предметно-схемный и языковой код, включающий наряду с образами-представлениями и отдельные (в ряде случаев — трансформированные, преобразованные) элементы языкового кода. Это полностью снимает «противоречия» в интерпретации единиц внутренней речи между теоретической концепцией данного автора и «базовой» теорией внутренней речи Л. С. Выготского, а также сближает теоретические позиции Н. И. Жинкина с научными взглядами А. А. Леонтьева, Т. В. Ахутиной, Т. Н. Ушаковой и других исследователей (13, 122, 234).

Согласно теории Н. И. Жинкина, в ходе «речевого онтогенеза» у человека происходит формирование двух языков: внешнего, коммуникативного, и внутреннего, «молчаливого». Во внутреннем языке отображается «сенсорный континуум» окружающей человека действительности. «Сенсорика» (сенсорное восприятие) и интеллект работают совместно, «от сенсорики начинается вход в интеллект, а от интеллекта через язык и речь идет выход информации о действительности для понимания ее другими людьми» (84, с. 123). В связи с этим Н. И. Жинкин вводит в «научное обращение» категорию-понятие «универсальный предметный код» (код УПК), который он определяет как «стык речи и интеллекта». Здесь, во внутренней речи, на основе задействования кода УПК и смешанного образно-предметного и языкового кода и «совершается перевод мысли на язык человека». Согласно взглядам Н. И. Жинкина, универсальный предметный код сложился в опыте поколений, его правила являются общими и одинаковыми для всех людей, что и обеспечивает «переводимость» речевой деятельности с одного языка на другой. Этот код — система «логических правил» отображения в сознании человека (посредством внутренней речи) окружающей его действительности, правил, на основе которых возникают смысловые связи, отображаемые затем в речевых высказываниях внешней речи (82, 84).

Согласно теории Н. И. Жинкина, внутренняя речь не только прокладывает путь от интеллекта к действительности, но и является «мостом», обеспечивающим взаимопонимание людей в процессе коммуникации, так как в ее смешанном предметном коде происходит преобразование непосредственно мыслимого содержания действительности в знаки речи и наоборот. Другими словами, внутренняя речь (и прежде всего, код УПК) — «это язык управляющий, регулирующий не только «молчаливые» движения собственного тела, но и замыслы для коммуникации с партнером» (84, с. 120). К сожалению, подлинно новаторская в научном плане теоретическая концепция Н. И. Жинкина об универсальном предметном коде внутренней речи в труде «Речь как проводник информации» (опубликованном спустя несколько лет после ухода из жизни этого замечательного ученого) представлена в самом первоначальном варианте, в форме рабочей гипотезы. Между тем, представленные в этой книге глубокий научный взгляд на "проблему «феномена» внутренней речи как «инструмента» человеческого мышления, научно обоснованная интерпретация речевой деятельности как деятельности в подлинном

смысле речемыслительной имеют принципиально важное значение с точки зрения дальнейших перспектив развития психолингвистики (как в теоретическом, так и в прикладном аспекте). В связи с этим остановимся более подробно на психолингвистической интерпретации единиц универсального предметного кода внутренней речи, определенного Н. И. Жинкиным как самостоятельный предмет научного исследования.

Исходя из основных положений теоретической концепции УПК Н. И. Жинкина, мы полагаем, что единицы этого кода (его кодовые элементы) отображающие универсальные (общие для всех людей) способы сознательного «отражения» (т. е. восприятия и анализа) окружающей действительности. Эти способы интеллектуального отражения и анализа окружающего мира по своей природе являются своеобразным симбиозом сенсорного восприятия и аналитико-синтетической деятельности, организующей и направляющей процесс восприятия, а также обеспечивающей мыслительный анализ данных этого восприятия. Но поскольку этот мыслительный процесс у человека протекает на основе внутренней речи, как процесс речемыслительный, изначально опосредованный знаками языка, то его кодовыми элементами, отображающими внутреннее содержание процесса восприятия и анализа окружающей действительности, являются «речевые» коды\*, а именно коды УПК. Единицей этого кода (в полном соответствии с его названием, не допускающим на наш взгляд, какой-либо другой интерпретации) является максимально обобщенный образ-представление, близкий по своей природе к образу-понятию (понятие о предмете). В онтогенетическом развитии человека такие обобщенные представления, разумеется, выступают как «социально присвоенные» новообразования, они входят в состав приобретенных знаний и формируются по типу формирования навыков интеллектуальных действий. По своему происхождению они представляют собой своеобразный, постепенно складывающийся «симбиоз» наглядных чувственных представлений (образов окружающего мира) и их обобщенного значения, зафиксированного в знаках языка, прежде всего — в слове). В этих образах-представлениях «закодированы» (в обобщенной форме) специфически человеческие способы интеллектуального восприятия реальной действительности; другими словами, они сами отображают то, как мы воспринимаем и «оцениваем» окружающий нас мир во всем его многообразии. Объекты и явления окружающей действительности непосредственно воспринимаются («фотографируются») через каналы сенсорного восприятия, последующая же обработка и анализ данных чувственного восприятия осуществляется через речемыслительную деятельность посредством специфических кодов внутренней речи. Рассмотрим (на примерах значения кодовых единиц внутренней речи), каким образом в сознании человека происходит процесс целенаправленного дифференцированного восприятия окружающего предметного мира и то, как составляющие его материальные объекты, их связи и отношения отображаются в кодах УПК.

Начнем с одного из «базовых» — идентификационных кодов, а именно с кода:

(1) Ob. — N («объект» — «номен» /имя, название/ объекта). Этот код определяет следующую особенность «предметного» восприятия: Г"человек, в достаточной степени овладевший уже речевой деятельностью (а следовательно, и знаками языка), всегда воспринимает и идентифицирует («узнает») любой объект (предмет, явление) осознанно; идентификация предмета происходит не только на основе соотнесения воспринимаемого с сенсорным образом — «эталоном» данного предмета, хранящимся в памяти, но и на основе одновременной актуализации его «имени» (вербального обозначения).

В перцептивной деятельности человека используется и «базовый» код Ob. — Stand. Ob. («чувственно воспринимаемый» объект — эталонный образ объекта), который, вероятно, присутствует и в перцептивно-«аналитической» психической деятельности животных. Однако у человека, в отличие от животных, он не используется отдельно, вне связи с указанным выше кодом УПК. Мысленное «обозначение» воспринимаемого

предмета (даже если соответствующий словесный знак не воспроизводится во внутренней речи, т. е. предмет, по выражению Л. С. Выготского, просто «мыслится человеком») принципиальным образом отличает перцептивную деятельность человека от процесса восприятия у высших животных, превращая его в психическую деятельность гораздо более «высокого порядка». Языковой знак (в данном случае — «номен»), пусть даже не воспроизводимый в УПК в полной языковой форме и включенный в предметный обобщенный образ-представление, обладает «значением» и, следовательно, не «формально», «фотографически», а обобщенно отражает чувственно воспринимаемый предмет. Значение слова как знака языка (как это было подробно показано в предыдущих разделах данного пособия) вбирает в себя отражение наиболее существенных признаков, свойств обозначаемого предмета; оно же одновременно обозначает и предметную категорию, к которой относится данный предмет; оно, наконец, включает целое «семантическое поле», всю потенциальную систему связей и отношений обозначаемого объекта с другими предметами окружающей действительности. Соответственно, при «осознанном» восприятии предмета вместе с его именем актуализируется (частично или полностью) и образ-понятие о данном предмете, а сам предмет тут же включается в пространственно-понятийную, временную, причинно-следственную «сетку координат» специфически человеческого восприятия окружающего предметного мира. Таким образом, если у животных процесс идентификации воспринимаемого предмета предполагает актуализацию предшествующего чувственного опыта (основанного на взаимодействии с данным предметом), то у человека этот перцептивный мыслительный процесс предполагает актуализацию, помимо чувственного, несоизмеримо более богатого «социального опыта» взаимодействия людей с окружающим их предметным миром, опыта, «зафиксированного» в «семантических» знаках языка.

Разумеется, процесс мысленного анализа воспринимаемого предмета и его включение в систему межпредметных связей и отношений не исчерпывается его идентификацией (узнаванием) в форме «номинации». Этот процесс является гораздо более сложным, и осуществляется он на основе использования других кодов УПК. Приведем некоторые из них.

(II) Об. — Ad. (1 + п) («объект» — признак /свойство объекта). Этот код характеризует следующую особенность специфически человеческого восприятия: любой предмет (явление) окружающей действительности никогда не воспринимается в «отрыве» от его наиболее существенного признака (или сразу нескольких важнейших признаков, свойств, качеств), который(ые) выделяются («опознаются») одновременно с опознаванием (идентификацией) предмета. Данные такого целенаправленного и дифференцированного восприятия отображаются и «фиксируются» во внутренней речи посредством указанного выше кода.

На основе выделения основных, наиболее существенных признаков предмета человек очень быстро (иногда — в кратчайший промежуток времени) «выходит» на определение его функционального назначения и опознаваемый предмет в дальнейшем анализируется на основе использования следующего кода:

(III) Об. — Fn. (1 + п)1. Таким образом, любой воспринимаемый объект (предмет, явление) в «контексте» дифференцированного восприятия окончательно идентифицируется с учетом его основных функций (или, применительно к явлению — основных его специфических проявлений). Так, например, дверь как объект восприятия идентифицируется и воспринимается нами как предмет, разделяющий между собой два пространственных континуума или как вход в какое-либо помещение, здание и т. д.; анализ свойств и качеств данного предмета осуществляется на основе его основной функции: «закрыть — открыть «проход» из одного пространственного месторасположения субъекта действия в другое.

Одной из важнейших специфических особенностей перцептивной деятельности человека, опосредованной процессом мышления, является то, что любой объект

окружающего нас предметного мира воспринимается человеком не «изолированно»; он не «вычленяется» (во всяком случае, полностью) из системы межпредметных связей и соотношений, чтобы потом (будучи уже идентифицированным) быть включенным в «рамки» этих отношений. Любой предмет воспринимается и анализируется человеком сразу в «контексте» целостной предметной ситуации или какой-либо ее составной части. Другими словами, осознанное, дифференцированное восприятие предмета осуществляется человеком одновременно с выделением в рамках воспринимаемой предметной ситуации других предметов, «сопряженных» с данным, непосредственно с ним «соположенных» (например, в пределах одного пространственного континуума). Так, к примеру, та же дверь между комнатами воспринимается нами в общем пространственном континууме данной комнаты и «соотносится» с другими, окружающими ее предметами.

Такой вариант анализа данных дифференцированного восприятия во внутренней речемыслительной деятельности человека может быть отображен следующим кодом:

(IV) Ob., — Ob.2 (1 + n) — код «объектно-объектных соотношений» или, по-другому, код, определяющий характер взаимодействия анализируемого объекта с другими объектами. Этот общий код может быть реализован во внутренней речи в различных вариантах, в зависимости от характера отображаемых межпредметных связей и отношений.

Если один из взаимодействующих предметов воспринимаемой предметной ситуации идентифицируется нами (на основе анализа его основных признаков) как живое существо, способное к осуществлению целенаправленной деятельности, то его дальнейший анализ проводится с использованием «нового» кода УПК:

(V) S — Ob. (1 + n) (код «субъектно-объектных отношений»); При этом во внутренней речемыслительной деятельности происходит мгновенный переход от одного кода к другому:

Ob.1 - Ob.2 > S - Ob. Этот «последующий» анализ предмета уже как «субъекта действия» в свою очередь включает: определение способа воздействия субъекта на объект, (то есть идентификация самого действия субъекта), которое во внутренней речи отображается кодом: S — P («субъект» — «предикат») /или — в другой интерпретации: Ag. — Act. («агенса» — «действие»); определение характера воздействия (то, как действие субъекта влияет на данный объект, отображает код: P -> Ob.). На основе «соединения» этих двух кодов создается общий «базовый» код отображения «субъектно-объектных» отношений:

(VI) S — P — Ob., который полностью соответствует широко известной из многих научных работ по структурной лингвистике и психолингвистике (13, 14, 237 и др.) схеме, [отображающей «структурно-семантические элементы» «базовой» модели предложения (отдельного речевого высказывания)]. Этот код УПК выступает как универсальный кодовый элемент для отображения всех вариантов субъектно-объектных отношений в контексте любой предметно-событийной ситуации, возникающей в рамках того или иного события окружающей нас действительности/ В зависимости от специфических особенностей отображаемого в речи фрагмента окружающей нас мира этот «базовый» вариант кода может варьироваться в достаточно широких пределах (использоваться в сокращенном или развернутом, «детализированном» виде, в «инверсионном» варианте и т. д.); характер его возможных «трансформаций», на наш взгляд, достаточно полно отображается моделями преобразования («трансформации») семантико-синтаксической структуры «исходной» грамматической конструкции предложения, представленными в концепции «трансформационной грамматики» Н. Хомского (248 и др.).

Таким образом, воспринимаемый объект, если он выступает как активное «действующее лицо», т. е. как «субъект действия», анализируется нами в рамках общей предметно-событийной ситуации, центральным звеном которой и является.

Если предметно-событийная ситуация должна быть отображена в речевом сообщении, развернутый «субъектно-объектный» код используется как инструмент внутреннего программирования речевого высказывания (РВ). На этапе лексико-грамматического структурирования процесса порождения РВ элементы смысловой программы («смысловые звенья»), соответствующие «смысловым узлам» кода УПК на приведенной выше схеме, обозначаются языковыми знаками (словами и целыми словосочетаниями) внешней речи. Пространственная схема элементов кода может также претерпевать изменения, в зависимости от выбранной модели синтаксической конструкции предложения и способа актуального членения высказывания. Таким образом, указанный общий «субъектно-объектный» код УПК может рассматриваться в качестве центрального звена, связующего процессы внутренней и внешней речи и обеспечивающего переход от внутреннего субъективного («семантического») кода, определяющего содержание и структуру речевого высказывания, на код языка внешней речи. Представленными выше вариантами, конечно, не исчерпывается многообразие элементов универсального предметного кода\*. Достаточно разнообразные по своему характеру условно-наглядные схемы, используемые учеными — психолингвистами для отображения процесса внутреннего программирования речевых высказываний, в частности, схемы «глубинной» синтаксической структуры» предложения, «первичной семантической записи» и «денотативной схемы» высказывания, «дерева (смысловых) отношений» (139, 154, 237), на наш взгляд, могут рассматриваться и как «графические» варианты кодов УПК.

Как отмечалось выше, коды УПК отображают способы специфически человеческого восприятия и анализа окружающего мира) Однако эти коды вовсе не представляют собой простое, «формальное» отображение способов познавательной деятельности (в форме каких-то искусственно созданных условно-наглядных схем, используемых учеными для анализа перцептивной деятельности человека). Эти коды являются обязательными компонентами внутренней речемыслительной деятельности человека, поскольку именно с ее помощью осуществляется прием и переработка данных чувственного восприятия, их анализ и обобщение. Исходя из этого, к числу основных задач коррекционной педагогической работы относится целенаправленное формирование у обучающихся универсальных способов перцептивного восприятия окружающего предметного мира, навыков дифференцированного анализа каждого воспринимаемого объекта окружающей действительности (на основе использования сначала внешней развернутой, а затем и внутренней речи), формирование самой внутренней речи путем развития и совершенствования внешней — «описательно-оценочной» и «анализирующей» речи (монолог-описание, рассуждение, монолог-умозаключение и т. д.).

Внутренняя речь занимает центральное место и в речевой деятельности как средство общения. Без внутренней речи нет внешней речи. Еще Л. С. Выготский указывал на то, что «говорение требует перехода из внутреннего плана во внешний, а понимание предполагает обратное движение — от внешнего плана речи к внутреннему» (50, с. 313). Внутренняя речь, согласно Л. С. Выготскому, играет роль «мысленного черновика» при письме и устной речи, причем «переход от внутренней речи к внешней представляет собой не прямой перевод с одного языка на другой,... не простую вокализацию внутренней речи, а переструктурирование речи» (там же, 353). Прямой переход от мысли к слову невозможен, поскольку «то, что в мысли содержится симультанно, в речи развертывается сукцессивно» (там же, с. 356). Этот переход от мысли к слову, как уже было сказано ранее, происходит именно с помощью внутренней речи.

Роль внутренней речи в процессе порождения и понимания внешнего речевого высказывания исследовалась в работах А. Р. Лурии, А. А. Леонтьева, Н. И. Жинкина и других отечественных исследователей.

А. Р. Лурия определял процесс формирования речевого высказывания как «психологический путь от мысли через внутреннюю схему высказывания и внутреннюю речь к развернутой внешней речи» (153, с. 187). Процесс восприятия и понимания



речевого высказывания, по А. Р. Лурии, «начинается с восприятия развернутой речи собеседника и через ряд ступеней переходит к выделению существенной мысли, а затем и всего смысла воспринимаемого высказывания» (там же, с. 187).

На каком-то этапе порождения речевого высказывания оно (высказывание) формируется во внутренней речи. А. Р. Лурия считает, что таковым является этап превращения «первичной «семантической записи» (или «симультанной семантической схемы») в «сукцессивно развертывающееся, последовательно организованное речевое высказывание» (153, с. 195). На этом этапе внутренний смысл переводится в систему развернутых синтаксически организованных речевых значений. Этот сложный процесс перекодирования существенно нарушается, когда при некоторых мозговых поражениях страдает внутренняя речь и возникает т. н. динамическая афазия. При этом возникающий у человека исходный замысел не может перейти в плавное, синтаксически организованное речевое высказывание, а внешняя речь приобретает характер «телеграфного стиля».

Помимо развертывания исходной семантической схемы, на этапе внутренней речи, как указывает А. Р. Лурия, осуществляется постоянный контроль за протеканием всплывающих компонентов высказывания, а в сложных случаях — сознательный выбор нужных речевых компонентов.

Необходимо отметить, что А. Р. Лурия считал внутреннюю речь обязательным этапом реализации монологической внешней речи, на котором при помощи своей внутренней речи человек формулирует замысел, определяет подбор формулировок и превращает их в дальнейшем во внешнее развернутое высказывание. Это подтверждается и тем, что формирование монологической речи в онтогенезе происходит в том же возрасте, что и формирование внутренней речи. В диалогической же речи внутриречевой этап, по мнению А. Р. Лурии, не является строго обязательным (155).

А. Н. Соколов также считал внутреннюю речь необходимым этапом порождения внешней речи, в частности, при всех более или менее отсроченных сообщениях человеком своих мыслей. Он отмечал, что даже при непосредственном сообщении мыслей (в момент их возникновения) их выражению во внешней речи предшествует появление речедвигательных импульсов, которые всегда, хотя бы на доли секунды, возникают раньше произнесения слов. На основании экспериментальных исследований А. Н. Соколов приходит к выводу о том, что внутренняя речь выполняет очень важные подготовительные функции для общения людей, создает необходимую «речевую установку», или «установку на сообщение», вызывающую возбуждение соответствующих речевых (речедвигательных) стереотипов. Далее происходит отбор слов и фраз для последующих устных и письменных сообщений (215).

А. А. Леонтьев выделяет следующие этапы формирования внутреннеречевой программы высказывания: (а) перевод данных восприятия в последовательность элементов предметно-схемного кода; (б) «атрибуция» («приписывание») некоторых признаков элементам предметно-схемного кода (первичная предикация); (в) собственно предикация (возможное дополнение программы «вербальным компонентом»); (г) факультативный этап — атрибуция некоторых признаков высказыванию в целом. На основе внутреннеречевой программы составляется моторная программа высказывания через операции отбора и комбинирования слов по значению и звучанию (122, 123). Многие исследователи (Л.С.Выготский, А.Н.Соколов, Н. И. Жинкин и др.) подчеркивали особое значение внутриречевого звена в реализации письменной речи, исходя, в частности, из ее максимальной развернутости. Этому виду речевой деятельности просто необходим, по выражению Л. С. Выготского, «мысленный черновик». А. Н. Соколов подчеркивает значение «внутреннего проговаривания при составлении письменного текста. «При этом происходит упреждение предстоящего написания текста как в отношении нормативного согласования и управления с последующими словами, так и в отношении логической последовательности содержания» (215, с. 57). Очень важным фактором является интонационное членение текста во внутренней речи — как для

«определения синтаксической структуры», так и «всего стиля текста». Особенно большое значение внутреннее проговаривание слов имеет при формировании навыков правописания русских орфограмм, не контролируемых орфографическими правилами) (например, при усвоении правописания непроверяемых безударных гласных слова). В дальнейшем, при развитии навыков письменной речи необходимость в послоговом проговаривании исчезает и появляется лишь при затруднениях.

Огромную роль играет внутренняя речь в речевых процессах слушания и чтения. Восприятие и понимание внешней речи — процесс, обратный процессу речепорождения; центральным звеном переработки словесных сообщений в нем также является внутренняя речь. Код, с помощью которого человек кодирует и декодирует речевое сообщение, — один и тот же. Это универсальный предметный код и смешанный образно-языковой код. Н. И. Жинкин представляет процесс приема речи как преобразование ее с помощью универсального предметного кода «в модель отрезка действительности». «Возникает денотат, учет которого соответствует акту понимания» (84, с. 80). Отрезок текста понят, если возникший у принимающего денотат соответствует аналогичному денотату в замысле говорящего. Таким образом, принимаемый текст всегда переводится на внутреннюю речь, где и происходит идентификация денотата.

Слушающий, как отмечает Н. И. Жинкин, совершает двойную работу: он слышит передаваемый ему текст и вместе с тем производит его смысловое сжатие. То же делает говорящий в обратной операции — он составляет и «произносит» текст и в то же время развертывает его сжатый задуманный замысел.

Приведем полностью положение Н.И.Жинкина о роли внутренней речи в процессе понимания текста: «Во внутренней речи текст сжимается в концепт (представление), содержащий смысловой сгусток всего текстового отрезка. Концепт хранится в долговременной памяти и может быть восстановлен в словах, не совпадающих буквально с воспринятыми, но таких, в которых интегрирован тот же смысл, который содержался в лексическом интеграле полученного высказывания» (84, с. 84). Это в полной мере относится как к устной (слушание), так и к письменной (чтение) речи.

Таким образом, внутренняя речь играет важнейшую роль — роль центрального звена в процессе порождения и восприятия всех видов устной речи, т. е. активно участвует в акте коммуникации. Не случайно поэтому, что некоторые исследователи определяют внутреннюю речь как «главное средство опосредствования» всех остальных видов и форм речи (14, 98 и др.).

Знания, полученные при изучении «феномена» внутренней речи студентами — будущими коррекционными педагогами, имеют не только сугубо познавательное значение (с точки зрения «базовой» теоретической подготовки педагога — дефектолога), они могут и должны максимально использоваться ими в процессе профессиональной деятельности.

Отметим значение данных теоретического и экспериментального изучения внутренней речи для методического обеспечения коррекционной логопедической работы, в частности, в аспекте диагностики и психолого-педагогической коррекции расстройств внутренней речи при моторной и сенсорной афазии у взрослых, моторной и сенсорной алалии — у детей. Некоторые афазиологи и логопеды считают, что нет афазий без расстройств внутренней речи (14, 165, 254). С ними солидарны и психологи. Так, А. Н. Соколов считает, что нарушения внутренней речи отмечаются при всех более или менее выраженных формах афазий. Больные, страдающие афазией, лучше понимают и запоминают читаемое вслух, что указывает на важнейшую роль речевых кинестетических импульсов при выполнении мыслительных операций (215). Восстановительная работа с такими больными должна строиться на базе речевых операций, совершаемых в громкой речи с последующим переходом к внутреннему выполнению их про себя. При этом «происходит как бы вращение схемы внешних речевых операций во внутренний речевой план, на основе которого в дальнейшем осуществляются развернутые устные и

письменные высказывания, как это всегда наблюдается при нормальном функционировании внутренней речи» (215, с. 54). Приведенный методический прием заключается, по существу, в формировании внутренней речи «заново» на основе «вновь воспроизводимой» эгоцентрической речи (54, 254).

Изучение внутренней речи приобретает несомненное значение для педагогической практики в плане развития у обучающихся культуры устной и письменной речи — точности выражения мысли, выработки стиля речи. Этими вопросами, в частности, занимался Б. Г. Ананьев (2 и др.). О роли внутренней речи необходимо помнить коррекционному педагогу при обучении грамоте детей с нарушениями речевого развития.

Теоретические знания по проблеме внутренней речи необходимо использовать в логопедической практике. Сформированность внутренней речи ребенка — важнейший критерий оценки его речевого, интеллектуального и познавательного развития. Формируя и развивая у ребенка навыки развернутой внешней, в первую очередь монологической речи, логопед способствует становлению внутренней речи, что в свою очередь дает мощный толчок развитию мыслительной деятельности. Поэтому так важно обращать внимание на формирование навыков пересказа текста, навыков составления развернутых высказываний различного вида (рассказ из личного опыта, рассказ-описание, рассказывание с элементами творчества), сначала с опорой на наглядные или словесные средства, а затем и самостоятельно. Большое внимание «в контексте» этой работы необходимо уделять формированию навыков дифференцированного анализа предмета речи (того или иного фрагмента окружающей действительности), обобщения данных этого анализа с помощью описательно-оценочной речи, а также — формированию навыков планирования и программирования речевых высказываний.

Формирование внутренней речи, а вместе с ней и умственных действий у ребенка, выходит на первый план в ряду задач обучения и воспитания детей с нарушениям слуха и зрения. При «выпадении» из восприятия одного или даже двух анализаторов, на обедненной сенсорной базе вряд ли «может быть построен общечеловеческий, универсальный язык, обладающий универсальным предметным кодом» (84, с. 122). Слепо-глухой ребенок опирается только на осязательные и двигательные ощущения, главным образом, пальцев рук, но способен обучиться вначале дактильной речи, а затем и азбуке Брайля.

Таким образом, только через речь ребенок усваивает знания об окружающем мире; у него накапливается сенсорная информация, по которой он узнает предметы и явления действительности. «Это его внутренний язык, то, что называют обычно внутренней речью... Это внутренняя речь для собственной ориентировки в действительности, которая необходима всем для выработки умений и приобретения навыков» (84, с. 123).

## Глава 3. Единицы речи

### § 1. Единицы процесса порождения и восприятия речевых высказываний

В психологии речи единицы речи выделяются как единицы реализации речевого процесса (т. е. процесса порождения и восприятия речевых высказываний). В современной психолингвистике ряд из рассматриваемых ниже речевых единиц в некоторых научных концепциях интерпретируется как психолингвистические единицы (123, 139, 329 и др.); их определение и характеристика в данном пособии дается отдельно.

К основным единицам речи как совокупности способов реализации речевой деятельности относятся слог, слово и речевое высказывание (123, 197, 235 и др.).

Слог определяется в психологии и психофизиологии речи как минимальная речепроизносительная единица. Процесс внешней реализации устной речи (говорение) осуществляется через продуцирование (произнесение) слога, в типичном варианте — устойчивого сочетания двух или трех звуков, или одного — гласного — звука. Слог как единица внешней фазы речевой деятельности говорения реализуется через комплекс артикуляционных движений (на основе соответствующих артикуляционных укладов и речедвигательных «позиций»). В психофизиологии речи и логопедии слог как речедвигательная единица определяется термином «артикулема». Соответственно практическая реализация основных единиц языка — слова и предложения (как целого речевого высказывания) осуществляется на основе продуцирования отдельных слогов — звукосочетаний (т. е. сочетания фонем, составляющих эти единицы). Специалистам, занимающимся формированием речи детей (или восстановлением речепроизносительных возможностей — у взрослых), очень важно учитывать эту закономерность реализации процесса говорения во внешнем плане. Следует подчеркнуть, что достаточно распространенная среди «неспециалистов» интерпретация процесса продуцирования устной речи, как последовательного произнесения отдельных звуков, не имеет под собой никакого основания. Основным критерием для выделения слога в качестве минимальной единицы речепроизводства (в устной речи) с психофизиологической точки зрения является наличие в слове, как более крупной речевой единице, т. н. интервербальных пауз — пауз-микроостановок между отдельными слогами — артикулемами.

В психофизиологии речи и логопедии разработаны соответствующие классификации слогов — по количеству входящих в состав слога звуковых (фонемных) элементов, а также — по типу звукосочетаний. Поскольку эта классификация («типология слога») хорошо известна каждому коррекционному педагогу, мы не будем останавливаться на ее рассмотрении. Вместе с тем обращаем внимание специалистов, занимающихся формированием речи детей, на методические аспекты выделения слога как единицы речи. Поскольку именно слог является минимальной речепроизносительной единицей, формирование у детей слогопроизносительных навыков может рассматриваться как одна из самостоятельных и весьма важных задач «речевой работы». Формирование правильного звукопроизношения самым непосредственным образом связано с решением этой задачи. В этом плане следует упомянуть об одном из методических подходов к проведению такой работы, выдвинутых в свое время известным специалистом в области отечественной логопедии Б. М. Гриншпуном. Вызывание и первичное закрепление звуков у детей с ТНР он рекомендовал проводить сразу в составе слога, минуя этап вызывания и «автоматизации» звука в «изолированном» произнесении (146 и др.). Во многих случаях в логопедической практике такой подход действительно является правомерным и целесообразным, поскольку способность к правильному продуцированию звука (фонемы) вне слога и слова не имеет практически никакого значения для овладения «техническими»

навыками деятельности говорения. Из сказанного можно сделать следующий методический вывод: о формировании первоначальных речепроиз-носительных навыков (успешной реализации «первого этапа» работы по формированию навыков правильного звукопроизношения) можно говорить только тогда, когда ребенок научился правильно произносить отрабатываемые звуки в слогах всех типов, а также после того, как полностью сформированы слогопроизносительные навыки\*.

Как самостоятельная единица речи, слог реализуется только в речевой деятельности говорения; в других видах РД он в такой «функции» не выступает. В процессе слушания слог выступает не как единица речи, а как компонент «промежуточного» анализа; единицей процесса речевосприятия является целое слово (этот процесс осуществляется «пословно» — на основе выделения из воспринимаемого звукового потока целого слова) *(СНОСКА: Последнее является особенно актуальным в логопедической работе с детьми, страдающими моторной алалией и дизартрией — речевыми нарушениям, при которых в общей картине речевого дефекта на первый план выступают речедвигательные расстройства.)*

. Вместе с тем, нельзя не учитывать, что слог также «фигурирует» в процессе речевосприятия, поскольку слоговой анализ каждого выделенного из звукового потока слова, а также анализ интравербальных пауз является необходимым компонентом этого процесса. В письменной речи, в процессах чтения и письма, слог выступает как единица речеобразования только «на временной основе» — на этапе формирования навыков чтения и письма. (Примером может являться этап «послогового» чтения). В этих видах РД минимальной единицей реализации речевого процесса также выступает целое слово.

Слово является основной и универсальной единицей процессов речепроизводства и речевосприятия. Слово как единица речи (сравните с его основными функциями как единицы языка) выступает в двух основных своих проявлениях — как произносительная единица и как «семантическая» (микросмысловая) единица. В первом своем качестве слово являет собой целостную речепроизносительную единицу, устойчивый звукокомплекс, продуцируемый в речи через комплекс речедвижений — артикулем. О правомерности выделения слова как произносительной единицы речи свидетельствуют интервербальные (междусловесные) паузы в симультанном звуковом потоке — материальной форме внешней реализации речевого высказывания в устной речи и «пробелы»\* в письменной речи, которым соответствуют двигательные паузы. Слово в его главной — семантической — функции (как знак — носитель значения) может рассматриваться как минимальная смысловая единица речи. В некоторых случаях слово (например, в качестве однословного предложения, в качестве предельно лаконичной реплики в диалоге) может выступать в роли «семы» — минимальной единицы семантики речи, хотя чаще всего оно является «семообразующим» элементом: логически организованное сочетание слов как единиц «смысла речи» как раз и образует «сему». Слово, являясь основной и универсальной единицей языка, одновременно выступает и как единица речи, что позволяет рассматривать его (слово) как основной связующий элемент, определяющий диалектическое единство явлений языка и речи. Оперирование значением слова, использование его в речевой деятельности в разных смыслах-значениях является интеллектуальным действием, само же значение слова рассматривается в психологии речи и психолингвистике как одна из категорий мышления. Все это определяет огромное значение самого факта овладения ребенком словом как важнейшим инструментом речевой и интеллектуальной деятельности, поскольку это является главным условием полноценного познавательного развития человека.

Выделение слова, как речепроизносительной единицы, в методическом аспекте также имеет важное значение. В этой связи определяющим этапом речевой работы по формированию правильного произношения у детей с недостатками речи является, во-первых, правильное произнесение каждого отрабатываемого звука в составе целого слова (причем в различной позиции — в начале, в середине, в конце слова, в «стечениях»

звуков), а во-вторых, овладение ребенком навыками правильного воспроизведения слов всех типов слоговой структуры. (Указанное в полной мере относится и к работе со взрослыми, в случаях восстановления частично или полностью утраченных навыков нормативного звукопроизношения, например при моторной афазии или дизартрии.) «Моторные» речедвигательные навыки нормативного произнесения слов обеспечивают полноценную реализацию слова как смыслового и информативного элемента речи. Формирование навыков правильного воспроизведения звуко-слоговой структуры слов должно выделяться в связи с этим в самостоятельный раздел речевой логопедической работы.

Следует подчеркнуть, что слово (в отличие от слога) выступает как единица реализации речевого процесса во всех видах речевой деятельности — говорении, слушании, чтении и письме, т. е. как универсальная структурно образующая единица речи. Согласно некоторым психологическим и психолингвистическим концепциям внутренней речи (Б. Г. Ананьев, Т. Н. Ушакова и др.), слово является и основным структурным компонентом реализации речемыслительного процесса.

Третьей, также основной, единицей речи является речевое высказывание. Речевое высказывание определяется в психологии речи и психолингвистике как самостоятельная коммуникативная единица, как законченное со стороны содержания и интонации речевое сообщение, характеризующееся определенной (композиционной или грамматической) структурой (64, 138). Характеристика высказывания (как речевого действия в рамках речевой деятельности) дана в другом разделе настоящего пособия\*; здесь же укажем на его основные функции как единицы речи.

Речевое высказывание, так же, как и слово, выступает и как речепроизносительная единица, и как «семантическая единица». При этом отдельное высказывание в типичном варианте соответствует одной «семе» (минимальной единице смыслового содержания речи), но может выражать содержание отдельной «микротемы» (законченный в смысловом и структурном отношении минимальный компонент общей темы развернутого речевого высказывания). Развернутое речевое высказывание (РРВ) характеризуется «семантическим полифонизмом», поскольку тема или подтема, которую «раскрывает» РРВ, представляет собой относительно развернутое, достаточно подробное и (в той или иной степени) детализированное отображение в речи ее предмета — какого-либо фрагмента окружающей действительности. Отображение предмета речи в речевом высказывании осуществляется посредством его структурно-семантических компонентов — системы денотатов и предикатов, характеристика которых была дана ранее. Напомним, что денотаты выполняют функцию обозначения и словесного обобщения «значимых объектов» отображаемой предметной ситуации, а предикаты — функцию передачи в речи наиболее существенных связей и отношений между предметами (событиями, явлениями).

Основной функцией речевого высказывания является намеренная передача некоторого мысленного содержания, т. е. речевое сообщение. Таким образом, посредством РВ реализуется основная коммуникативная функция речи. Намеренная передача информации, обмен речевыми сообщениями между людьми возможен только посредством речевых высказываний, через их «продуцирование» во внешней речи. Еще раз отметим, что отдельные речевые высказывания являются основным средством реализации диалогического общения, а развернутые РВ — реализуют (в типичном варианте) устную монологическую и письменную речь. Речевая коммуникация осуществляется на основе использования не отдельных разрозненных слов или фраз; основной единицей коммуникации являются именно развернутые речевые высказывания.

Являясь единицей речевого общения, речевое высказывание в РД всегда соотнесено с отображаемой предметной ситуацией и «социально» и психологически («эмотивно» и «экспрессивно») ориентировано на участников речевой коммуникации. В нормативном варианте осуществления РД высказывание как единица речи учитывает коммуникативную

ситуацию: позиция говорящего излагается в нем с учетом знаний и возможной реакции собеседника.

Речепроизносительные навыки внешней реализации речевых высказываний не представляют собой простой «суммации» навыков продуцирования слогов и слов; они включают в свой состав ряд важных «дополнительных» компонентов. К ним относятся навыки произнесения словосочетаний различного типа, навыки адекватного интонационного оформления высказывания (исходя из его коммуникативной задачи и «актуального» /смыслового/ членения предложения или абзаца текста), включая навыки «смыслового паузирования», «акцентного выделения» слов и словосочетаний. Сюда же следует отнести навыки темпо-ритмической организации речевого высказывания. Поскольку перечисленные выше речевые действия включают и операции «семантического плана», они во многих случаях выполняются субъектом РД осознанно, на основе реализации интеллектуальных действий и операций. Такие комплексные речепроизносительные навыки не формируются у детей «спонтанно», без достаточной и соответствующим образом организованной речевой практики. Формирование этих сложных речевых навыков у детей с нарушениями речи (как и восстановление их у взрослых, например при афазии) всегда требует специального (часто достаточно длительного) обучения.

Общие речевые навыки составления речевых высказываний включают в себя и комплекс навыков языковых, обеспечивающих соблюдение «языковых правил» построения РВ (на данном языке), соответствие языкового оформления РВ «языковому стандарту» (языковой норме). В процессе «речевого онтогенеза» эти навыки оперирования знаками языка также должны быть сформированы у обучающихся.

Исходя из сказанного очевидно, что формирование у обучающихся навыков построения речевых высказываний (сначала — отдельных РВ, затем — и развернутых) следует отнести к важнейшим разделам речевой логопедической работы. В связи с тем, что основной целью этого направления работы является практическое овладение детьми основным средством речевой коммуникации и «социального взаимодействия», этот раздел выделяется в общей системе коррекционной логопедической работы как ведущее направление. В соответствии с современными методическими требованиями, логопедическая работа с детьми и взрослыми с ТНР должна начинаться с формирования навыков отдельных речевых высказываний и заканчиваться совершенствованием навыков речевой коммуникации на основе использования разных типов развернутых сообщений. При этом работа по развитию фразовой, а затем и развернутой связной речи (работа «над предложением» и формированием навыков анализа и составления текста) носит непрерывный характер, являясь как бы «сквозным» направлением всей речевой работы.

Методика работы по формированию навыков связных высказываний в дошкольной и школьной логопедии разработана в целом на достаточно хорошем уровне и продолжает совершенствоваться усилиями ведущих специалистов в этой области (Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская, В. К. Воробьева, Л. Н. Ефименкова, Т. В. Туманова, Т. А. Ткаченко, О. Е. Грибова, В. П. Глухое и др.). Достаточно обширный и интересный методический материал по этому направлению речевой работы представлен в отечественной афазиологии (Л. С. Цветкова, Т. Г. Визель, М. К. Бурлакова-Шохор-Троцкая, Е. Е. Шевцова и др.). Нельзя не упомянуть основательные методические работы по формированию навыков связных высказываний у детей дошкольного и школьного возраста с нарушениями слуха (методические системы А. Г. Зикеева, К. Г. Коровина, Е. А. Малхасьян и др.), у детей с задержкой психического развития (Н. Ю. Борякова, Е. А. Слепович, С. Г. Шевченко и др.), методический материал которых может использоваться и в логопедической практике. У логопедов-практиков и других коррекционных педагогов, занимающихся формированием речи у детей и подростков, есть, таким образом, в распоряжении достаточный и разнообразный методический материал для успешной реализации на практике одной из главных задач «речевой работы» — формирования навыков связных высказываний.

Вместе с тем специалистам по формированию речи всегда необходимо опираться в своей практической деятельности на знание психологических и психолингвистических закономерностей речевой деятельности человека и особенностей ее формирования в онтогенезе. При этом необходимо учитывать основной методический принцип организации «речевой работы»: логопедическое воздействие всегда должно быть направлено на формирование у обучающихся навыков связанных речевых высказываний, вне зависимости от того, формирование каких компонентов языковой (речевой) системы является содержанием коррекционной работы на данном ее этапе.

## **§ 2. Психолингвистические единицы — структурные единицы речевой деятельности, выделяемые на основе психолингвистического анализа**

Рассмотрение понятия «психолингвистические единицы» относится к важнейшим вопросам психолингвистической теории (123, 139). Само понятие единица, как уже указывалось выше, трактуется при этом в психолингвистике в соответствии с концепцией Л. С. Выготского, который, характеризуя единицу как продукт психологического анализа, писал: «Под единицей мы подразумеваем такие продукты анализа, которые, в отличие от элементов, обладают всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являются далее не разложимыми живыми частями этого единства...» (47, с. 46).

Психолингвистические единицы, по определению С. Сапорты, — «это такие сегменты сообщения, которые являются функционально оперативными как целые в процессах декодирования и кодирования и поддаются уровневому анализу» (339, р. 61). К функционально оперативным единицам относятся речевые действия и речевые операции, находящиеся между собой в иерархических отношениях (целостный акт речевой деятельности — речевые действия — речевые операции).

А. А. Леонтьев подчеркивает, что психолингвистические единицы следует отличать от языковых, лингвистических единиц. Языковые единицы представляют собой инварианты различных лингвистических моделей описания языка\*. В качестве языковой единицы можно рассматривать, например, фонему. Однако понятие фонемы в различных лингвистических школах («школа Л. В. Щербы», Московская, Пражская лингвистические школы) трактуется по-разному, и фонемы в трактовке разных школ могут рассматриваться как разные лингвистические единицы (107, 186, 276).

По А. А. Леонтьеву, членение речевого потока на единицы языка, на единицы собственно лингвистические, и на единицы, рассматриваемые с точки зрения внутренней организации языковой способности (то есть ее психофизиологической организации), различно (123, с. 329). Так, с точки зрения лингвистической, предложно-падежная конструкция (словоформа) в реку — два «слова», два отдельных сегмента; с точки зрения порождения речи — это один сегмент, одно «слово» (ни «в», ни «реку» не могут «функционировать» с тем же значением как самостоятельные единицы речи).

Согласно концепции А. А. Леонтьева, порождающий механизм речи состоит из отдельных функциональных «блоков», каждый из которых обеспечивает появление в потоке речи определенного класса единиц или сегментов. При «выключении» того или иного «блока» речевая способность может или нарушиться вообще (например, если нарушен механизм слогообразования), или порождаемая речь будет неполноценной (например, при афазии человек в ряде случаев не утрачивает способности «порождать» отдельные слова, но не в состоянии составить целостное законченное высказывание).

Ч. Осгуд, один из основоположников зарубежной психолингвистики, предлагал выделять психолингвистические единицы «соответственно уровням реализации речевого процесса» (329).



Единицей мотивационного уровня, по Ч. Осгуду, служит предложение «в широком неграмматическом значении» (оно выступает как таковое и для говорящего, и для слушающего).

Семантический уровень реализации речи связан с выбором возможных значений. Для говорящего единицей этого уровня является «функциональный класс» (что примерно соответствует понятию синтагмы у Л. В. Щербы)\*.

Единицей следующего уровня — «уровня последовательностей» — является слово. Наконец, интегративный уровень имеет дело с нечленимыми элементами — «кирпичиками» речи (для говорящего таковым является слог, для слушающего — фонема).

Кроме лингвистических и психолингвистических единиц, в психолингвистике первого поколения были выделены т. н. психологические единицы, то есть те, которые поддаются осознанию самим говорящим (слог, слово, предложение), и была сделана попытка разграничить эти единицы (С. Сапорта, [339]). По А. А. Леонтьеву, они дифференцируются следующим образом: психолингвистические единицы — оперативные единицы, своего рода функциональные блоки, действующие в процессах порождения и восприятия речи; психологические единицы — компоненты нашего знания о своем языке; это знание может приноситься в сознание человека в процессе обучения грамоте, родному языку, а также в процессе его «спонтанного» усвоения (до начала систематического обучения) [139].

Таким образом, в процессе речевой деятельности реально существует три вида единиц (А. А. Леонтьев, 123, 138): (а) языковые единицы, которые соотносятся с языком или языковым стандартом; (б) психолингвистические единицы, которые можно соотнести с речевой деятельностью и, наконец, (в) психологические единицы — отображение в сознании (и в психике в целом) строения языковой способности, то есть психофизиологической организации речи, обеспечивающей речевую деятельность (139, с. 57). Понятие языковой способности объединяет, по мнению А. А. Леонтьева, все те аспекты психики человека, которые непосредственно обуславливают речевые процессы (восприятие, память, мышление).

В отечественной науке понятие уровня языковой способности связано с предложенной Н. А. Бернштейном теорией неврологических уровней построения психофизиологических процессов.

Согласно взглядам Н. А. Бернштейна, управление всяким движением (в широком смысле — действием) осуществляет сложная многоуровневая постройка, возглавляемая ведущим уровнем, адекватным смысловой структуре двигательного акта. Координация движений «...решается по принципу сенсорных коррекций, осуществляемых совместно самыми различными системами афферентации и протекающих по основной структурной формуле рефлекторного кольца»\*. Сенсорные коррекции ведутся целыми синтезированными комплексами (сенсорные поля), которые определяют уровни построения тех или иных движений. Ведущий уровень реализует самые основные «коррекции» Под его «дирижированием» в выполнении движения участвуют «фоновые уровни», которые обслуживают фоновые или технические компоненты движения. В движении осознается только ведущий уровень (23).

Концепция Н. А. Бернштейна является физиологической основой психологической трактовки любой деятельности (А. Н. Леонтьев, 139).

В речевой деятельности, по А. А. Леонтьеву, наиболее высоким в иерархическом отношении является уровень смысловой связной речи, на котором функционально-оперативной единицей является предложение или высказывание в целом. Следующий уровень — уровень предметного действия или (применительно к речевой деятельности) — уровень называния, единицей которого является слово, взятое как целое со своей семантической стороны. Согласно взглядам А. А. Леонтьева, применительно к процессу реализации речевой деятельности может быть выделен еще один — слоговой уровень

(123, с. 333). Психолингвистическими эти единицы называются не только потому, что основанием для их выделения является психолингвистический анализ, но и потому, что они как бы «сублимируют» в себе как психологические аспекты реализации речевой деятельности (ее «семантический аспект» и коммуникативную направленность), так и лингвистические аспекты ее языковой организации (123, 139).

Таким образом, интерпретация психолингвистических единиц [ПЛЕ] (во всяком случае, в некоторых психолингвистических концепциях)\* очень близка к психологической интерпретации единиц речи (50, 84, 197 и др.). ПЛЕ — предложение (речевое высказывание), слово и слог «совпадают» с соответствующими единицами речи. Это и явилось одним из оснований для включения в настоящее пособие раздела, посвященного психологической характеристике единиц речи. Вместе с тем, нельзя не отметить, что принципы методологического подхода к выделению тех и других единиц анализа речевой деятельности в психологии речи и психолингвистике различны. Психолингвистические единицы выделяются в отношении разных уровней организации речевой деятельности (как их основные структурные компоненты); единицы речи — как произносительные и, одновременно, «смысловые» единицы процесса реализации РД.

# **РАЗДЕЛ VI. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ И ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ**

## **Глава 1. Психоллингвистика развития как раздел психоллингвистики, изучающий закономерности формирования речевой деятельности в онтогенезе**

За прошедшее полтора столетия особенности формирования речи в онтогенезе изучались многими исследователями — психологами, лингвистами, педагогами, дефектологами, физиологами, представителями других наук, в рамках которых с различных позиций изучается речевая деятельность. Среди трудов отечественных ученых следует прежде всего назвать исследования Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, С. Л. Рубинштейна, Ф. А. Сохина, Г. Л. Розенгард-Пупко, Р. М. Боскис и др. В исследованиях специалистов по лингвистике детской речи определена основная последовательность ее формирования: от стадии лепета до семи лет (А. Н. Гвоздев, Н. И. Лепская, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович [57, 145, 257, 263 и др.]

В психоллингвистике закономерности формирования речевой деятельности в онтогенезе являются предметом специального исследования; в последнее время, они составили отдельную область этой науки — психоллингвистику развития. За несколько десятилетий существования психоллингвистики как самостоятельной науки в рамках разных научных школ было создано несколько теоретических концепций, в которых, с психоллингвистических позиций, была сделана попытка выявить общие закономерности овладения ребенком языком и навыками речевой деятельности. Наиболее объективной и научно обоснованной концепцией о закономерностях формирования речевой деятельности в онтогенезе, на наш взгляд, является теоретическая модель, автором которой является А. А. Леонтьев (121, 127, 130 и др.). В его трудах дан также обстоятельный критический анализ психоллингвистических моделей речевого онтогенеза, разработанных зарубежными специалистами. Остановимся вначале на краткой характеристике одной из самых известных теоретических концепций, созданных в зарубежной психоллингвистике — теории врожденных знаний.

Теория врожденных знаний была предложена в конце 50-х — начале 60-х гг. XX столетия представителями второго поколения зарубежной психоллингвистики (249, 296). Наиболее четко и полно основные положения этой теории представлены в работах Н. Хомского, а именно в его рецензии на книгу Б. Скиннера «Речевое поведение», в книге «Аспекты теории синтаксиса», а также в исследовании Дж. Каца «Философия языка» (295, 311). Н. Хомским был выдвинут тезис «о врожденности языковых структур», в основе которого лежит постулат о том, что способность человека к освоению языка является врожденной.

Основное концептуальное положение этой теории состоит в том, что «устройство, обеспечивающее усвоение языка, содержит в качестве врожденной структуры все принципы, установленные внутри теории языка», а именно: лингвистические «универсалии», форму фонологического, синтаксического и семантического компонентов лингвистического описания и др. (296, р. 269).

Согласно теории «врожденных знаний», ребенок сам формулирует гипотезы относительно правил лингвистического описания языка, которому принадлежат воспринимаемые им на слух предложения («первичные лингвистические данные»). На основе этих гипотез ребенок предугадывает лингвистическую структуру будущих предложений, сравнивает эти догадки с реально появляющимися предложениями, отказывается от гипотез, не оправдавших себя, и развивает те, которые оказались приемлемыми в данной ситуации речевой коммуникации. Чтобы ребенок мог производить эти языковые операции, у него должно быть «...врожденное предрасположение... выучить язык определенного типа...» и способность сравнивать конкретную систему с «первичными лингвистическими данными», т. е. у него должна быть «стратегия выбора приемлемой грамматики, сравнимой с первичными лингвистическими данными» (295, р. 25).

Конкретизация этих положений представлена в работах Д. Макнила. Он выделил в первых детских двучленных высказываниях два класса словосочетаний — по-английски они называются «pivot-class words» (P) и «open-class words» (O). Например, в высказываниях «moge milk, bye-bye Daddy» первые элементы соответствуют классу P (т. е. являются предикатами), а вторые — O (являются объектами). Д. Макнил считает, что различие P и O является «врожденным знанием» или, по крайней мере, врожденной является способность к их различению.<sup>1</sup> «Ребенок классифицирует случайно воспринимаемые элементы речи взрослых соответственно универсальным категориям, выражающимся в речи» (316, р. 36). Д. Макнил выдвинул гипотезу, что и «базисные грамматические отношения» тоже являются частью врожденной языковой способности (там же, р. 45). В других своих работах к таким базисным отношениям он относит семантико-синтаксические отношения: «субъект — предикат», «предикат — объект», «определение — определяемое» и некоторые другие (317 и др.).

В концепции «врожденных знаний», как подчеркивает А. А. Леонтьев, четко прослеживается характерная для американской психолингвистики абсолютизация противопоставления понятий «социальное» — «биологическое»: либо данное явление биологическое, врожденное, и, соответственно, — общее с животными; либо оно социальное, т. е. усваиваемое в течение жизни по «механизму подкрепления и присвоения» (296, 316, 347 и др.). Однако при психологическом анализе высших форм поведения такое противопоставление не является корректным (А. А. Леонтьев, 2003).

А. Р. Лурия (152, 155), критически оценивая научную объективность концепции «врожденных знаний», указывает на следующее: «Есть все основания считать, что генетические корни языка следует искать... в тех формах конкретных человеческих действий, в которых осуществляется отражение внешней действительности и формирование субъективного образа объективного мира, основных приемов общения ребенка с окружающими... Вот почему «глубинные синтаксические структуры»... следует считать... отражением основных реальных отношений, существующих в действительности и проявляющихся во всей, в том числе и в неречевой, деятельности человека» (152, с. 148). Подробный теоретический анализ концепции «врожденных знаний» с позиций Московской психолингвистической школы представлен также в работах А. М. Шахнаровича (266, 268 и др.) и Н. В. Уфимцевой (232, 233).

Даже некоторые представители школы Н. Хомского и Дж. Миллера, в частности Д. Слобин, Т. Бивер (211, 287) в 70-80-х гг. прошедшего столетия пришли к выводу, что так называемые «врожденные знания», ответственные за усвоение языка, на самом деле имеют социальную и когнитивную природу.

Исходя из сказанного можно сделать вывод, что онтогенез языковой способности представляет собой сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, процесса общения взрослых с ребенком, с другой, — процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка.

## **Глава 2. Формирование речевой деятельности в онтогенезе. (Концепция Московской психолингвистической школы)**

### **§ 1. Периодизация речевого развития. Характеристика последовательных этапов речевого развития в детском возрасте**

В своей психолингвистической концепции «речевого онтогенеза» А. А. Леонтьев опирается на методологические подходы выдающихся лингвистов и психологов XIX—XX столетия — В. Гумбольдта, Р. О. Якобсона, Л. С. Выготского, В. В. Виноградова, А. Н. Гвоздева и др. В качестве одного из основополагающих концептуальных положений А. А. Леонтьев приводит следующее утверждение В. Гумбольдта: «Усвоение детьми языка не есть приспособление слов, их складывание в памяти и оживление с помощью речи, но развитие языковой способности с возрастом и упражнением» (310).

Процесс формирования речевой деятельности (и соответственно усвоения системы родного языка) в онтогенезе в концепции «речевого онтогенеза» А. А. Леонтьева подразделяется на ряд последовательных периодов или «стадий».

- 1-й — подготовительный (с момента рождения до года);
- 2-й — преддошкольный (от года до 3 лет);
- 3-й — дошкольный (от 3 до 7 лет);
- 4-й — школьный (от 7 до 17 лет).

Первый этап формирования речи охватывает первые три года жизни ребенка. Развитие детской речи до трех лет в свою очередь (в соответствии с принятым в психологии традиционным подходом) подразделяется на три основных этапа:

1. доречевой этап (первый год жизни), в котором выделяются периоды гуления и лепета,
2. этап первичного освоения языка (дограмматический) — второй год жизни и
3. этап освоения грамматики (третий год жизни). А. А. Леонтьев указывает, что временные рамки этих этапов крайне вариативны (особенно ближе к трем годам); кроме того, в развитии детской речи имеет место акселерация — сдвиг возрастных характеристик на более ранние возрастные этапы онтогенеза (139, с. 176).

Язык, являясь средством осуществления РД, как отмечалось выше, представляет собой систему специальных знаков и правил их сочетания. Помимо внутреннего содержания знаки языка имеют и внешнюю форму — звуковую и письменную.

Ребенок начинает освоение языка с освоения звуковой формы выражения языкового знака.

Закономерности формирования фонетической стороны речи в онтогенезе речевой деятельности являлись предметом исследования многих авторов: Р. М. Боскис, А. Н. Гвоздева, Г. А. Каше, Ф. А. Рау, Е. М. Верещагина, Д. Слобина и др. Данные этих исследований обобщены и проанализированы в работах отечественных психолингвистов: А. А. Леонтьева, А. М. Шахнаровича, В. М. Белянина и других. Укажем на некоторые из этих закономерностей.

Освоение артикуляции звуков речи — очень сложная задача, и хотя ребенок начинает «упражняться» в произнесении звуков уже с полугода-двухмесячного возраста, для овладения речепроизносительными навыками ему требуется три-четыре года. У всех нормально развивающихся детей существует определенная последовательность в освоении звуковой формы языка и в развитии предречевых реакций: гуление, «свирель», лепет и его «усложненный вариант» — т. н. модулированный лепет (174, 193,240).

Ребенок появляется на свет, и свое появление он знаменует криком. Крик — первая голосовая реакция ребенка. И крик, и плач ребенка активизируют деятельность артикуляционного, голосового, дыхательного отделов речевого аппарата.

Для ребенка первого года жизни «речевой тренинг» в произнесении звуков — это своего рода игра, произвольное действие, которое доставляет ребенку удовольствие. Ребенок упорно, на протяжении многих минут, может повторять один и тот же звук и таким образом упражняться в его артикулировании.

Период гуления отмечается у всех детей. Уже в 1,5 месяца, а затем — в 2—3 месяца ребенок проявляет голосовые реакции в воспроизведении таких звуков, как а-а-бм-бм, бль, у-гу, бу и т. д. Именно они позднее становятся основой для становления членораздельной речи. Гуление (по своим фонетическим характеристикам) у всех детей народов мира одинаково.

В 4 месяца усложняются звуковые сочетания: появляются новые, типа гн-агн, ля-аля, рн и т. п. Ребенок в процессе гуления как бы играет со своим артикуляционным аппаратом, несколько раз повторяет один и тот же звук, получая при этом удовольствие. Гулит ребенок тогда, когда он сухой, выспавшийся, накормлен и здоров. Если рядом находится кто-то из родных и начинает «разговаривать» с малышом, тот с удовольствием слушает звуки и как бы «подхватывает» их. На фоне такого положительного эмоционального контакта малыш начинает подражать взрослым, пытается разнообразить голос выразительной интонацией.

Чтобы развить навыки гуления, педагоги рекомендуют родителям и так называемое «зрительное общение», во время которого ребенок всматривается в мимику взрослого и пытается воспроизводить ее. Известный отечественный педагог О. И. Тихеева (1936) сравнивает ребенка в период гуления с музыкантом, настраивающим свой инструмент\*. В большинстве случаев при первых проявлениях гуления его родители начинают разговаривать с младенцем. Ребенок подхватывает услышанные им звуки из речи взрослых и повторяет их. В свою очередь взрослый повторяет за ребенком его «речевые» реакции. Такое взаимное подражание способствует быстрому развитию все более сложных предречевых реакций ребенка. Предречевые реакции, как правило, недостаточно хорошо развиваются в тех случаях, когда с ребенком хотя и занимаются, но он не может слышать себя и взрослого. Например, если в комнате звучит громкая музыка, разговаривают между собой взрослые люди или шумят другие дети, ребенок очень скоро умолкает. Есть еще одно важное условие нормального развития предречевых реакций: ребенок должен хорошо видеть лицо взрослого, доступные для восприятия движения органов артикуляции разговаривающего с ним человека.

По данным ряда экспериментальных исследований (257, 347, 348 и др.), уже к 6 месяцам звуки, произносимые детьми, начинают напоминать звуки их родного языка. Это было проверено в следующем психолингвистическом эксперименте. Испытуемым, которыми были носители разных языков (английского, немецкого, испанского, китайского) предъявляли магнитофонные записи крика, гуления, «свирели» и лепета детей, воспитывающихся в соответствующих языковых средах. Лишь при прослушивании магнитофонных записей шестисемимесячных детей испытуемые смогли с большой степенью достоверности узнать звуки родного для них языка (347, 348).

В период гуления (модулированное голосом произнесение отдельных звуков, по своим характеристикам соответствующих гласным) звуковая сторона детской речи лишена четырех важнейших особенностей, присущих речевым звукам: а) коррелированности; б) «фиксированной» локализации («стабильной» артикуляции); в) константности артикуляционных позиций (имеет место большой и в значительной мере случайный «разброс» артикуляций); г) релевантности, т. е. соответствия этих артикуляций орфоэпическим (фонетическим) нормам родного языка (139, 348).

Только в период лепета (который выражается в произнесении сочетаний звуков, соответствующих слогу, и продуцировании различных по объему и структуре слоговых

рядов) эти нормативные особенности звукопроизношения постепенно начинают проявляться. В этот период складывается «синтагматическая организация» речи: формируется «структурация» слога (появление «протосогласного» и «протогласного»), отмечается разделение потока речи на слоговые кванты, что свидетельствует о формировании у ребенка физиологического механизма слоогообразования.

Через 2—3 месяца речевые проявления ребенка получают новое «качество». Появляется своеобразный эквивалент слова, а именно — замкнутая последовательность слогов, объединенная акцентуацией, мелодикой и единством уклада артикуляционных органов. Эта структурно организованная звуковая продукция (т. н. псевдослова), как правило, «хореична»: «слова» имеют ударение на первом «слоге», независимо от особенностей родного языка ребенка. Псевдослова не имеют еще предметной отнесенности (первой и основной составляющей значения полноценного слова) и служат исключительно для выражения той или иной «витальной» потребности или еще не полностью осознанного «оценочного» отношения к внешнему миру. «Но и этого достаточно, чтобы у звуков появилась константность, чтобы за выражением определенной функции закрепилось определенное псевдослово (типичный пример — [н'а] как реакция на кормление и сигнал о голоде)» [139, с. 177].

При нормальном развитии ребенка «гуление» в 6—7 месяцев постепенно переходит в лепет. В это время дети произносят слоги типа ба-ба, дя-дя, де-да и т. д., соотнося их с определенными окружающими людьми. В процессе общения со взрослыми ребенок постепенно пытается подражать интонации, темпу, ритму, мелодичности, а также воспроизводить ряды слогов; расширяется объем лепетных слов, которые ребенок пытается повторить за взрослыми.

В 8,5—9 месяцев лепет уже имеет модулированный характер с разнообразными интонациями. Но не у всех детей этот процесс однозначен: при снижении слуховой функции гуление «затухает», и это нередко является диагностическим симптомом (193, 242 и др.).

В возрасте девяти-десяти месяцев происходит качественный скачок в речевом развитии ребенка. Появляются первые «нормативные», предметно отнесенные слова (соответствующие лексической системе данного языка). Круг артикуляций в течение двух-трех месяцев не расширяется, равно как нет отнесения звуков к новым предметам и явлениям: при этом тождество употребления псевдослова (точнее, «протослова») обеспечивается не только и не столько тождеством артикуляции, сколько тождеством звукового облика целого слова. В возрасте 10-12 месяцев ребенок все существительные (которые являются практически единственной представленной в «грамматике» ребенка частью речи) употребляет в именительном падеже в единственном числе. Попытки связать два слова во фразу (Мама, дай!) появляются позднее (примерно в полтора года). Затем усваивается повелительное наклонение глаголов (Иди-иди! Дай-дай!). Традиционно считается, что, когда появляются формы множественного числа, начинается овладение грамматикой. В зависимости от индивидуальных различий в темпах психофизического и познавательного развития, все дети по-разному продвигаются и в своем языковом развитии.

«Приостановка» фонетического развития в этот период «речевого онтогенеза» (на срок в 3-4 месяца) связана со значительным увеличением числа слов активного словаря и, что особенно важно, с появлением первых настоящих обобщений, хотя и соответствующих, по концепции Л. С. Выготского, «синкретическому сцеплению предметов по случайным признакам» (50). В речи ребенка появляется языковой знак. Слово начинает выступать как структурная единица языка и речи. «Если раньше отдельные псевдослова возникали на фоне семантически и артикуляционно недифференцированной лепетной «речи», то сейчас вся речь ребенка становится словесной» (139, с. 177).



Усвоение ребенком последовательности звуков в слове есть результат выработки системы условных связей. Ребенок подражательным путем заимствует определенные звукосочетания (варианты звукопроизнесения) из речи окружающих людей. При этом, осваивая язык как целостную систему знаков, ребенок осваивает звуки сразу как фонемы. К примеру, фонема [р] может произноситься ребенком по-разному — в нормативном варианте, грассирующе, или картаво (велярный и увулярный вариант ротацизма). Но в русском языке эти различия не являются существенными для общения, потому что не ведут к образованию разных по смыслу слов или разных форм слова. Несмотря на то, что ребенок пока не обращает внимания на различные варианты произнесения фонем, он достаточно быстро схватывает существенные признаки звуков своего языка.

По данным ряда исследований, фонематический слух формируется в очень раннем возрасте (119, 174, 192 и др.). Сначала ребенок учится отделять звуки окружающего мира (скрип двери, шум дождя, мяуканье кошки) от звуков обращенной к нему речи. Ребенок активно ищет звуковое обозначение элементов окружающего мира, улавливая их из уст взрослых (192, 242 и др.). Однако он использует заимствованные у взрослых фонетические средства языка «по-своему». Можно предположить, что дети при этом используют свою «строго упорядоченную систему» (139). По наблюдениям американского исследователя детской речи Э. Велтен, ребенок использует свой принцип противопоставления глухих и звонких согласных: в начале слова произносятся только звонкие согласные b и d, а в конце только глухие — tnp. Это значит, что для ребенка на данном этапе развития существует только два класса согласных фонем. Это принцип, которого нет в языке взрослых, но это тоже своего рода «звуковая модель» произнесения слова (347).

Наличие такого рода закономерностей позволяет говорить о том, что ребенок в процессе освоения языка создает собственную промежуточную языковую систему. Впоследствии звонкость (определяемая звучностью голоса) становится контрастным дифференциальным признаком речевого звука, что позволит ребенку удвоить свой запас классов согласных. Ребенок не в состоянии заимствовать такое правило у взрослых. Причина не в том, что ребенок не умеет произносить, скажем, звук [д] — он умеет его произносить, но считает, что этот звук может стоять только в начале слова. Позже данная «система правил» корректируется, и ребенок «доводит» ее до системы языка взрослого (193, 240). Когда речь идет о фонетической стороне речи, ясно, что ребенку даже необязательно уметь произносить звук, чтобы адекватно воспринимать его дифференциальные признаки. Это иллюстрируется следующим примером диалога взрослого с ребенком:

- Как тебя, девочка, зовут ?
- Малина. (т. е. — Марина).
- Малина?
- Нет, Малина.
- Ну, я и говорю — Малина!
- Малина, Малина!
- А, так тебя Мариной зовут ?
- Да, Малиной!

Из приведенного примера видно, что ребенок, не умеющий произносить звук [р], адекватно дифференцирует его с оппозиционным звуком. Поэтому он отвергает взрослую имитацию своего произношения, хотя сам еще не может в своем произношении выразить это различие.

Исходя из сказанного можно сделать вывод, что сначала ребенок овладевает чисто внешней (т. е. звуковой) структурой знака, которая впоследствии, в процессе оперирования знаками, приводит ребенка к правильному функциональному его употреблению. В целом же говорить о сформированности артикуляционного аппарата можно только при достижении ребенком пяти-шести лет (193, 242).

В период первоначального усвоения языка расширяется объем лепетных и полнозначных слов в активном словаре ребенка. Данный этап характеризуется повышенным вниманием ребенка к речи окружающих, заметно возрастает его речевая активность. Употребляемые ребенком слова чаще всего «многозначны», «семантически полифоничны»; одновременно одним и тем же словом или сочетанием ребенок обозначает несколько понятий: «бах» — упал, лежит, споткнулся; «дай» — отдай, принеси, подай; «биби» — идет, лежит, катается, машина, самолет, велосипед.

После полутора лет наблюдается рост активного словаря детей, появляются первые предложения, состоящие из целых слов и аморфных слов-корней. Например:

— Папа, ди («Папа, иди»).

— Ма, да мяси («Мама, дай мячик»).

Педагогические наблюдения показывают, что дети не сразу овладевают правильным воспроизведением знаков языка: одни явления языка усваиваются раньше, другие позже. Чем проще по звучанию и структуре слово, тем легче оно запоминается ребенком. В этот период особенно важную роль играет совокупность следующих факторов:

а) имитация (воспроизведение) речи окружающих;

б) сформированность сложной системы функциональных (психофизиологических) механизмов, обеспечивающих осуществление речи;

в) условия, в которых воспитывается ребенок (психологическая обстановка в семье, внимательное отношение к ребенку, полноценное речевое окружение, достаточное общение с взрослыми).

Анализируя количественные показатели роста лексического запаса детей в этот период, можно привести следующие данные педагогических наблюдений и психолого-педагогических исследований: в полтора года объем словарного запаса детей составляет 30-50 слов, к концу второго года — 80-100 слов, к трем годам — примерно 300-400 слов (57, 130, 193 и др.)

Характерным показателем активного речевого развития детей на этом этапе является также постепенное усвоение ими грамматических категорий.

Можно выделить в этот период отдельный «подэтап «физиологического аграмматизма», когда ребенок пользуется в общении предложениями без соответствующего грамматического оформления составляющих их слов и словосочетаний: Мама, дай кука («Мама, дай куклу»); Ваня нет тина («У Вани нет машины»). При нормальном речевом развитии этот период длится от нескольких месяцев до полугода (57, 139 и др.)

В преддошкольный период речевого развития у детей проявляются разнообразные фонетические нарушения: многие звуки родного языка они пропускают (не произносят совсем), переставляют, заменяют более простыми по артикуляции. Эти недостатки речи (определяемые понятием «физиологическая дислалия») объясняются возрастным несовершенством артикуляционного аппарата, а также недостаточным уровнем развития фонематического восприятия (восприятие и дифференциация фонем). Вместе с тем, характерным для этого периода является достаточно уверенное воспроизведение детьми интонационно-ритмических, мелодических контуров слов, например: касянав (космонавт), пиямидка (пирамидка), итая (гитара), камейка (скамейка) и т. п.

Н. С. Жукова отмечает, что качественный скачок в развитии речи ребенка происходит с момента появления у него возможности правильно строить несложные предложения и изменять слова по падежам, числам, лицам и временам (85). К концу преддошкольного периода дети общаются между собой и окружающими, используя структуру простого распространенного предложения, употребляя при этом наиболее простые грамматические категории речи.

Родители и воспитатели должны быть информированы о том, что наиболее благоприятный и интенсивный период в развитии речи ребенка падает на первые 3 года жизни. Именно в этот период все функции центральной нервной системы,

обеспечивающие формирование системы условно-рефлекторных связей, лежащих в основе постепенно складывающихся речевых и языковых навыков, наиболее легко поддаются направленному педагогическому воздействию. Если условия развития в это время неблагоприятны, то формирование речевой деятельности может задерживаться или даже протекать в «искаженном» виде (174, 240).

Многие родители оценивают речевое развитие своего ребенка только по степени правильности звукопроизношения. Такой подход является ошибочным, поскольку показателем становления детской речи является своевременное развитие у ребенка способности использовать свой лексический запас в речевом общении с окружающими, в разных структурах предложений. Уже к 2,5-3 годам дети пользуются трех-четырёх-словными предложениями, используя различные грамматические формы (иди — идет — идем — не иду; кукла — кукле — куклу).

Дошкольный этап «речевого онтогенеза» характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Нередко наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи; в структуре складывающейся в этот период языковой способности постепенно формируются навыки словообразования.

Процесс усвоения языка протекает столь динамично, что после 3-х лет дети с хорошим уровнем речевого развития свободно общаются не только при помощи грамматически правильно построенных простых предложений, но и некоторых видов сложных предложений; речевые высказывания уже строятся с использованием союзов и союзных слов (чтобы, потому что, если, тот... который и т. д.):

— Сегодня мы пойдем гулять на участке, потому что на улице тепло и нет дождика.

— Мы все превратимся в сосульки, если подует злой и сердитый ветер.

В это время активный словарь детей достигает 3-4-х тысяч слов, формируется более дифференцированное употребление слов в соответствии с их значениями; дети овладевают навыками словоизменения и словообразования.

В дошкольный период наблюдается достаточно активное становление фонетической стороны речи, дети овладевают умением воспроизводить слова различной слоговой структуры и звуконаполняемости. Если и отмечаются при этом отдельные ошибки, то встречаются они, как правило, в наиболее трудных для воспроизведения, малоупотребительных или незнакомых детям словах. При этом достаточно всего 1—2 раза поправить ребенка, дать образец правильного произношения и организовать небольшую «речевую практику» в нормативном произнесении слова, как ребенок достаточно быстро введет это новое слово в свою самостоятельную речь.

Развивающийся навык речеслухового восприятия помогает контролировать собственное произношение и слышать ошибки в речи окружающих. В этот период у детей формируется «чувство языка» (интуитивное чувствование языковой нормы употребления знака), что обеспечивает правильное употребление в самостоятельных высказываниях всех грамматических категорий и форм слов. Как отмечает Т. Б. Филичева, «...Если в этом возрасте ребенок допускает стойкий аграмматизм (играю батиком — играю с братиком; мамой были магазине — с мамой были в магазине; мяч упал и тоя — мяч упал со стола и т. д.), сокращения и перестановки слогов и звуков, уподобления слогов, их замены и пропуск — это является важным и убедительным симптомом, свидетельствующим о выраженном недоразвитии речевой функции. Такие дети нуждаются в систематических логопедических занятиях до поступления их в школу» (174, с. 23).

К концу дошкольного периода развития речевой деятельности дети в норме овладевают развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной. Отступления от орфоэпических норм устной речи (отдельные фонетические и «грамматические» ошибки) не имеют стойкого фиксированного характера и при соответствующей педагогической «корректировке» со стороны взрослых достаточно быстро устраняются.

Достаточный уровень развития фонематического слуха позволяет детям овладеть навыками звукового анализа и синтеза, что является необходимым условием усвоения грамоты в период школьного обучения.

Анализ формирования разных сторон речевой деятельности у детей с позиций психологии и психолингвистики имеет непосредственное отношение к проблеме развития связной речи в период дошкольного детства. В преддошкольном периоде речь ребенка как средство общения со взрослыми и другими детьми непосредственно связана с конкретной наглядной ситуацией общения. Осуществляясь в диалогической форме, она носит выраженный ситуативный (обусловленный ситуацией речевого общения) характер. С переходом к дошкольному возрасту, появлением новых видов деятельности, новых отношений со взрослыми происходит дифференциация функций и форм речи. У ребенка возникает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта со взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у ребенка появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий (279). Возникает потребность в речи, которая понятна из самого речевого контекста — связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется, прежде всего, усвоением грамматических форм развернутых высказываний. Одновременно происходит и дальнейшее усложнение диалогической формы речи как в отношении ее содержания, так и в плане возросших языковых возможностей ребенка, активности и степени его участия в процессе Живого речевого общения.

Вопросы формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием рассматриваются в работах Л. П. Федоренко, Т. А. Ладыженской, М. С. Лаврик и др. (116, 166 и др.). Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет (116, 162, 166, 271). С 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А. Н. Гвоздев, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев, О. С. Ушакова и др.). В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи. Уже с 4 лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на 7-ом году жизни — и короткие рассуждения (85, 190, 240). Высказывания детей 5-6 лет уже достаточно распространенные и информативные, в них присутствует определенная логика изложения. Нередко в их рассказах появляются элементы фантазии, желание придумать эпизоды, которых в их жизненном опыте еще не было (59, 247, 263 и др.).

Однако полноценное овладение детьми навыками монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. К необходимым условиям успешного овладения монологической речью относится формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; сформированность различных видов контроля

и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развернутого сообщения (Н. А. Головань, М. С. Лаврик, Л. П. Федоренко, И. А. Зимняя и др.). Овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функций речи (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. К. Маркова и др.). Исследования ряда авторов показали, что дети старшего дошкольного возраста способны овладевать навыками планирования монологических высказываний (Л. Р. Голубева, Н. А. Орланова, И. Б. Слита и др.) Это, в свою очередь, во многом определяется постепенным формированием внутренней речи ребенка. По данным А. А. Люблинской (162) и других авторов, переход внешней «эгоцентрической» речи во внутреннюю в норме происходит к 4—5-летнему возрасту.

Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию. Следует отметить, что овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач формирования связной речи ребенка должна быть направлена и речевая работа по развитию лексических и грамматических языковых навыков. Многие исследователи подчеркивают важность работы над предложениями различной структуры для развития связной развернутой речи ребенка (А. Г. Зикеев, К. В. Комаров, Л. П. Федоренко и др.).

Как подчеркивал А. Н. Гвоздев (57), к семи годам ребенок овладевает речью как полноценным средством общения (при условии сохранности речевого аппарата, если нет отклонений в психическом и интеллектуальном развитии, если ребенок воспитывается в условиях нормальной речевой и социальной среды).

В школьный период речевого развития продолжается совершенствование связной речи. Дети сознательно усваивают грамматические правила оформления свободных высказываний, полностью овладевают звуковым анализом и синтезом. На этом этапе формируется письменная речь (160, 161, 163, 221, 288 и др.).

По этому вопросу имеется большое число экспериментальных материалов, достаточно подробно и полно освещенных в работах Х. и Е. Кларк (297) и монографии Кэрл Хомски (296). Не менее интересные материалы о развитии речи детей и подростков в период школьного обучения представлены в исследованиях Х. Гримм (307) и М. Р. Львова (160, 161 и др.), хотя они не получили пока еще достаточного освещения в психолингвистике.

Развитие речи ребенка — это сложный, многообразный и достаточно длительный процесс. Дети не сразу овладевают лексико-грамматическим строем, словоизменениями, словообразованием, звукопроизношением и слоговой структурой. Одни группы языковых знаков усваиваются раньше, другие — значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие — освоены лишь частично. При этом усвоение фонетического строя речи тесно связано с общим поступательным ходом формирования лексико-грамматического строя родного языка.

## **§ 2. Критический период для освоения ребенком речевой деятельности**

Как отмечают многие исследователи, освоение языка нормально развивающимся ребенком протекает спонтанно, естественно и без видимых усилий с его стороны (232, 237, 267 и др.). Особенности становления языка и речи у детей связаны с процессами физиологического созревания центральной нервной системы и с определенной ее пластичностью. Нормальное формирование психофизиологических систем, обеспечивающих освоение речи, в свою очередь, требует своевременной их стимуляции речевыми сигналами. При недостаточности такой стимуляции (например, в связи с нарушением слуха) процессы освоения речи задерживаются. Возрастной период, на протяжении которого речь осваивается «без усилий», в психологии принято называть критическим периодом, поскольку за пределами этого периода ребенок, не имеющий опыта речевого общения, становится неспособным к обучению (158, 162, 263). Протяженность критического периода разными исследователями определяется по-разному: наиболее часто выделяют два варианта — от рождения и до 9—11 лет и от двух лет до периода полового созревания.

Необходимо отметить, что в период от 1 года до 12 лет хорошо «укладывается» динамика основных показателей становления языка и речи — за этот период устраняются «ненормативные» особенности индивидуальной артикуляции, осваивается правильное употребление антонимов, происходит понимание многозначных слов и идиом, имеющих

как конкретный, так и социально-психологический смысл. В этот же возрастной период наблюдаются и отклонения в речевом развитии различной этиологии, в том числе связанные с заиканием (174, 211, 267 и др.).

Большинство ученых — исследователей детской речи склоняется к тому, что так называемые «дети-Маугли» (чье раннее развитие проходило вне человеческого социума) могут быть «безболезненно» возвращены в общество, если они не будут старше 6—7 лет. Этот возраст считается в психолингвистике критическим для возможностей усвоения родного языка. При этом важное значение имеет и возраст, в котором ребенок был лишен человеческого общения, и время, предшествовавшее этой социально-языковой депривации (лишение возможности общения с другими людьми), и наличие всевозможных травм (физических, психологических, социальных) или нарушений интеллектуального развития.

Как указывает А. А. Леонтьев, термин-понятие «овладение языком» с психолингвистических позиций может быть интерпретирован по-разному. В объем этого понятия автор включает: 1) овладение родным языком, 2) вторичное осознание родного языка, связанное с обучением в школе и 3) овладение тем или иным неродным языком. В рамках данного пособия мы остановимся на рассмотрении процесса овладения родным языком в онтогенезе.

Родной язык — это не «врожденный» язык (такого нет и не может быть: многократно описаны случаи, когда дети одной национальности воспитывались в семьях другой национальности и с самого начала говорили на языке семьи). Но это и не язык родителей, тем более если семья смешанная. По А. А. Леонтьеву, родной язык (в самом общем значении) — это тот язык, на котором ребенок произнес свои первые слова (139).

Совершенно очевидно, что только человеческое общество делает ребенка существом «разумным» и самостоятельно говорящим. При этом, несмотря на определенную ограниченность развития интеллектуальных способностей ребенка возрастными «рамками», он овладевает сложнейшей структурой родного языка за какие-нибудь 5-6 лет (145, 266, 268 и др.). Сталкиваясь с новым для него явлением родного языка, ребенок довольно быстро «подводит» его под уже известные ему «грамматику» или «лексический класс» слов практически без педагогической помощи взрослого. Ребенок достаточно быстро становится полноправным членом своего социального — культурного и языкового — сообщества, овладевает способностью производить и понимать множество новых для него, значимых предложений на языке, которым он овладевает. Отметим при этом, что процесс освоения речи ребенком принципиально отличается от процесса освоения второго языка взрослыми, который не является предметом нашего рассмотрения в данном пособии\*.

В целом же, онтогенез языковой способности представляет собой сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, процесса общения взрослых и ребенка, с другой — процесса развития предметной и познавательной деятельности.

## Глава 3. Закономерности овладения различными компонентами речевой (языковой) системы в онтогенезе

### § 1. Закономерности формирования лексического строя речи в онтогенезе речевой деятельности

В начале второго года жизни словарь ребенка еще невелик — его объем составляет от 10 до 50 слов, но он уже пытается активно использовать эти слова в речевом общении. Первые 50 детских слов обычно обозначают вещи, на которые ребенок может воздействовать. Однако ребенка окружает гораздо больше предметов, которые могут действовать сами по себе, и еще больше тех, которые просто существуют в окружающем мире. Поэтому такие слова, как: ложка, стул, кукла гораздо более часто встречаются в активном словаре ребенка, чем, например, слово облако.

В возрасте от 1 года 10 месяцев до 2 лет объем активного словаря ребенка существенно возрастает и доходит до 300 слов. По данным специальных лингвистических исследований, имена существительные составляют в речи детей этого возраста 60—65% всех слов, глаголы — 20—25%, другие части речи — 10—15%, союзов в речи почти нет. Словарь очень быстро расширяется, новые слова появляются каждый день (106, 113, 190 и др.).

В возрасте 2-х лет у детей возникает период вопросов «что это?». Они хотят знать, как зовут пробежавшего мимо мальчика, залаявшую где-то вдалеке собаку. Если взрослые не могут удовлетворить интерес ребенка, то дети порой сами придумывают имя тому или иному предмету. Это является показателем и одновременно следствием развития у маленьких детей более высоких степеней обобщения воспринимаемых предметов и явлений окружающего мира.

На протяжении первой половины второго года жизни ребенок усваивает большое количество названий предметов и действий, но все они относятся пока к отдельным предметам и еще не получают обобщающего значения. В возрасте около 3 лет, когда ребенок уже овладел некоторыми элементарными видами предметно-практической деятельности, словарь расширяется очень быстро, достигая тысячи слов. При этом «пассивный словарь» содержит дополнительно еще примерно две-три сотни слов, которые ребенок понимает, хотя и не использует в своей речи.

Резкое увеличение словарного запаса на втором и третьем году жизни ребенка может быть обусловлено рядом причин.

В данный период в складывающейся системе родного языка формируется т. н. синтагматическая фонетика (139), которая характеризуется следующими параметрами.

Во-первых, наличием той или иной «акцентной модели» при усвоении новых слов. По ведущему способу усвоения новых слов все дети могут быть разделены на две группы, на что впервые обратил внимание еще И. А. Сикорский (1899). «Одни берут «взрослые» слова и сокращают их до одного, обычно первого слога. Другие не редуцируют слова, а строят его по правильной акцентно-слоговой модели — причем часто именно и только по такой модели, не воспроизводя артикуляций (примеры: [нанАна] «лекарство»; [тититИ] «кирпичи» и т. д.)» [139, с. 177-178.].

Во-вторых, стремлением ребенка воспроизвести общий облик слова, часто в ущерб точному воспроизведению его звуко-слоговой структуры. При этом в рамках данного звуко-комплекса отдельные артикуляции могут варьироваться.

В-третьих, унификацией звукового облика слова, уподоблением всех его согласных по месту образования, что приводит к своего рода «гармонии согласных». Например: [дЕтити] «ботики», [бамАм] «банан» и др.

Усвоение новых слов происходит путем уподобления их готовой фонетической модели. Например: [дейейЕйа], первоначально «дорогая», используется одновременно для слов «батарея» и «дерево».

Бурный рост словаря связан с тем, что к возрасту полутора лет в языке ребенка уже сложилась «парадигматическая фонетика», открывающая новые возможности для прироста словаря.

В этот период у ребенка появляются первые двухсловные предложения. Первоначально это просто два последовательных однословных «предложения». Примерно в возрасте 2-х лет появляется собственно двучленная конструкция, дающая начало «синтагматической грамматике», в частности в варианте так называемого «лексемного синтаксиса». Это означает, что слова соединяются именно как лексемы, т. е. их грамматическая форма случайна и не функциональна. Например, в значении «вот молоко» может употребляться форма макА, усвоенная из фраз типа «хочешь молока» или «дай молока». Только после усвоения ребенком известного запаса параллельных форм происходит установление морфологических типов слов и словосочетаний (38).

К 6 годам ребенок владеет словарем порядка 7—8 тысячи слов. Простой арифметический подсчет показывает, что в дошкольном возрасте скорость овладения словами составляет примерно 10-15 слов в день (106, 139).

По данным Д. Слобина (212), освоение слов ребенком в этом возрасте продвигается настолько быстро, что этот процесс невозможно просчитать совершенно точно. Важно отметить, что пассивный словарь — словарь слов, значение которых ребенок знает, но не использует сами слова в собственной речи, — всегда больше активного словаря, т. е. тех слов, которые он регулярно употребляет.

В лингвистике принято считать, что звуковая и графическая формы слова непосредственно не связаны в сознании субъекта речевой деятельности со смыслом слова (исключение составляют некоторые звукоподражательные слова и отдельные иероглифы). В то же время педагогические наблюдения показывают, что для ребенка звуковая форма слова имеет свое особое значение. При восприятии звукового облика морфемы ребенок, формируя представление о предмете, создает для себя образную связь звучания с предметной отнесенностью слова. На основе такой образной связи ребенок как бы «нащупывает» правильное произнесение нужного ему слова, руководствуясь некоторым обобщением, которое он сделал. Поэтому некоторые типично детские слова (Например, мыха, лога — большая ложка и т. п.) появляются, скорее всего, как реакция на возможную эмоциональность звуковой формы. Другими словами, дети нередко обращают внимание прежде всего на вторую сторону знака — его внешнюю «чувственно воспринимаемую форму» (139, 211 и др.).

Известным отечественным психолингвистом — исследователем детской речи А. М. Шахнаровичем (263) был проведен следующий опыт. Было взято два слова: кит и кот. Семантика слова является основным его свойством, определяющим процесс оперирования словом как знаком языка. Свойства второго типа, которыми обладают этот знак, были выявлены в эксперименте с детьми. Это были маленькие дети, не знающие (как было предварительно выявлено) значения слова кит. Поэтому слово кит выступало для них только как совокупность чисто внешних, звуковых признаков. На просьбу сравнить размеры животных дети в абсолютном большинстве отвечали, что кот больше. Очевидно, что-то в этом слове, точнее, в его звуковой оболочке заставляло детей предположить, что кит по своим размерам меньше кота. По-видимому, это можно объяснить следующим. Звук и у многих детей ассоциируется с чем-то маленьким (возможно, потому что входит в состав морфемы с уменьшительно-ласкательным «значением» — столик, мячик), а звук о — с большим предметом. Этот факт свидетельствует о том, что маленький ребенок нередко ориентируется на внешние, звуковые свойства знаков.

Скорее всего, это связано с тем, что ребенок, развиваясь в познавательном отношении и овладевая навыками ориентировки в окружающей среде, стремится найти в звуковом



образе слова буквальное отражение каких-то свойств предмета. Эти образные связи помогают ребенку на ранних этапах речевого развития лучше усваивать значение слова. Связь предмета (того, что обозначается данным звукокомплексом) и слова (как речевого знака) основывается на сходстве, которое ребенок наблюдает между материальной оболочкой слова и чувственно воспринимаемыми признаками предметов. Этим можно объяснить наличие в речи ребенка большого количества звукоподражательных слов. Они существуют в его речи как отражение, имитация звуков окружающего мира и служат при этом для названия предметов и явлений {тик-таки, бибика, титу — «поезд» и т. п.}. Звуки, ассоциирующиеся с предметом, отражаются в сознании в виде соответствующих представлений и постигаются ребенком так же, как и сами предметы.

Как писал по этому поводу Л. С. Выготский, дети с возрастом отступают от звукоподражательных и образных, звуко-изобразительных слов в пользу слов, принятых в языке, и тогда возникают двойные наименования типа «ав-ав-собака». Постепенно в процессе общения ребенок овладевает функциональным употреблением слов: «Авава» — «Ав-ав... собака» — «Мама, смотри, собачка!».

В психолингвистической литературе (Т. Слама-Казаку, Т. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин, Д. Д. Штейнберг и др.) имеется

ряд исследований, затрагивающих проблему индивидуальных различий в овладении речью и стратегий овладения языком. В частности, отмечается наличие как минимум двух вариантов («стратегий») овладения лексико-грамматическим строем языка. Одни дети осваивают знаки языка прежде всего для целей указания на предметы {«referential purposes»}, другие — для целей выражения своих эмоций {«expressive purposes»}. Первые из них чаще используют существительные, вторые — местоимения. Описываются также случаи необычного использования языка некоторыми детьми. Подобные факты свидетельствуют о том, что речевое развитие отдельных детей может характеризоваться и ярко выраженными индивидуальными особенностями.

## **§ 2. Психологические закономерности овладения значением слова в онтогенезе**

Закономерности овладения ребенком значением слова как основным компонентом его смыслового содержания впервые были обстоятельно исследованы Л. С. Выготским, а позднее — его учениками и последователями (А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурией, О. С. Виноградовой и др.). Л. С. Выготским была разработана «возрастная» психолого-лингвистическая модель поэтапного овладения ребенком словом как «семантическим знаком» языка. На основании психологического и лингвистического анализа данных собственных экспериментальных исследований и исследований других авторов (Л. С. Сахаров, А. Штерн, О. Н. Рыбников и др.) Л. С. Выготским были установлены общие закономерности последовательного овладения ребенком значением слова как языкового знака. Согласно его концепции, усвоение ребенком значения слова идет в направлении от формирования предметной отнесенности к формированию «собственно значения» слова через усвоение его обобщающей функции, т. е. функции выделения и обобщения существенных признаков предмета, затем — категориального значения (усвоение слова как знака, обозначающего целую предметную категорию и относящего обозначаемый предмет к этой категории). «Магистральный путь» усвоения ребенком значения слова предполагает постепенный переход от «синкретического» (определяемого практической деятельностью ребенка), «конкретного» значения слова как знака-обозначения, наименования предмета, к его отвлеченному, «понятийному» значению, включающему отображение многомерной системы связей и отношений обозначаемого предмета с другими предметами окружающей действительности. Предметно-практическая и игровая деятельность ребенка, наряду с практикой речевого общения со взрослым, выступает как

важнейший и определяющий фактор формирования «первоначального» значения слова («протозначение»). «Источником», исходным моментом для формирования значения при этом всегда выступает познавательная информация, исходящая от взрослых, передаваемые ими ребенку знания об окружающем предметном мире. В период дошкольного детства происходит постепенное «освобождение» значения слова от «симпрактического контекста». Все большую роль в его актуализации (извлечение из памяти) и интерпретации в процессе речевосприятия начинает играть «контекст речи», в т. ч. «речевой контекст» каждого конкретного высказывания.

Научная концепция формирования значения слова как языкового знака получила дальнейшее развитие и в отечественной психолингвистике (А. А. Леонтьев, Н. С. Карпова, Л. В. Сахарный, А. М. Шахнарович и др.). Остановимся на некоторых аспектах современной психолингвистической интерпретации процесса овладения детьми «семантикой» слова.

Предметная отнесенность слова как «первоначальная форма существования» его значения усваивается ребенком обычно достаточно легко и в относительно короткие сроки (иногда даже в ходе «спонтанного» речевого развития); овладение же собственно значением слова, как правило, невозможно вне направляющего педагогического воздействия взрослых. Усвоение слов с отвлеченным, абстрактным значением (не определяемым напрямую предметно-практической деятельностью детей) предполагает целенаправленное обучение.

На основе сложившегося и уже достаточно «упроченного» значения слова (к концу дошкольного, началу школьного возраста) формируется его вариативное смысловое «содержание»: у ребенка начинает формироваться способность использовать данное слово в речевом общении с окружающими в различных смыслах-значениях. В период раннего и младшего дошкольного возраста слово в лексиконе ребенка пока еще «константно» и «мономорфно» по своему значению, однако в среднем и старшем дошкольном возрасте первое и единственное значение слова (как правило, максимально конкретное) дополняется еще одним — двумя значениями. Определяющую роль при этом играет существенное расширение сферы познавательной деятельности и перевод ее на более высокий уровень в связи с началом «системного образования» (в дошкольных учреждениях или в семье). Каждое новое значение уже усвоенного слова (как звукового знака) формируется по той же «универсальной» схеме (от установления предметной отнесенности звукокомплекса к формированию его обобщающего, категориального и, наконец, «понятийного» значения), только в более короткие сроки. Наряду с речевой практикой и предметно-практической деятельностью ребенка в усвоении «вторичных» значений каждого слова важную роль играет складывающаяся в сознании ребенка система «опозиций», противопоставлений первоначально усвоенного и каждого нового значения данного слова. Овладение значением слова начинается с вычленения наглядного («фоносемантического») его компонента (звукокомплекс с его предметной отнесенностью + обобщенный наглядный образ предмета). По мере освоения предметного мира в общении со взрослыми ребенок проникает в смысловую природу слова. Интериоризация значений слов (перевод их в «план внутренней речи») происходит в процессе общения и предметно-практической деятельности.

«Психолингвистический статус» значения слова состоит в том, что оно занимает как бы промежуточное положение между мыслью (предметом речевого высказывания) и внешней формой слова. Психологическая структура значения определяется не столько тем, что означает слово по своему «константному» словарному значению, сколько тем, какова система соотношения слов в процессе их употребления в речевой деятельности. В силу этого структура значения слова во многом определяется и тем «контекстом», в котором оно находится в речи, и тем, какое именно свойство объекта оно в первую очередь отражает.

Сначала ребенок овладевает словом (как смысловой единицей) неосознанно и не может дать на первых порах его толкование, хотя уже и в состоянии выделить это слово из потока речи и соотнести его с тем или иным предметом. В то же время, обозначая какой-либо предмет или действие, ребенок относит его к определенному классу предметов или действий и тем самым создает образ предмета (50, 268, 271).

В структурной лингвистике (лексикологии) выделяются слова с преобладающим наглядным компонентом (собака, роза, чайник) и абстрактным компонентом (мысли, страна, животное, мебель, работа). Для ребенка раннего и младшего дошкольного возраста во всех словах преобладает наглядный компонент (Завод — это где большая труба. Банк — там работает папа и т. п.).

Одной из проблем для ребенка в усвоении значения слова является его многозначность — способность лексического знака обозначать несколько разных предметов одновременно. Так, европеец, изучающий язык племени банту, может оказаться в такой ситуации, когда говорящий, показывая пальцем на небо, произносит неизвестное ему слово. Относится ли это слово к птице, самолету или хорошей погоде, можно узнать только при наличии у слушающего опыта различной интерпретации этого слова в разных предметных ситуациях. Проблема овладения субъектом речевой деятельности значением каждого нового слова состоит в том, что в реальности существует достаточно большое количество возможных смысловых интерпретаций одного и того же слова. Маленький ребенок оказывается именно в такой ситуации. Он слышит какие-то звуки и видит, что взрослые указывают на какие-то предметы. Если предметов несколько, ребенку не всегда просто понять, к чему конкретно относится то или иное слово.

Из сказанного следует, что ребенок с трудом определяет слова с абстрактным компонентом (смех, радость, доброта). Усвоить их значение на основе сравнения вариантов их употребления в контексте речи для ребенка практически невозможно. Не менее сложно для ребенка овладеть сравнительной степенью прилагательных и наречий, поскольку для этого необходимо обладать некоторыми «ментальными», хранящимися в памяти, эталонами сравнения. У ребенка же имеются определенные умственные ограничения («mental constraints»), обусловленные и уровнем его общего и познавательного развития, и отсутствием соответствующего опыта. Поэтому, несмотря на прогресс в языковом развитии, слово для трехлетнего ребенка продолжает оставаться конкретным. Если взрослый может дать достаточно развернутое определение любого слова (Собака ~ это домашнее животное, которое относится к классу млекопитающих, живет вместе с человеком и помогает ему...), то «определение» ребенка будет очень конкретным и ситуативным (Собака — она у нас дома, в деревне живет.). Маленькие дети также с трудом осваивают метафоричность и в целом переносные значения слов, задавая «несуразные» вопросы (От кого отстают часы? Куда идет кино? и т. п.). Некоторые дети считают, что любой автомат (даже с газированной водой) должен стрелять, раз он так называется, и на любой машине, даже стиральной, можно куда-нибудь поехать. Аналогичным образом дети переделывают и тексты, заменяя абстрактные и незнакомые слова на более конкретные и понятные им, хотя, возможно, и не существующие в языке (25, 113, 155 и др.).

### **§ 3. Детское словотворчество в период овладения системой родного языка**

Исследования Н. О. Рыбникова, А. Н. Гвоздева, Т. Н. Ушаковой, С. Н. Цейтлина и других исследователей детской речи показали, что период дошкольного возраста является для ребенка периодом усиленного словотворчества (57, 237, 257). При этом обращает на себя внимание тот факт, что некоторые «новые» слова наблюдаются в речи почти всех

детей (всехний, всамделишный), а другие встречаются в «речевой продукции» только отдельных детей (топтун, диктун и др.).

На основе лингвистического анализа данных экспериментальной исследованной Т. Н. Ушаковой (236, 237), было выделено несколько «словообразовательных моделей», по которым дети с трех до шести лет образуют новые слова:

§ Часть какого-нибудь слова используется как целое слово. Возникают «слова-осколки» (пах — «запах», прыг — «прыжок», лепь — то, что было слеплено из пластилина).

§ Присоединение к корню слова «чужого» аффикса или флексии — тоже очень распространенный способ создания ребенком новых слов (пахнота, умность, иметель, пургинки (снежинки) и т. п.).

§ Одно слово составляется из двух («синтетические слова»). При образовании таких «синтетических» слов происходит сцепление тех частей слова, которые звучат сходно (вкуски = «вкусные» + «куски»; колоток = «колотить» + «молоток»; улиционер — «улица» + «милиционер» и т. д.).

А. Н. Гвоздев (57), исследуя появление «слов-осколков», обратил внимание на то, что, начиная говорить, ребенок сначала как бы вырывает из слова ударный слог. Вместо слова молоко ребенок произносит только ко, позднее — моко и, наконец, молоко. Так в речи детей и появляются «осколки слов». Таким же образом соединяются разные слова и словосочетания (бабезьяна — «бабушка обезьяны», мапина дочка — т. е. «мамина и папина» дочь и т. п.).

Исходя из этого, можно сделать вывод, что словотворчество, как и усвоение обычных слов родного языка, имеет в своей основе подражание тем речевым образцам, которые дают детям окружающие взрослые. Усваивая стереотипные речевые конструкции — «речевые шаблоны», дети пытаются понять правила использования приставок, суффиксов, окончаний. При этом они совершенно непреднамеренно создают новые слова — такие, которых нет в языке, но которые в принципе (по правилам словообразования данного языка) являются возможными. Детские неологизмы почти всегда соответствуют правилам лексики языка и грамматически почти всегда «безошибочны», хотя звукосочетания всегда неожиданны и необычны для взрослых.

Одним из проявлений детского словотворчества, как считают некоторые психолингвисты (130, 271, 347 и др.), являются так называемые «детские словечки». Всем хорошо известно, что многие дети — настоящие выдумщики новых слов. Коло-ток вместо молоток, улиционер вместо милиционер, кружинки вместо кружащиеся снежинки — эти слова может заново придумать почти каждый ребенок на основе «взрослых» слов. Но существуют еще такие слова, которые являются как бы исконно детскими; в зарубежной психолингвистике они определяются понятием «baby talk». Это слова, обозначающие: состояния (бо-бо), действия (ням-ням), звуки (тук-тук, тик-так) и предметы (ляля — «кукла», бяка — «плохой»). Интересно, что подобные слова существуют во всех языках мира. Объяснений этому может быть несколько.

Во-первых, многие из этих слов звукоподражательные. Они близки реальным звукам природных и искусственных объектов: гав-гав очень похоже на реальный лай собаки, би-би — на сигнал клаксона автомобиля, а динь-динь — на звук колокольчика. Даже в нашем «взрослом» языке есть такие рифмующиеся малоосмысленные элементы, имитирующие звучание (например, трам-тарарам, динь-динь, шурум-бурум).

Во-вторых, детские словечки построены по доступной для ребенка «структурной схеме»: как правило, — согласный плюс гласный. Недаром первые слова ребенка строятся именно по этой модели: мама, папа, дядя, тетя; примером может служить и «частично» детское словечко — баба (о бабушке). Повтор одного и того же слога (с небольшой модификацией) облегчает запоминание и использование такого слова ребенком. Несколько позднее (к трем-четырем годам) в речи детей появляются более сложные в фонетическом плане слова (трик-трак, пиф-паф).

Многие психологи и лингвисты, работающие и в области психолингвистики, считают, что нет ничего плохого в том, что дети до 3—4-летнего возраста используют такие словечки (162, 155, 268). По наблюдениям детских психологов, даже четырехлетний ребенок, обращаясь к двухлетнему, говорит гораздо проще, чем со взрослым. Люди, желающие, чтобы их понимали, должны говорить на том лингвистическом уровне, который обеспечивает понимание со стороны слушателя. Кроме того, дети всего мира используют детские словечки, а это свидетельствует об универсальности явления (98, 162, 347 и др.).

Детское словотворчество рассматривается в психолингвистических исследованиях как один из этапов, который проходит каждый ребенок в освоении родного языка (130, 237, 263). В результате восприятия и использования в своей речи большого числа слов, имеющих общие корневые и аффиксальные элементы, ребенок «проводит» аналитические операции членения употребляемых слов на единицы, соответствующие тем, которые в лингвистике называется морфемами, а в психологии речи — слоговыми элементами.

К концу дошкольного возраста детское словотворчество начинает «угасать»: к 5—6 годам ребенок уже прочно усваивает «стандартные» обороты речи, используемые взрослыми.

## **§ 4. Формирование грамматического строя речи в ходе онтогенеза**

### **4.1 Овладение морфологическим строем языка**

Известный отечественный ученый-лингвист А. Н. Гвоздев (57) выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических форм русского языка: число существительных — уменьшительная форма существительных — категория повелительности — падежи — категория времени — лицо глагола. Здесь очевиден путь от менее абстрактных грамматических форм к более абстрактным, от простого, формального выражения грамматического значения — к более сложному.

Овладение морфологическими элементами языка также имеет свою динамику. В качестве примера можно привести переход от биби в значении «ехать», «машина», «Осторожно, машина» — к бибика — «машина», который происходит на основе включения в слово суффиксов (в данном случае это суффикс -к-, который ребенок замечает в других словах, типа ложка, шапка, тарелка, и присоединяет его к своим словам. При этом развивается и значение слова (ведь биби это и машина, и ехать, и берегись, а бибика — это только машина). С момента освоения морфологического механизма языка и начинается большой скачок в развитии словаря ребенка. Обогащение словаря идет не только за счет отдельных слов, но и за счет овладения грамматическими правилами конструирования слов.

Важно, что по мере развития ребенок обнаруживает нормативное чувство «языкового правила»: он научается определять, является ли данное высказывание правильным по сравнению с некоторым языковым стандартом. То, что лингвисты называют «чувством грамматичное™», связано и с таким явлением, как самокоррекция (например: В реке было много рыб... рыбей... много рыбы.)

Устойчивость и степень сформированности соответствующего «правила» может быть проверена экспериментально, если попросить ребенка применить это правило к заведомо незнакомому языковому материалу. Так, американский лингвист Д. Берко (285) показывала детям картинки с изображениями фантастических животных, которым присваивала в качестве названия несуществующие слова (квазислова или «псевдослова»). Ребенку показывали такую картинку и называли это псевдоживотное псевдословом («Вот этот зверь называется вуг (wug)»). Затем показывали картинку с изображением нескольких таких зверей и спрашивали: «А это что?» Если ребенок отвечал правильно

(Ну, это три больших вуга или: Это вуги), значит, он овладел способом выражения множественного числа, а не заучил несколько готовых слов этой формы.

Овладение языком — это усвоение не только языковых единиц, но и правил их создания и употребления. А чтобы познать правила, нужно все время совершать мыслительную работу по анализу, систематизации и обобщению этих правил. Вот и получается, как образно писал об этом С. Н. Цейтлин (257), что ребенок в какой-то степени похож на лингвиста. Интуитивный, во многом неосознанный пока характер этой деятельности не снижает ее огромной ценности для процесса формирования речи ребенка.

Следующим этапом овладения грамматическим строем языка является период конструктивной синтагматической грамматики. Он характеризуется тем, что ребенок начинает сам создавать линейные грамматические конструкции, не имеющие аналога во «взрослой» речи. Так, в речи детей разных национальностей отмечено одно и то же явление — удвоение последнего слога для обозначения притяжательности: Мама-ма шапа, Дядя Алеша-ша шапа, Дядя-дя Алеша-ша шапа. В высказываниях детей появляются первые собственно грамматические противопоставления, по-видимому, маркирующие различие синтаксических функций грамматических форм. Эти противопоставления по своему звуковому облику случайны — нормативное оформление флексии отсутствует. Кроме того, сами противопоставления еще не соответствуют существующей в языке грамматической парадигме: так, первоначально различаются только прямой и косвенный, «активный» и «пассивный» падежи. Словоформа существует для ребенка как целый «симультаный комплекс».

Позднее, в возрасте около двух лет ребенок приходит к парадигматической грамматике. В слове для него субъективно начинают выделяться отдельные морфемы или морфы, на что указывает возможность образования слов по аналогии и наличие несуществующих во «взрослой» речи словоформ (139,211,268).

Период парадигматической грамматики, по мнению А. А. Леонтьева, можно разделить на ряд последовательных «подпериодов». Для первого из них, подпериода нефонологической морфематики, характерно полное отсутствие ориентировки на звуковую форму морфемы (129, 139).

Для второго подпериода — фонологической морфематики — характерна ориентировка на общую звуковую характеристику морфемы без учета ее тонкого фонематического состава (279, с. 79). Такой путь усвоения морфологического строя речи предполагает ориентировку уже на фонетические признаки морфем; этим обусловлен тот примечательный факт, что четкость произношения в первую очередь начинает проявляться во флексиях. «В то же время корневая часть продолжает звучать нечленораздельно... Работа, прodelьваемая ребенком в связи с начатками различения грамматических значений, способствует в этом периоде более расчлененному восприятию звукового состава слова. В структуре прежних недифференцированных «контуров» появляется пользование четкими фонемами» (Р. Е. Левина, [119, с. 26]). Это приводит к новому бурному росту словаря. Но для этого этапа характерны образования, неправильные именно с морфофонологической точки зрения: два лефа, вода тчла, аптечная машина.

Третий подпериод — это период морфофонологической морфематики. На этом этапе языкового развития ребенок постепенно нащупывает границы вариантности слова и, наконец, находит их. Р. Е. Левина приводит пример подобных «поисков» нормативной словоформы у ребенка. Слово «завтрак» ребенок начинает произносить как завтлык, завтлюк, явно акцентируя последние звуки. Наконец, он произносит: «Завтлик», выделяя окончание слова убыстренностью темпа (там же, с. 29).

#### 4. 2. Закономерности овладения синтаксисом в онтогенезе

По замечанию американского психолингвиста С. Эрвин-Трипп, маленький ребенок очень умело делает вид, что он знает правила взрослого языка. Так, сначала он говорит словами, которые обладают коммуникативной силой предложений, но являются однословными предложениями. Одно слово (например, Мама.) может иметь несколько значений, которые определяются только по неречевому контексту: Мама, дай; А вот и мама; Я есть хочу и т. д. (303).

Затем в овладении синтаксисом начинается период двусоставных предложений. Ребенок не просто соединяет слова в предложения случайным образом, в его речи появляются два функциональных класса слов. Первый класс — это так называемые «опорные слова» («pivot words»), или «операторы», их относительно немного. Эти слова образуют замкнутый, «закрытый» класс синтаксически образующих элементов. Второй класс — «открытый» («open-class words»), он более широкий, многие из слов этого класса до этого выступали в роли однословных предложений. Различение речевых высказываний Р-класса и О-класса впервые было предложено М. Брэйном (289, 290). Процесс создания двусоставного предложения, согласно его концепции, состоит в следующем: выбирается слово из «опорного» класса (оно является семантической основой предложения), а значение варьируется за счет слова из «открытого» класса. Это может быть практически любое слово. Отметим, что порядок следования «синтаксически образующих» элементов может быть различным. Совершенно очевидно, что родители практически не употребляют подобные выражения, разговаривая с детьми. Поэтому более вероятно предположить, что ребенок использует скудные языковые средства для создания новых предложений в рамках своей несложной, но уже «структурированной системы».

Двусоставные предложения используются в разных семантических функциях — для названия места («Баба кеся» — «Бабушка кресло». Гусь тута); для просьбы (Еще мака — «Еще молока», Дай тясы — «Дай часы»); для описания ситуации (Папа бай-бай. Тетя там); для отрицания (Не моко — «Не мокро»). «Опорных» слов в речи ребенка немного, но они имеют высокую частотность. Класс опорных слов расширяется в активном словаре ребенка достаточно медленно — каждый месяц добавляются лишь несколько опорных слов. Этап двухсловных высказываний («протопредложения») в речи детей раннего возраста является определяющим этапом в овладении синтаксисом речи. Некоторые исследователи (Л. Блум, Х. и Е. Кларк [288, 297] и др.) пытаются интерпретировать протопредложения с точки зрения особенностей «взрослой речи», т. е. ищут в них выражение грамматических отношений субъекта, объекта и предиката. Другие (в частности, И. Шлезингер, 340) считают, что ребенок строит протопредложения на основе семантических отношений типа агенс — пациенс («субъект» — «объект»). Есть основания считать, что эти представления о структурно-грамматических категориях достаточно рано формируются у детей в процессе «языкового развития».

Данные специальных психолингвистических исследований спонтанной жестово-мимической речи неслышащих детей как раз и являются таким основанием (34, 182). Они убедительно свидетельствуют о том, что не обобщенные значения частей речи, но семантические (смысловые) «универсалии» образуют «нулевой цикл» владения языком и овладения им. Эти универсалии, в свою очередь, связаны с предметным действием. Так, «...предметы, лица и действия, связанные в одном акте, изображаются единообразно; например, игла и портной могут быть изображены одним жестом-действием, которое производит рука при шитье» (34, с. 18). В большинстве случаев в мимическом языке неслышащих отсутствуют особые обозначения действия и предмета как орудия действия (топор, рубить); предмета действия, признака предмета и действия, обозначаемых в русском языке однокоренными словами (чистый — чистить — чисто; храбрец — храбрый). В ряде случаев отсутствуют также специальные обозначения действия и предмета, на который направлено действие (доить — молоко), действия и предмета, обозначающего место действия (мыться — баня) [1182, с. 16].

В лингвистическом эксперименте А. Ф. Понгильской, где ученикам младших классов специальной (коррекционной) школы для незлышащих было предложено группировать данные им слова по частям речи, было выявлено следующее. Школьники практически безошибочно относили к существительным обозначения потенциальных субъектов действия: имена собственные, имена лиц и вообще одушевленных существ. Аналогичные результаты были получены в пробе с обозначениями предметов (97% правильно выполненных заданий). Исключением являются имена существительные, обозначающие орудие действия (топор, молоток), предметное значение которых в преобладающем большинстве случаев смешивается незлышащими школьниками со значением действия, выраженным глаголом (77,5% ошибочных ответов). Имена существительные, обозначающие явления природы (гроза, ветер) также с трудом отграничиваются от глаголов (78,3% ошибочных ответов). Эти данные свидетельствуют о том, что для незлышащих «предметность» — это по существу «соотнесенность» конкретного слова с субъектом конкретной ситуации (182). Показательны в этом плане и данные исследований так называемой «автономной речи» у детей, страдающих сенсорной алалией. В ней «...глаголы... представляют собой не отвлеченную часть речи (форму, выражающую действие), а всегда предполагают ... автора, совершающего это действие» (118, с. 53).

Следующий этап формирования синтаксической стороны речи — появление развитых синтаксических форм, которые могут выполнять в речевых высказываниях ребенка самые разные функции: смыслового объединения отображаемых в речи предметов (Я вижу чашку и стакан.), атрибуции (Это «выходная» шляпа.), указания на принадлежность (Это носки Вовы.), местоположение предмета (Кофта на стуле.), отображения отношений типа: «субъект-объект» (Катя кидает мячик и т. п.).

Начиная с трехлетнего возраста в речи детей появляются «иерархические конструкции». Ребенок в одной фразе начинает говорить с группы сказуемого, а потом тут же меняет ее на группу подлежащего-сказуемого (Хочу это... Саша хочет это; Строит дом. Миша строит дом.). Эти фразы не представляют собой просто «механические» цепочки из нескольких слов. Об этом свидетельствует, в частности, тот факт, что ребенок нередко расширяет такие глагольные группы до целого законченного предложения. (Встала... Кошка встала... Кошка встала на столе.)

Л. В. Щерба ввел в прикладную лингвистику понятие «отрицательного языкового материала» как такого речевого высказывания, которое не понимается или понимается с трудом, а потому не достигает своей цели. По его мнению, ребенок вначале производит отрицательный языковой материал, но достаточно быстро «научается» правильно просить что-нибудь, так как его непонятные просьбы не выполняются\*.

Овладение синтаксисом в ходе «речевого онтогенеза» неразрывно связано и с овладением ребенком интонацией (как универсальным знаком речевой деятельности) — совокупностью компонентов речи, в которую входят мелодика, ритм, темп, интенсивность, акцентное выделение слов, тембр, высота тона, паузация и др. Эти элементы фонетически и семантически «организуют» речь и являются средством выражения различных, в том числе синтаксических, значений. Кроме того, они обеспечивают словам экспрессивную, эмоциональную окраску. Способность правильно использовать интонационные средства, с помощью которых можно передавать как основную, так и дополнительную информацию, также является показателем языкового развития ребенка. Развитие синтаксиса детской речи связано с включенностью ребенка в общение со взрослыми, которое обусловлено возможностью удовлетворения потребностей ребенка. Именно это и стимулирует, прежде всего, развитие речевой деятельности детей (139, 211, 212 и др.).



## § 5. Типичные грамматические ошибки в речи детей как отражение специфических особенностей овладения системой родного языка в онтогенезе

В речи детей раннего и дошкольного возраста встречаются ошибки, которые настолько распространены, что их можно рассматривать как своего рода одну из закономерностей языкового развития нормально развивающегося ребенка [38, 139, 166, 240 и др.].

При употреблении глаголов наиболее частой ошибкой детей является построение глагольных форм по образцу одной, наиболее доступной для понимания (и, как правило, уже усвоенной ребенком). Например, русские дети в определенном возрасте неправильно употребляют некоторые глагольные формы (вставаю, лизаю, жеваю). Но такие формы не являются «изобретением» ребенка: он, опознавая в словах, которые говорят взрослые, некоторые модели грамматической формы слов (хватаю, ломаю, засыпаю), берет их за образец, поскольку ему проще использовать одну стандартную форму глагола, чем несколько. Нередко такое подражание происходит по образцу только что услышанной формы глагола (174, 263).

— Саша, вставай, я тебя уже давно бужу.

— Нет, я еще поспу, — говорит в ответ трехлетний мальчик. Наличие подобных ошибок опровергает бихевиористскую теорию речевой коммуникации, согласно которой говорящий всегда действует по модели «стимул — реакция» (139).

По данным педагогических наблюдений, ребенок может долгое время говорить правильно, а затем вдруг начинает образовывать слова ошибочно; при этом лингвистический анализ детских высказываний показывает, что ребенок опирается на распространенную (чаще всего, «продуктивную») грамматическую модель. Такое явление получило в лингвистике название сверхгенерализации. Под последней понимается распространение нового правила на старый языковой материал (использование которого подчиняется другим правилам). Пытаясь постичь правила образования глагольных форм, ребенок говорит, например: шела вместо шла; осваивая образование числа существительных, — пени вместо пни; два салазка, одна деньгам т. п. (129, 257, 268).

Среди типичных ошибок в речи детей следует отметить употребление прошедшего времени глаголов только в женском роде (с окончанием на [-а]) вместо мужского: Я попила; Я пошла. Мальчики употребляют эту форму, т. к. слышат ее от мам, бабушек и др. лиц женского пола. Другая причина ошибок состоит в том, что произносить открытые слоги (с окончанием на гласные) легче, чем закрытые (с окончанием на согласные).

Достаточно часто маленькие дети ошибаются и в употреблении падежных окончаний имен существительных.

— Возьмем, все стулы и сделаем поезд, — предлагает один ребенок другому.

— Нет, нельзя, — возражает тот, — здесь мало стулов.

Образование творительного падежа может происходить ошибочно из-за («скопированного» с других вариантов словоизменения) присоединения к корню существительного окончания -ом независимо от рода существительного (иголком, ложком, кошком и т. п.). Нередко в речи детей отмечаются ошибки в употреблении рода имен существительных (лошади-ха, людь, коров вместо бык; кош вместо кот и др.) Часто дети ошибочно образуют сравнительную степень имен прилагательных {хорошее — плохое, высшее — короткое} по примеру общепринятых форм (сильнее, веселее, длиннее). То же касается образования сравнительной степени «отыменных» прилагательных, например: А наш лес все равно соснее вашего (т. е. в нем больше сосен).

Ошибки при усвоении языка — явление совершенно естественное для нормально протекающего онтогенеза речевой деятельности. Помимо системы правил и языковой нормы, в «речевом окружении» детей существуют еще и «узус» (то, как принято говорить в данной «речевой среде»), и отклонения от нормы, и множество уникальных, единичных

языковых явлений — то, что Ф. Соссюр образно называл «лингвистической пылью» (219). В то же время ошибки, «типичные» для языкового развития, нельзя оставлять без внимания; необходимо поправлять ребенка, внося коррективы в его речь. Если взрослый не обращает на них внимания, речь ребенка может долго оставаться неправильной в грамматическом отношении. Некоторые педагоги полагают, что не следует повторять за детьми ошибочно произносимые ими слова и фразы как «смешные нелепости», особенно в присутствии самих детей. Некоторые дети гордятся тем, что им удалось рассмешить взрослых, и начинают уже намеренно говорить неправильно. Все случаи неправильного речевого поведения детей должны быть предметом самого пристального внимания педагогов (174,211).

## **§ 6. Теоретические концепции формирования языкового сознания в онтогенезе**

Самая простая модель формирования языковой способности принадлежит известному отечественному психологу и педагогу П. П. Блонскому (25), который выделял четыре стадии процесса освоения слова ребенком: 1) за словом (обращением) следует (ответное) слово; 2) за (практическим) действием следует слово; 3) за словом (установка, побуждение к действию) следует действие; 4) слово (речь в ее планирующей функции) заменяет действие. Сходную теорию овладения словом как знаком языка выдвигал и Л. Блумфилд (27).

Одним из первых научно обоснованную интерпретацию проблемы соотношения биологического и социального в формировании языкового сознания ребенка дал Ж. П. Пиаже (180 и др.). Суть его гипотезы состоит в том, что социальные условия возникновения языка составляют часть более широкой совокупности условий, подготовленной различными стадиями развития сенсомоторного интеллекта. Ж. П. Пиаже полагал, что ребенок проходит в своем интеллектуальном развитии два основных этапа. На стадии сенсомоторной логики у ребенка развивается сенсомоторный интеллект, который помогает ему освоить некоторую первичную логику «предметных отношений» — логику действий. Она позволяет ему сформировать способность к генерализации действий. По Ж. П. Пиаже, второй этап развития ребенка — это переход от логики действий к концептуальной логике, который происходит на втором году жизни. На этой стадии развития интеллекта ребенок начинает осваивать язык как семиотическое (знаковое) средство. Ребенок имитирует жесты взрослых, начинает «в уме» представлять схемы действий, и у него развивается семиотическая (знаково-символическая) функция.

По Ж. П. Пиаже, первая стадия (дооперациональная) заканчивается примерно к 6 годам. Умственная деятельность ребенка в этом возрасте состоит в основном в установлении соответствий между опытом и действием: интерес ребенка сводится к манипулированию предметами. Ребенку на этой стадии недоступны некоторые понятия из области естественных наук (например, неизменяемость общего числа элементов при разделении их на группы, неизменяемость массы при изменении формы и др.). Естественно, что на этой стадии возможности взрослых в словесном объяснении ребенку таких понятий весьма ограничены.

Вторая стадия (стадия «конкретных операций») начинается с момента поступления ребенка в школу. Теперь — это уже не просто действия, а интеллектуальные операции, с помощью которых данные о реальном мире вводятся в сознание и преобразуются в форму, необходимую для решения той или иной задачи. Эти операции отличаются от простого практического действия или целенаправленного поведения двумя основными признаками: они могут быть «проделаны» мысленно и, соответственно, они обратимы. Ребенок уже способен упорядочивать и классифицировать конкретные и знакомые ему по прошлому опыту предметы. В то же время, он еще не может анализировать ситуации, которые не видит непосредственно или с которыми он ранее не встречался. Другими словами, у него пока еще не сформирована способность к экстраполяции.

Третья стадия (стадия «формальных операций») наступает к началу подросткового возраста. На этой стадии ребенок способен оперировать гипотетическими утверждениями, а не ограничен только практическим опытом взаимодействия с конкретными предметами. Именно на этом этапе подросток приобретает способность к «формальному и аксиоматическому мышлению», в основе которого лежит использование знаков языка. Еще на второй стадии — «конкретных операций» — ребенок мог интуитивно усваивать некоторые идеи разных областей знания, однако он не был способен понять законы науки, смысл обобщенных понятий.

В то время как школа Н. Хомского постулирует врожденность языковой способности, отечественные ученые рассматривают вопрос о развитии языкового сознания ребенка, исходя из концептуального положения о сложной многоуровневой организации нейрофизиологической деятельности головного мозга и исходной неопределенности его «психического» функционирования. Отсутствие жесткого генетического программирования и открывает перед индивидуальным развитием человека огромные возможности (263).

А. Н. Леонтьев неоднократно подчеркивал, что биологически унаследованные свойства психики являются лишь одним, хотя и важнейшим, условием ее формирования. Не менее важный фактор развития сознания ребенка, в том числе и языкового сознания, — это окружающий человека мир явлений и предметов, созданных трудом предыдущих поколений. «Процесс овладения языком, — писал А. Н. Леонтьев, — осуществляется в ходе развития реальных отношений субъекта к миру. Отношения же эти не зависят от субъекта, от его сознания, а определяются конкретно-историческими, социальными условиями, в которых он живет, и тем, как складывается в этих условиях его жизнь» (142, с. 17).

Согласно взглядам А. Р. Лурии, ребенок, усваивая значения слов, интериоризирует их, делает их внутренними символами своего мышления. Обучаясь принятым в данном обществе способам действия с «социально-функционирующими» предметами, ребенок усваивает познавательные нормы и эталоны, и через деятельность с этими предметами формируются его психика и языковое сознание (155, 158).

Таким образом, в отечественной науке (психологии и психолингвистике) определяющей является концепция развития, согласно которой психическое развитие личности есть развитие социальное. Процесс социализации личности — это «присвоение» человеком культуры данного общества. В процессе развития и социализации личности решающим моментом является овладение языком. Поскольку язык социален по своему происхождению, он является для каждого отдельного индивида носителем традиционного опыта, принадлежащего всему обществу. Язык как бы вводит сознание ребенка в рамки социального опыта коллектива и является средством фиксации этого опыта.

Различные варианты «стратегий» овладения детьми языком описаны известным зарубежным психолингвистом Л. Блум (288). Автор тщательно проанализировала синтаксическое развитие речи трех детей и обнаружила, что в освоении языка они шли разными путями. По мнению Л. Блум, «результаты этого исследования ставят под некоторое сомнение взгляд на языковое развитие как на предпрограммированное врожденными особенностями одинаковое у всех детей поведение...» (288, р. 227) Временные различия «отражают значимость индивидуальных различий во взаимодействии между познавательной функцией и опытом, которое не может рассматриваться как одно и то же для любого ребенка» (там же, р.227).

Когнитивный аспект овладения языком впервые был рассмотрен в отечественной психолингвистике А. А. Леонтьевым, а в зарубежной психолингвистике Д. Слобиным (129, 139, 211, 212 и др.) По А. А. Леонтьеву, коммуникативный или коммуникативно-деятельностный аспект овладения языком, представляет собой коммуникативную направленность речи, ее ориентацию на собеседника. В то же время, овладевая языком, ребенок одновременно усваивает присущий данному народу образ мира, то или иное

видение мира через призму национальной культуры, одним из важнейших компонентов которой и является язык (139, с. 225).

Главную задачу овладения языком в коммуникативном плане можно сформулировать следующим образом: необходимо научить ребенка, подростка говорить и писать так, как должен говорить или писать взрослый носитель языка, достаточно развитый в интеллектуальном, познавательном и культурном отношении.

## **§ 7. Речь взрослых, обращенная к ребенку, как важнейший фактор формирования речевой деятельности в онтогенезе**

Роль родителей в успешном овладении ребенком языком достаточно велика. Если речевое окружение и языковая среда не обеспечивают в полной мере потребности необходимой речевой практики ребенка, он оказывается не в состоянии усвоить язык в достаточном объеме. Педагогические наблюдения показывают, что многие родители игнорируют этот важнейший фактор речевого развития, в частности, взрослые редко поправляют грамматические ошибки детей. Противоположный подход чаще используют родители, обладающие высоким социо-экономическим статусом. Но они в большинстве случаев поправляют детей, когда их высказывания «по своей семантике» не соответствуют отображаемой в речи действительности (1, 212, 347 и др.). Реагируя только на содержание высказываний ребенка, родители редко исправляют грамматические ошибки его речи. В зарубежной психолингвистической литературе эта проблема — невнимание к грамматическим ошибкам в речи детей — получила название проблемы «негативных данных» («negative evidence», «absence of negative data») [283, 348 и др.].

Другая «негативная» особенность общения взрослых с детьми состоит в том, что взрослые говорят с ними иначе, нежели в общении между собой. Так, спрашивая о возрасте (А сколько нам годиков?) или об имени ребенка (Как нас зовут?), взрослый использует уменьшительные суффиксы или обращается к ребенку с помощью «объединительного» местоимения «мы» (так иногда делает врач, обращаясь к пациенту). Говоря с ребенком, взрослый может присесть перед ним на корточки и разговаривать неестественно высоким, как бы не своим голосом. Такого рода язык психолингвисты называют «родительским», или «нянькиным» языком.

В речи, адресованной ребенку, есть и некоторые особенности синтаксиса. В частности, используемые родителями фразы достаточно коротки и обладают простой структурой. Взрослый, обращаясь к ребенку, скорее будет использовать простые слова разговорного стиля речи (Собачка хочет пить водичку.), чем лексику книжного и тем более научного стиля (212, 283).

Иногда в речи взрослых можно услышать фразы с временным несоответствием грамматических форм, например: Сейчас мамочка дает Вовочке помидорчик, (вместо даст), а также «некорректное» использование имен собственных вместо местоимений (например, ребенок говорит про себя: Ваня даст Оле помидор). Отсутствие личных местоимений в речи детей до двух лет как бы фиксируется на «периферии языкового сознания взрослых», и они упрощают свою речь при общении с ребенком (246 и др.).

Говоря о лексике, отметим, что слова, которые употребляют взрослые в беседе с детьми, по своей семантике — слова обиходно-просторечного лексикона. Например: видеть (вместо заметить), рассказать (вместо пересказать), кушать (вместо есть или питаться) и т. д. Нередко взрослые, говоря с детьми, как бы обращаются к «семантическим примитивам». В одном случае они будут говорить менее «конкретно» (Посмотри, какая собачка красивая.), в другом, наоборот, — стремятся использовать родовые наименования (Чудо, что за расписная посуда) вместо видовых (Посмотри, какая красивая красная чашечка). Кроме того, взрослые чаще говорят с ребенком о том, что происходит в непосредственной близости (Вон бабочка на цветочек села.), а не об

«удаленных» от ребенка предметах и явлениях, что также не способствует накоплению словаря слов с абстрактным значением (212, 263).

Слова, с которыми взрослые обращаются к детям, достаточно часто содержат уменьшительно-ласкательные суффиксы (грибочек, стульчик, машинка, кошечка, птичка и т. п.). Они содержат ярко выраженное эмоциональное значение и относятся лингвистами к разряду субъективно-оценочных. Дело в том, что ребенок от двух до четырех лет в своей игре и речи персонифицирует предметы и явления окружающего мира. Он как бы уподобляет предметы себе, выражая к ним доброе отношение. А взрослые помогают ему в этом, используя чаще именно те слова, которые соответствуют уровню его развития.

Еще одна особенность «родительского» языка состоит в том, что взрослые говорят с детьми медленнее, делают больше пауз и изменяют тембр голоса. Кроме того, они делают акцентное (более сильное) логическое ударение на большем количестве слов, чем во «взрослой» речи. Такое утрированное произнесение имеет целью подчеркнуть важность говоримого и обратить внимание ребенка на то, что взрослый считает важным. Характерно, что делается это часто с помощью повышения громкости речи, а не с помощью порядка слов, которым ребенок-дошкольник пока не овладел (212, 279 и др.).

Некоторые исследователи полагают, что мужчины (папы, дедушки и воспитатели) делают это в менее детской манере, чем женщины (мамы, бабушки, педагоги-воспитатели). Вместе с тем, если ребенок предлагает взрослому какую-нибудь тему для разговора, то матери уделяют ей больше времени, чем отцы. Отмечается различие между родителями и в подходах к развитию коммуникативных навыков у ребенка. Так, матери, как правило, более внимательные и понимающие коммуникаторы, обеспечивающие максимум комфортного общения для ребенка. Зато отцы нередко лучше готовят детей к общению с незнакомыми взрослыми. Родители тем самым как бы дополняют друг друга. И одновременно, сами того не замечая, взрослые обучают ребенка языку и правилам речевого общения (212, 347 и др.).

Специалистам, занимающимся формированием речи детей и подростков (педагогам, психологам и др.), очень важно хорошо знать общие закономерности формирования речевой деятельности в онтогенезе, изучением которых, наряду с общей психологией и лингвистикой, занимается психолингвистика развития. Особое значение знание теоретических основ формирования речевой деятельности и закономерностей усвоения системы родного языка имеет для коррекционных педагогов. Еще раз следует подчеркнуть, что основной задачей коррекционной логопедической работы является формирование комплексного речевого умения — способности к адекватному осуществлению речевой деятельности во всех ее возможных проявлениях, в любых ситуациях речевой коммуникации. При решении этой основной задачи коррекционной работы (*СНОСКА: Сложность решения этой задачи определяется наличием стойких и в большинстве случаев достаточно выраженных нарушений речи. (Прим. авт. — В. Г.)*) логопед опирается на знание основных закономерностей, основных этапов и особенностей формирования речи и усвоения языка в онтогенетическом развитии человека.

Следует отметить, что отнюдь не случайно одним из важнейших принципов логопедической работы, сформулированных Р. Е. Левиной, является онтогенетический принцип — принцип опоры на развитие речи в онтогенезе (119, 146). Этот принцип имеет самое непосредственное отношение ко всем основным направлениям «речевой» логопедической работы. Так, анализируя характер и степень нарушений речи у своих воспитанников по данным логопедического обследования, коррекционный педагог сопоставляет полученные сведения о ходе развития речи, о степени сформированности основных компонентов языка у данного ребенка с возрастными показателями процесса формирования речи «в норме» (или функционирования речевых процессов у взрослого человека). Методика логопедической работы определяется (или выбирается) таким образом, чтобы направить и «выстроить» процесс формирования речевой деятельности в строгом соответствии с закономерностями формирования речевой способности в ходе

общего онтогенеза (ненарушенного развития). Большое значение практическая реализация «онтогенетического принципа» имеет и для правильной организации работы коррекционного педагога с родителями ребенка, имеющего отклонения в речевом и познавательном развитии. Активное привлечение родителей к посильному участию в коррекционной логопедической работе (которое рассматривается большинством методистов-логопедов как неременное условие ее успешной реализации) определяет необходимость по отношению к ним своеобразного логопедического «кликбеза», проведение логопедом работы по пропаганде и распространению «логопедических знаний». Родителям ребенка-логопата, так же, как и логопеду, должна быть ясно видна «перспектива» общего речевого развития ребенка; они должны хорошо осознавать основное назначение «речевой работы», проводимой с ребенком, понимать, что основной ее целью является не устранение каких-либо отдельных недостатков в его речевом развитии (например, неправильного звукопроизношения), а достижение определенного (достаточного) уровня развития речи в целом, что является необходимым условием полноценного интеллектуального и познавательного развития. Так, одной из важнейших задач логопедической работы с дошкольниками является достижение уровня сформированности речи, обеспечивающего полноценную подготовку к школьному обучению.

# Раздел VII. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ

## § 1. Определение психолингвистического эксперимента как метода исследования

Психолингвистика унаследовала многие «универсальные» методы ( *СНОСКА: Метод определяется в науке как совокупность приемов и операций познания и практического преобразования действительности. Методика — это конкретный вариант того или иного метода, направленный на решение определенной исследовательской задачи* ) практической психологии и создала свои собственные. Наиболее информативным и объективно достоверным является экспериментальный метод, заключающийся в организации целенаправленного исследования каких-либо сторон речевой деятельности и знаков языка. Наряду с этим в психолингвистике используется наблюдение, самонаблюдение и разного рода формирующие методы (123, 246 и др.). Как указывает А. А. Леонтьев (139), любой эксперимент направлен на то, чтобы поставить испытуемого в ситуацию «управляемого выбора», хотя выбор и решение могут быть и неосознаваемы. Экспериментатор оставляет неизменными все факторы, влияющие на выбор и решение испытуемого в данной ситуации, кроме того фактора, который является предметом данного исследования. Однако эксперимент в психолингвистике имеет свою специфику, которая влияет на эффективность использования данной методики. В ходе организации лабораторного эксперимента человек как бы вырывается из привычной для него среды и попадает в искусственно созданную для него ситуацию. При этом считается, что главным является только исследуемый феномен; остальные факторы, управляющие поведением человека, не учитываются (хотя, конечно, продолжают действовать). Эти факторы связаны друг с другом, поэтому введение нового фактора может влиять как на конечный результат, так и на другие факторы (21, 246 и др.). Для повышения результативности психолингвистических экспериментов используют различные экспериментальные методики и затем сопоставляют полученные с их помощью данные в рамках комплексного исследования.

*Формирующий эксперимент и его использование в психолингвистике.*

Целью формирующего эксперимента является исследование формирования языковой способности. При этом по-разному организуются способы ее формирования и сопоставляется эффективность полученных результатов. Так, установлено, что методики обучения детей чтению и письму, в основу которых положена психологическая концепция Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, являются более эффективными, чем большинство «традиционных» методик формирующего эксперимента (139).

Предметом формирования в психолингвистическом эксперименте могут быть отдельные компоненты языковой способности и некоторые механизмы ее функционирования в деятельности, а также система речевых операций в целом. Специально организованный и спланированный формирующий эксперимент необходимо отличать от спонтанного формирующего эксперимента, когда различия условий формирования языковой способности специально не создаются, а возникают спонтанно. В этом случае задача экспериментатора состоит в том, чтобы проконтролировать и затем проанализировать, как спонтанно возникающее различие условий влияет на формирование языковой способности. Формирующий эксперимент отличается от

обучающего эксперимента, в котором предметом исследований являются различные варианты обучающих методик с точки зрения их эффективности для обучения.

Эксперимент не является единственно возможным методом психолингвистического исследования. Психолингвистика использует и экспериментальный материал, и методы наблюдения, которыми располагает традиционная лингвистика, однако использует их в более широком контексте. Учитывается речевой и неречевой контекст, общие условия речевой деятельности, замысел коммуниканта, состояние участников коммуникации. Следует специально отметить, что в отечественной психолингвистике, как и в практической психологии, используются определения «испытуемый», «обследуемый», а не применяемое в лингвистике понятие «информант». В лингвистическом эксперименте информант — это субъект, включенный в эксперимент и информирующий экспериментатора о его ходе, об особенностях своего взаимодействия с объектом исследования (т. е. знаками языка). Испытуемый в психолингвистическом эксперименте — это субъект, который, будучи носителем языка, одновременно является и «экспертом» в области его употребления, и при этом косвенно сообщает

экспериментатору информацию о продукте своего языкового сознания. Другими словами, психолингвистика принимает факт субъективной интерпретации языкового материала носителем языка не как «фактор помехи», а как факт, подлежащий научному анализу (204, 264).

Важной особенностью психолингвистического исследования является его обращение к значению слова, т. е. к его семантике (98, 345). В лингвистике анализ семантики языкового знака связан, прежде всего, с изучением лексического значения слов и выражений, изменения значений языковых единиц, с исследованием оборотов речи или грамматических форм. В то же время психолингвистика различает объективную и субъективную семантику. Первая представляет собой семантическую систему значений знаков данного языка (главным образом слов); вторая выступает как ассоциативная система значений, существующая в сознании индивидуума. В связи с этим семантические признаки языковых знаков подразделяются на: 1) относящиеся к области представлений-ассоциаций (субъективные) и 2) принадлежащие семантическим компонентам лексики, взятой в абстрактно-логическом (объективном) плане. При этом психолингвистическое понятие «семантическое поле» представляет собой совокупность слов (связанных по смыслу с данной лексемой) вместе с их ассоциациями (155, 156 и др.).

## **§ 2. Теоретическая концепция лингвистического эксперимента и его использования в психолингвистических исследованиях**

Вопрос о необходимости экспериментальных исследований в лингвистике впервые поставил в 30-х гг. прошедшего столетия Л. В. Щерба (275, 276). Им были разработаны теоретические основы теории лингвистического эксперимента.

Согласно концепции Л. В. Щербы, эксперимент может иметь как положительный, так и отрицательный результат. Отрицательные результаты указывают или на неверность постулированного правила, или на необходимость каких-то его ограничений. Приводя в качестве образца примеры правильно и неправильно построенных предложений (Никакой торговли не было в городе. Никакой торговли в городе не было. В городе не было никакой торговли. Никакой торговли не в городе не было.), Л. В. Щерба утверждал, что исследователь должен обращаться с вопросом о правильности или неправильности языкового материала прежде всего к самому носителю языка, не полагаясь только на свою интуицию. Такой естественный эксперимент спонтанно осуществляется в языковой среде, например, когда ребенок учится говорить или когда взрослый человек изучает иностранный язык, а также в случаях патологии, когда происходит распад речи (275).



Л. В. Щербой была предложена структурная схема лингвистического эксперимента: (1) интроспекция, самонаблюдение и (2) постановка собственно эксперимента. Он писал о «принципе эксперимента» как о важном моменте, который позволяет глубже проникнуть в понимание речевой деятельности человека. Автор выделял два вида лингвистического эксперимента:

1. положительный, при котором, сделав предположение о смысле того или иного слова или о правиле словообразования, следует попробовать, можно ли составить ряд фраз, применяя это правило: положительный результат в этом случае подтвердит правильность выдвинутого предположения (так, сделав какое-либо предположение о смысле того или иного слова, той или иной его формы, о том или ином правиле словообразования или формообразования, следует попробовать, можно ли связать ряд разнообразных форм, применяя это правило);

2. отрицательный эксперимент, в ходе которого исследователем «создается» заведомо неправильное высказывание, а испытуемый должен найти ошибку и внести соответствующие коррективы.

Третий вид лингвистического эксперимента — это альтернативный эксперимент. Он заключается в том, что испытуемый определяет тождество или нетождество предлагаемых ему двух или нескольких фрагментов речевых высказываний (отрезков текста) [275, 276].

Таким образом, лингвистический эксперимент — это эксперимент, исследующий и «раскрывающий» языковое чутье испытуемого путем проверки истинности («верификации») языковых или функционально-речевых моделей. При верификации моделей языковой способности или модели речевой деятельности следует говорить о психолингвистическом эксперименте. В ряде случаев исследователь оказывается одновременно и испытуемым. Такой вариант получил название «мысленный лингвистический эксперимент» (139, с. 80).

Сторонники традиционных методов лингвистического анализа выдвинули ряд возражений в отношении использования лингвистического эксперимента, указывая на ограниченные возможности экспериментальных методик (203, 245). Это связано с тем, что в эксперименте создаются заведомо искусственные ситуации, что не характерно для естественного функционирования языка и речи. В спонтанной речи иногда проявляются такие особенности, которые не удастся выявить в условиях эксперимента

В то же время, по мнению известного отечественного психолингвиста Л. В. Сахарного, принципиальные особенности речевой деятельности, выявляемые в эксперименте, характерны для нее и в других, не экспериментальных ситуациях. Поэтому провести четкую грань между типичными и нетипичными, естественными и искусственными ситуациями исследования речевой (языковой) деятельности практически невозможно (203, 204).

### § 3. Ассоциативный эксперимент

В целях экспериментального исследования субъективных семантических полей слов, формируемых и функционирующих в сознании человека, а также характера семантических связей слов внутри семантического поля в психолингвистике используется метод ассоциативного эксперимента. Его авторами в практической психологии принято считать американских психологов Х. Г. Кента и А. Дж. Розанова (1910). Психолингвистические варианты ассоциативного эксперимента были разработаны Дж. Диге и Ч. Осгудом (299, 331 и др.). В отечественной психологии и психолингвистике методика ассоциативного эксперимента была усовершенствована и апробирована в экспериментальных исследованиях А. Р. Лурии и О. С. Виноградовой (44, 156 и др.).

В настоящее время ассоциативный эксперимент является наиболее разработанной техникой психолингвистического анализа семантики речи.

Процедура ассоциативного эксперимента состоит в следующем. Испытуемым предъявляется слово или целый набор слов и говорится, что им необходимо ответить первыми приходящими в голову словами. Обычно каждому испытуемому дается 100 слов и 7—10 минут на ответы\*. Большинство реакций, приводимых в ассоциативных словарях, получено у студентов университетов и колледжей в возрасте 17-25 лет (при этом слова-стимулы давались на родном для испытуемых языке).

В прикладной психолингвистике разработано несколько основных вариантов ассоциативного эксперимента:

1. «Свободный» ассоциативный эксперимент. Испытуемому не дается никаких ограничений на словесные реакции.

2. «Направленный» ассоциативный эксперимент. Испытуемому предлагается называть только слова определенного грамматического или семантического класса (например, подобрать прилагательные к существительным).

3. «Цепочный» ассоциативный эксперимент. Испытуемому предлагается реагировать на слово-стимул сразу несколькими словесными ассоциациями — например, назвать в течение 20 секунд 10 различных слов или словосочетаний.

На основе ассоциативных экспериментов в прикладной психолингвистике созданы специальные «словари ассоциативных норм» (типичных, «нормативных» ассоциативных реакций). В зарубежной специальной литературе к числу наиболее известных относится словарь Дж. ДIZE (299). В отечественной психолингвистике первый такой словарь («Словарь ассоциативных норм русского языка») был составлен авторским коллективом под руководством А.А.Леонтьева (213). В настоящее время наиболее полным словарем является «Русский ассоциативный словарь» (Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева и др.). Он содержит около 1300 слов-стимулов (в «обиходно-бытовой» речи, в живом разговорном общении употребляется 2,5—3 тыс. слов). В качестве типичных словесных реакций в нем представлено около тринадцати тысяч разных слов; всего же в словаре приведено свыше миллиона словесных реакций.

Словарные статьи в «Русском ассоциативном словаре» имеют следующую структуру: сначала дается слово-стимул, затем ответные реакции, располагающиеся в порядке убывания частотности (указана цифрой). Внутри каждой группы словесные реакции указаны в алфавитном порядке (198). Первая цифра указывает общее количество реакций на стимулы, вторая — количество разных реакций, третья — количество испытуемых, которые оставили данный стимул без ответа, т. е. количество отказов. Четвертый цифровой показатель — количество однократных ответов.

Методика оценки данных ассоциативного эксперимента. Существует несколько вариантов возможной интерпретации результатов ассоциативного эксперимента. Приведем некоторые из них.

При анализе словесных реакций испытуемых выделяют, прежде всего, так называемые синтагматические {небо — голубое, дерево — растет, машина — едет, курить — вредно} и парадигматические {стол — стул, мать — отец} ассоциации.

Синтагматическими называются ассоциации, грамматический класс которых отличен от грамматического класса слова-стимула и которые всегда выражают предикативные отношения. Парадигматические ассоциации представляют собой слова-реакции того же грамматического класса, что и слова-стимулы. Они подчиняются семантическому принципу «минимального контраста», согласно которому чем меньше отличаются слова-стимулы от слов-реакций по составу семантических компонентов, тем более высока вероятность актуализации слова-реакции в ассоциативном процессе. Этот принцип объясняет, почему по характеру ассоциаций можно восстановить семантический состав слова-стимула: целый ряд ассоциаций, возникших у испытуемого на данное слово, содержит ряд признаков, аналогичных тем, которые содержатся в слове-стимуле (например: летние, лето, начались, отдых, скоро, ура, безделье, школа, лагерь отдыха). По

этим словесным реакциям можно достаточно легко восстанавливать слово-стимул (в данном случае — слово каникулы).

Некоторые исследователи полагают, что парадигматические ассоциации отражают языковые отношения (в частности, отношения слов-лексем в рамках лексических и грамматических парадигм), а синтагматические — отображаемые в речи предметные отношения (21, 155, 251 и др.).

Среди словесных реакций в психолингвистике выделяют также реакции, отображающие родо-видовые отношения (кошка — домашнее животное, стол — мебель), «звуковые» ассоциации, имеющие фонетическое сходство со стимулом (кошка — крошка, дом — том), реакции, отображающие ситуационные связи обозначаемых предметов (кошка — молоко, мышка), «клишированные», восстанавливающие «речевые клише» (мастер — золотые руки, гость — незваный), «социально-детерминированные» (женщина — мать, хозяйка) и др.

Метод ассоциативного эксперимента находит широкое применение в разных областях психолингвистики (социопсихолингвистика, прикладная психолингвистика и др.). Благодаря тому, что он обычно проводится на большом количестве испытуемых, на основе полученных данных можно построить таблицу частотного распределения слов-реакций на каждое слово-стимул. При этом у исследователя имеется возможность вычислить семантическую близость («семантическое расстояние») между разными словами. Своеобразной мерой семантической близости пары слов считается степень совпадения распределения ответов, т. е. сходство данных на них ассоциаций. Этот показатель фигурирует в работах разных авторов под следующими названиями: «коэффициент пересечения», «коэффициент ассоциации», «мера перекрытия» (299, 331).

Ассоциативный эксперимент используется и как один из дополнительных методов дистрибутивно-статистического анализа текстов, когда исследователи проводят статистический подсчет частотности словосочетаний разного типа (так называемой «дистрибуции»). Ассоциативный эксперимент позволяет выяснить, как в речевой деятельности реализуются компоненты языкового сознания носителей данного языка.

Помимо весьма активного использования в прикладной лингвистике и психолингвистике, ассоциативный эксперимент широко применяется в практической психологии, социологии, психиатрии, как метод психолого-лингвистической диагностики и экспертизы.

Дж. ДIZE (299) в своих психолингвистических экспериментах пытался реконструировать «семантический состав» слова на основе данных ассоциативного эксперимента. Матрицы семантических расстояний вторичных ассоциаций на слово-стимул (т. е. ассоциации на ассоциации) он подвергал процедуре «факторного анализа». Выделенные им факторы (частотные характеристики словесных реакций, виды ассоциативных корреляций) получали содержательную интерпретацию и рассматривались как семантические составляющие значения. А. А. Леонтьев, комментируя результаты экспериментов Дж. ДIZE, делает вывод, что они ясно показывают возможность выделения (на основе обработки данных ассоциативного эксперимента) факторов, которые можно интерпретировать как семантические компоненты слов. Таким образом ассоциативный эксперимент может служить средством получения как лингвистических, так и психологических знаний о семантической составляющей знаков языка и закономерностях их использования в речевой деятельности (123, 139).

Так, ассоциативный эксперимент показывает наличие в значении слова (а также у денотата — образа предмета, обозначаемого словом) психологического компонента. Тем самым ассоциативный эксперимент дает возможность выявить или уточнить семантическую структуру любого слова. Его данные могут служить ценным материалом для изучения психологических эквивалентов того, что в психолингвистике определяется понятием «семантическое поле», за которым стоят объективно существующие в сознании носителя языка семантические связи слов (155 и др.).

Одной из главных отличительных особенностей ассоциативного эксперимента является его простота и доступность применения, поскольку он может проводиться и индивидуально и одновременно с большой группой испытуемых. Испытуемые оперируют значением слова в контексте ситуации речевого общения, что позволяет выявлять в ходе эксперимента и некоторые неосознаваемые компоненты значения. Так, по результатам эксперимента, проведенного В. П. Беляниным (21), было установлено, что в слове экзамен в сознании студентов — носителей русского языка — присутствуют и такие эмоционально-оценочные «психологические компоненты» семантики этого слова, как трудный, страх, страшный, тяжелый. Следует отметить, что в соответствующих «ассоциативных» словарях они не нашли отражения.

Ассоциативные эксперименты показывают, что одной из личностно-психологических особенностей ассоциативных реакций испытуемых разного возраста (соответственно, имеющих разный уровень языкового развития) является выраженная в разной степени ведущая ориентировка на фонологические и грамматические признаки слова-стимула.

При этом некоторые фонетические («звуковые») ассоциации могут рассматриваться и как смысловые (мама — рама, дом — дым, гость — кость). Чаще всего преобладание таких ассоциаций отмечают у детей, еще не овладевших в достаточной степени семантикой знаков родного языка, а также у детей, отстающих в речевом развитии. (У взрослых они могут встречаться на фоне усталости, например, в конце длительного эксперимента.) Высокая степень частотности или преобладание фонетических ассоциаций характерна также для лиц (как детей, так и взрослых) с нарушениями интеллектуального развития (21, 155).

Значительная часть словесных ассоциаций у подростков и взрослых обусловлена речевыми штампами, клише. При этом ассоциации также отражают различные аспекты культурно-исторического опыта испытуемого (столица — Москва, площадь — Красная) и текстовые реминисценции (мастер — Маргарита).

Особое значение ассоциативный эксперимент имеет для практической психологии; не случайно он является одним из старейших методов экспериментальной психологии. К числу первых вариантов ассоциативного эксперимента относится методика «свободных ассоциаций» Х. Г. Кента — А. Дж. Розанова (313). В ней в качестве стимулов-раздражителей используется набор из 100 слов. Речевые реакции на эти слова стандартизированы на материале большого числа исследований (психически здоровых людей, в основном — взрослых), на основе чего определен удельный вес нестандартных речевых реакций (их соотношение со стандартными). Эти данные позволяют определить степень неординарности и «эксцентричности» мышления испытуемых.

Семантические поля слов «активного словаря» (как и определяемые ими ассоциативные реакции) у каждого человека отличаются большим индивидуальным своеобразием, как по составу лексических единиц, так и по прочности семантических связей между ними. Актуализация той или иной связи в ответе-реакции не случайна и может зависеть даже от ситуации (например, у ребенка: друг — Вова). Большое влияние на структуру и особенности речевой (вербальной) памяти человека оказывает общий уровень образования и культуры. Так, ассоциативные эксперименты ряда отечественных психологов и лингвистов выявили, что лица с высшим техническим образованием дают чаще парадигматические ассоциации, а с гуманитарным — синтагматические (41, 102).

На характере ассоциаций сказываются и возраст, и географические условия, и профессия человека. По данным А. А. Леонтьева (139), разные реакции на один и тот же стимул в его эксперименте давали жители Ярославля (кисть — рябины) и Душанбе (кисть — винограда); люди разных профессий: дирижер (кисть — плавная, мягкая), медсестра хирургического отделения больницы (кисть — ампутация) и строитель (кисть — волосная).

Однако принадлежность к определенному народу, одной культуре делает «центр» ассоциативного поля в целом достаточно стабильным, а связи — регулярно повторяемыми

в данном языке (поэт — Есенин, число — три, друг — верный, друг — враг, друг — товарищ). По данным отечественного психолингвиста А. А. Залевской (90), характер словесных ассоциаций определяется также культурно-историческими традициями того или иного народа. Вот каковы, например, типичные вербальные ассоциации на слово «хлеб»: у русского человека — хлеб-соль, узбека — хлеб-чай, француза — хлеб-вино и т. п. Показательны в этом отношении данные, полученные А. А. Залевской при сопоставлении словесных ассоциаций «в исторической перспективе». Так, когда автор сопоставила ассоциации на одни и те же стимулы, то оказалось, что три самые частые реакции на слово-стимул «хлеб» в 1910 г. в среднем составляли примерно 46% всех ответов-реакций, а в 1954-м — уже около 60% всех ответов, т. е. самые частые реакции стали еще более распространенными. Это можно объяснить тем, что в результате стандартного образования, влияния радио, телевидения и других средств массовой коммуникации стереотипность речевых реакций увеличилась, а сами люди стали осуществлять свои речевые поступки более однотипно (21, 90).

#### § 4. Метод семантического дифференциала

Метод семантического дифференциала (от греч. *semantikos* — означающий и лат. *differentia* — разность) используется в области психолингвистики и экспериментальной психосемантики для выявления субъективных (индивидуальных) семантических полей и относится к методам «шкалирования». Последние используются в психологии для получения количественных параметров исследуемого явления в целях объективной оценки его соотношения с другими объектами. В качестве объекта исследования при этом могут выступать как физические, так и социальные процессы. В психолингвистике в качестве объекта исследования могут выступать слова и словосочетания. Семантический дифференциал в психолингвистике — это метод количественного и качественного «индексирования» (оценки) значения слова с помощью двухполюсных шкал, на каждой из которых имеется градация с парой антонимических прилагательных (41, 330).

Процедура проведения эксперимента с помощью этой методики заключается в следующем. Испытуемым предъявляется слово, и они должны отметить цифру, которая соответствует их представлению о слове как семантической единице. На каждой шкале нанесена градация от +3 до —3 или просто 7 делений.

Хороший  
Скорее хороший, чем нейтральный  
(«средний»)  
Скорее нейтральный, чем хороший  
Нейтральный («средний»)  
Скорее нейтральный, чем плохой  
Скорее плохой, чем средний  
Плохой («низкий уровень»)

Ч. Осгуд, который впервые предложил данную процедуру эксперимента, пытался получить от испытуемых оценку слов-понятий из самых разных понятийных классов (например: пламя, мать, ураган, радость и т. д.). Испытуемым предлагалось оценить эти слова с точки зрения того, насколько они «добрые» или «злые», «сильные» или «слабые», «большие» или «маленькие» и т. п. Математическая обработка результатов эксперимента показала, что по некоторым шкалам оценки в значительной степени совпадали между собой. При этом оказалось, что совпадающие шкалы могут быть объединены в три группы

— так называемые «факторы», которым Ч. Осгуд приписал следующие названия: оценка, сила и активность. Каждый из этих факторов включает четыре признака, обозначенных четырьмя парами антонимов — прилагательных. Бланк для проведения эксперимента по методике семантического дифференциала обычно выглядит следующим образом.

Оценочные факторы		3	2	1	1	2	3
Оценка		весел					грустн
		ый					ый
		хоро					плохой
		ший					
		полн					пустой
Сила		ый					
		светл					темны
		ый					й
		длин					коротк
		ный					ий
Ориентированна я активность		боль					малый
		шой					
		силь					слабый
		ный					
		слож					просто
	ный					й	
	новы					старый	
	й						
	тепл					холодн	
	ый					ый	
	быст					медлен	
	рый					ный	
	актив					пассив	
	ный					ный	

Если экспериментатор просит испытуемого оценить, допустим, понятие мать и понятие отец, то отец может оказаться таким же хорошим, как и мать, но он будет «сильнее» матери, зато мать — «теплее». Эти понятия оказываются как бы в разных точках общего «семантического пространства». Разумеется, каждый испытуемый будет «фиксировать» в эксперименте свой собственный личный опыт, но в среднем (при большом числе испытуемых) может быть получена общественно закрепленная «социально-психологическая» оценка явления, которое обозначено данным словом. Разница в оценках и определяет семантическую дифференциацию слов. Общее количество баллов, приписанных какому-либо языковому объекту, суммируется; при этом обобщенные значения могут представлять собой дробные величины, поскольку общая сумма баллов, полученных по какой-либо шкале данным словом, будет делиться на количество испытуемых. Например: мать = сильный (—2, —3, —1, —2, —3, —2, —2, —3) = —18:8 = —2,25 мать = теплый (+3, +2, +3, +3, +3, +2, +3, -2) = 17 : 8 = +2,13

В практической психолингвистике есть и другой вариант методики семантического дифференциала, когда экспериментатор сам дает свои названия шкал для слов, которые просит оценить. При этом появляются новые факторы, специфические именно для определенных понятийных классов слов. Шкалы могут иметь разную величину

(«размерность»), их может быть разное количество. Но в целом они сохраняют свою преемственность с вариантом, предложенным Ч. Осгудом.

Методика семантического дифференциала получила широкое применение в исследованиях массовой коммуникации, а также в «рекламном деле». (В частности, для решения задачи выбора «оптимальных» вариантов речеобозначения рекламируемых товаров и услуг, т. е. наиболее «хороших», «положительных» слов из соответствующего ряда синонимов). Кроме того, семантический дифференциал применяется в исследованиях, связанных с изучением психологии восприятия и поведения человека, с анализом социальных установок и личностных мотивов. Его используют в психологии, психиатрии, психодиагностике (в том числе для профессионального отбора при приеме на работу, например, в отечественной компьютерной системе «Профессор-кадры» [17, 102 и др.]).

Для лингвистов, работающих в области семиотики, эта методика интересна тем, что с ее помощью можно выявить новые, ранее не известные аспекты значения слов. В лингвистике различают слова экспрессивно нейтральные (например: отец, глаза, есть, ударить) и экспрессивно окрашенные {папа, батя, очи, гляделки, лопать, врезать}. Однако эксперименты по измерению семантического дифференциала значений показали, что в определенном смысле экспрессивно окрашены все слова (не только батя, но и отец, не только очи, но и глаза). По-видимому, это связано с тем, что человек оценивает все явления, с которыми он сталкивается, отнюдь «не бесстрастно», поэтому эмоциональную окраску получают все слова, «пропущенные» через его сознание и опыт.

Методика семантического дифференциала оказалась применимой и для исследования фонетического значения слов. В отечественных исследованиях по фоносемантике было выявлено, что испытуемые могут приписывать звукам любое коннотативное значение, в том числе цветовые характеристики. Так, звук «а» представляется многим русскоязычным носителям языка как «объект» красного цвета (недаром в слове красный есть этот звук), «е» — зеленого (он есть в слове зеленый), «и» — синего (и он тоже есть в слове синий) и т. д. (46, 246 и др.)

Известным отечественным психолингвистом И. Н. Гореловым в 80-х годах прошедшего столетия был проведен оригинальный эксперимент (на достаточно большой группе испытуемых). Автор поручил художнику нарисовать для своего исследования псевдоживотных, которым присвоил некоторые имена на основе псевдослов: мурх и муора, мануза и куздра, олоф и гбарг\*. Степень согласованности речевых вариантов названия этих фантастических животных оказалась чрезвычайно высокой: «непосредственные» и «косвенные» участники эксперимента (читатели газеты) давали, в основном, одинаковые ответы (62).

Переход от описания объектов с помощью признаков, заданных шкалами, к описанию объектов с помощью факторов, являющихся смысловыми инвариантами, связан с потерей информации об объектах. Иными словами, перевод нерасчлененных эмоционально окрашенных оценок в жесткие шкалы — это всегда некое формальное обобщение. Оно обусловлено тем, что из содержания шкалы в факторе отображается только та информация, которая инвариантна всей совокупности шкал, входящих в дифференциал. Этим инвариантом оказываются эмоциональный тон или образное переживание, лежащее в основе так называемого «коннотативного значения». С точки зрения психологии коннотативное значение — генетически более ранняя форма воплощения значения семантического знака, в которой предметное отношение и эмоциональное отношение, личностный смысл и чувственный компонент еще слабо дифференцированы. Поэтому методика семантического дифференциала позволяет оценить прежде всего не значение как знание об объекте, а коннотативное значение, связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными и мало осознаваемыми формами обобщения.

По мнению ряда отечественных психолингвистов (139, 21 и др.), у данного метода психолингвистических исследований есть и некоторые недостатки. Так, например, одно и то же обозначение шкалы может иметь как прямой смысл, так и переносный. Например, если имеется шкала высокий — низкий, то слово столб или гриб будет оцениваться по этой шкале на основе буквального понимания значения слов высокий и низкий, а слова типа джентльмен или честь — на основе метафорического понимания слов высокий (социальный статус или моральный облик) и низкий (например — поступок). Тем самым в одно и то же значение шкалы один и тот же испытуемый может вкладывать разный смысл. Следовательно, за одной и той же оценкой может стоять разное психологическое содержание.

Несмотря на недостатки, методика семантического дифференциала широко используется не только в психолингвистике, но и в психосемантике и социологии.

## **§ 5. Метод дополнения языкового знака (завершения /восстановления/ речевого высказывания)**

Одним из очень распространенных в психолингвистических исследованиях является метод дополнения, называемый также методикой завершения. Впервые она была предложена американским исследователем У. Тейлором (1953). Сущность методики состоит в преднамеренной деформации речевого сообщения и последующем его предъявлении испытуемым для восстановления. Условием, обеспечивающим возможность восстановления «деформированного» высказывания, служит принцип избыточности речевого сообщения, обеспечивающий реципиенту даже при наличии структурно-семантических «помех» (какими являются пропуски элементов текста) более или менее адекватное понимание как устной, так и письменной речи.

Процедура эксперимента состоит в следующем. В тексте (речевом высказывании) пропускается каждое пятое, шестое или какое-либо другое («энное») слово. Каждое пропущенное слово заменяется пропуском одинаковой длины. Испытуемому предлагается восстановить текст, вставляя на место пробелов пропущенные слова. Например: Рыбак... Надел ... взял... сел в... и отправился в...» и т. п.

А. А. Леонтьев отмечает, что идея использования этой методики возникла в связи с широким применением технических средств коммуникации (в частности телефона и телеграфа), повлекшим за собой массу «технических» языковых ошибок — например, пропуск букв или замену их другими. Люди, обеспечивавшие передачу информации, задумались о допустимых границах разрушения текста. Они стали проводить эксперименты по вставке случайных букв в случайные позиции, по замене одних букв другими, как с указанием, так и без указания места пропуска. Обычно пропускался каждый первый знак целого сообщения; каждый срединный и каждый последний знак предложения или одновременно каждое первое, срединное и последнее слово фразы. Эталонной была признана методика, в которой пропускается каждое пятое слово. Именно она позволила получить данные о том, как происходит восприятие и понимание текста в том случае, если часть информации отсутствует или трудна для понимания (123, 139 и др.).

Результаты экспериментов по этой методике (на материале английского языка) показали, что испытуемые с большей легкостью восстанавливают текст, поврежденный в «легкой» форме (когда пропускаются артикли, союзы, местоимения, вспомогательные глаголы), чем в «трудной» форме (при пропуске существительных, смысловых глаголов и наречий).

Проведенные эксперименты выявили, что существуют возрастные различия между испытуемыми, влияющие на особенности восстановления поврежденного текста. Так,



труднопредсказуемые слова более успешно и быстро восстанавливают пожилые люди. Кроме того, оказалось, что т. н. фонетически «зашумленные»\* слова без контекста более успешно восстанавливают молодые испытуемые. Пожилые же люди успешнее восстанавливают зашумленные слова, если они включены во фразу, т. е. на основе понимания языкового контекста. Это позволяет предположить, что ориентация на смысловое содержание контекста, в котором имеется плохо различаемое в фонетическом отношении слово, является для пожилого человека своего рода компенсаторным механизмом и служит для более успешной адаптации сенсорных процессов.

Ч. Осгуд, в свою очередь, указывал, что степень правильности восстановления деформированного текста является показателем его «читабельности», т. е. того, насколько данное сообщение доступно для восприятия и понимания для конкретного «адресата». Если адресат владеет языком отправителя, для него легко понять сообщение и заполнить пропуски. Если же заполнение пробелов для него представляет сложность, то ему трудно будет понять данное сообщение и в его полном виде (331). Таким образом, для выяснения эффективности процесса восприятия речи можно в психолингвистическом эксперименте дать испытуемым задание ответить на вопросы по смыслу текста, а можно попросить их восстановить поврежденный (тот же самый) текст. Результаты будут, скорее всего, одинаковыми: как показали подобные эксперименты, количество правильных ответов в обоих случаях примерно совпадает.

Экспериментальная практика показывает, что восстановление поврежденного текста более успешно проводится испытуемыми применительно к его конечным элементам, по сравнению с начальными фрагментами; оно во многом определяется названием текста, его общей темой, смысловым контекстом восстанавливаемого фрагмента, синтаксической организацией фраз и др. факторами. Следует отметить, что испытуемые используют разные стратегии восстановления исходного текста: одни ориентируются преимущественно на непосредственное окружение пропущенного слова, другие — на более широкий контекст. С другой стороны, деформированный текст восстанавливается более успешно теми испытуемыми, которые больше знают об отображаемом в тексте фрагменте действительности и более знакомы с жанром выбранного для эксперимента текста. Так, в одном из психолингвистических экспериментов те испытуемые, которые успешно восстановили поврежденный текст научно-фантастической тематики, оказались и по своему «психологическому профилю» похожими на авторов научной фантастики (у них был отмечен такой же, несколько сниженный, уровень социализованности и такой же повышенный уровень тревожности, как и у некоторых писателей-фантастов). Было выявлено также, что лица, у которых в свободном ассоциативном эксперименте отмечено большее число редких ассоциаций, испытывают (по сравнению с другими испытуемыми) более выраженные трудности в восстановлении деформированного текста (285).

Таким образом, данные психолингвистических экспериментов по методике дополнения позволяют сделать выводы в отношении особенностей восприятия и семантического анализа текста испытуемыми, имеющими разный уровень речевого и познавательного развития. Кроме того, их данные могут служить диагностическим средством оценки речевого и неречевого поведения испытуемых.

Одним из вариантов метода дополнения является методика закатывания предложений. Она заключается в том, что испытуемым (информантам) предлагается (устно или письменно) закончить начатые экспериментатором предложения. Учитывая семантическую наполняемость знаков языка, вполне очевидно, что одно и то же начало предложения {На берегу реки} может иметь разные продолжения (На берегу реки росли высокие раскидистые ивы; На берегу реки рыбаки разложили свои удочки и снасти; На берегу реки в этот знойный день расположились многочисленные отдыхающие... и т. п.). Эксперименты по завершению предложений помогают его участникам лучше понять традиционные «правила» и механизмы синтаксической организации речевых

высказываний, установить возможные варианты языковой «развертки» «семантических» знаков языка (21 и др.).

Помимо описанных выше, в прикладной психолингвистике используются также экспериментальные методы так называемого косвенного исследования семантики. К их числу относится такой метод (получивший широкое распространение в практике психолого-педагогического обследования детей и взрослых с нарушения развития), когда испытуемых просят высказаться относительно истинности или ложности некоторого суждения. Эксперимент проводится следующим образом. Испытуемому предъявляется предложение и отмечается время, проходящее между предъявлением суждения (например, на мониторе компьютера) и ответом испытуемого. Ответная реакция испытуемого (нажатие клавиши на клавиатуре) сигнализирует о завершении процесса понимания. Для того чтобы испытуемый не имитировал понимание, периодически задаются смысловые вопросы по предъявляемому материалу.

Результаты таких экспериментов свидетельствуют о том, что т. н. «семантическое расстояние» (различие) между объектами зависит от уровней семантической организации, которой соответствуют исследуемые объекты. Так, например, вынесение суждения об истинности утверждения Скворцы — это птицы требует меньше времени, чем умозаключение, касающееся истинности утверждения Скворцы — это животные. Верификация (подтверждение правильности) второго утверждения требует промежуточного шага, состоящего в констатации того, что скворцы, входя в класс птиц, в то же время относятся к царству животных.

В качестве экспериментального метода в психолингвистике используется определение грамматической правильности или приемлемости предложения (21, 256, 264). Этот метод получил достаточно широкое применение в специально педагогическом (логопедическом) обследовании и, как обучающий методический прием, — в практике коррекционно-логопедической работы (в основном, с детьми школьного возраста и взрослыми).

Испытуемые, которые выступают как бы в роли экспертов, должны определить, является ли предъявленное им предложение грамматически правильным и насколько оно употребимо. При обследовании взрослых испытуемых используются специальные шкалы оценок. Например, предложение: Отец пришел домой усталый может иметь более высокую оценку «употребимости», чем предложение: Отец пришел домой усталым.

Применение таких оценок позволяют получить достаточно достоверный статистический материал в отношении высказываний, допустимых для использования в речевой коммуникации (не только с точки зрения «лингвистических правил», но и позиции речевого опыта носителей языка).

## **§ 6. Метод прямого толкования слова**

В психолингвистике широко используется метод прямого толкования текста. Некоторые психолингвисты определяют толкование слова как «синонимический» текст («перифразу»), передающий ту же информацию, что и толкуемое слово (22, 139, 203 и др.).

Метод же прямого толкования слова представляет собой «текстовое» описание испытуемым содержания и варианта значения слова.

В серии экспериментов, проведенных А. П. Василевич (41) и Р. М. Фрумкиной (245 и др.), была сделана попытка установить, насколько в языковом сознании представлена внутренняя форма слова. Для этого испытуемых просили дать словесные определения самым простым словам. Если в этих определениях присутствовал корень толкуемого слова, то предполагалось, что внутренняя форма сохраняет свое влияние на процесс семантической интерпретации слова. Оказалось, что при толковании слова вечерник испытуемые-школьники в 96% ответов используют слова вечер, вечерний и т. п., а при

толковании слова дневник используют аналогичные слова {день, ежедневный) только в 25% случаев. Это может свидетельствовать о том, что осознание внутренней формы слова (т. е. его морфологической структуры) не играет определяющей роли в семантическом анализе слова и, следовательно, показывает большую «идиоматичность» (*СНОСКА: Идиома (от греч. *idioma* — особенность, своеобразие), в лингвистике — устойчивое словосочетание, значение которого не выводимо из значения составляющих его компонентов—слов*) слова дневник по сравнению со словом вечерник.

Данный метод психолингвистического исследования может быть использован для выявления степени актуальности осознания носителями языка внутренней формы (образ-представление) предлагаемых для толкования слов. С помощью

этого метода такие проявления языкового сознания можно измерить с помощью специальных коэффициентов «идиоматизации». Результаты измерений будут отражать реальную сложную картину соотношения лексического значения и внутренней формы того или иного слова в сознании носителей языка (21, 246).

## § 7. Метод классификации

В психолингвистике достаточно широко используются применяемые в практической психологии экспериментальные методики, связанные с построением разного рода классификаций. Эти эксперименты выявляют степень сформированности когнитивных (в данном случае — «речепознавательных») процессов. Они показывают, как человек, опираясь на свою речевую деятельность, выделяет признаки предметов, обобщает их, объединяет предметы в тематические группы, классы. Дж. Миллер в начале 60-х гг. прошлого столетия выдвинул гипотезу о том, что «формы» (варианты) классификации предметного материала соответствуют внутренним семантическим связям этого материала и, следовательно, структура этих связей может проявляться в самой процедуре процесса классификации (139 и др.).

В наиболее распространенном варианте данной методики исследования испытуемым предлагают классифицировать — распределить на группы — набор предметов или элементов (например, несколько слов). При этом ни количество групп, которые может образовать испытуемый, ни количество слов в каждой группе в психолингвистическом эксперименте не ограничивается. Результаты эксперимента систематизируются и отражаются в т. н. семантической «матрице», где учтены все варианты объединения слов. Понятно, что некоторые слова объединяются между собой испытуемыми чаще, чем другие. Общее число отнесений разных слов в один класс служит мерой семантического сходства каждой пары объектов.

На основании этого производится процедура так называемого «кластер-анализа», когда объекты объединяются в последовательные группы. Вначале объединяются слова, которые семантически ближе друг к другу, затем эти пары вновь объединяются с теми парами, что стоят ближе к ним, и т. д. Образуются ряды кластеров, представляющие собой вербальный материал на разных уровнях семантической близости слов. В конечном итоге получается своеобразное «дерево кластеризации».

Чем ближе сходство слов, тем короче ветви дерева, соединяющие эти слова. В экспериментах отечественного психолога В. Ф. Петренко были определены такие кластеры, как «средства для хранения вещей», «средства транспортировки» и т.д. (179 и др.).

## § 8. Автоматический анализ текста

Проблема автоматического анализа текста не входит в число сугубо психолингвистических, однако она не может быть успешно решена без учета данных психолингвистики. Не рассматривая эту проблему в целом, отметим следующее.

В конце XX века количество электронных текстов и документов, существующих только в компьютерном варианте, возросло многократно и потребовало развития технологий, связанных с обработкой данных. Обработка документов, созданных на естественном языке (NLP — «natural language processing») — это новые технологии, которые помогают человеку использовать электронные тексты и легко находить и обрабатывать документы (21, 111).

К примеру, такая процедура, как резюмирование текста позволяет уменьшать его объем и сделать возможным его показ даже на миниатюрном дисплее мобильного телефона. Искусственное упрощение и «обобщение» текста может помочь детям, пожилым людям, иностранцам легче понять его содержание. Для того чтобы осуществить «компрессию» (сжатие) текста, необходимо применять такие процедуры перефразирования, которые учитывали бы длину и стиль текста, его «читабельность», не нарушая при этом его смысла. Автоматический перифраз — это своего рода машинный перевод информации в рамках одного и того же языка. К тому же способность к перефразированию тесно связана со способностью понимать речь.

Психолингвисты полагают (111, 139, 246 и др.), что если может быть создана автоматизированная система, способная излагать текст иными словами, то она (пусть и на уровне формальной интерпретации) уже способна «понимать» текст, что, в свою очередь, очень важно для решения проблемы искусственного интеллекта. Одним из самых известных примеров подобной автоматической системы является компьютерная программа «Элиза», общение с которой моделирует общение с психотерапевтом. Одна из модификаций этой программы, РС «Friend ECC Eliza» (21, 246), может представляться окружающим (Я компьютерный психолог), называя свое имя, начинает процедуру беседы (Расскажите, пожалуйста, о своих проблемах); может повторять вопросы, требуя необходимых уточнений (Мне нужно больше информации об этом. Не могли бы Вы сказать еще что-нибудь по этому поводу? Что Вы имеете в виду, когда говорите... ?); просит сменить тему, если она ей незнакома (Давайте сменим тему беседы.); задает ироничные вопросы (Вы говорите «нет» только для того, чтобы проявить свой негативизм?). Таким образом она копирует речевое поведение психолога. Многие психолингвистические разработки по данной тематике связаны с проблемой распознавания речи и перевода ее, например, из устной в графическую, в т. ч. письменную форму. Применение подобных прикладных разработок психолингвистики имеет большие перспективы для создания интерактивных систем взаимодействия человека и машины (для создания электронных секретарей, компьютерных переводчиков, компьютерных лингвистов-диагностов и т. д.)\*.

Овладение (в теории и на практике) методикой психолингвистического эксперимента имеет важное значение в профессиональной подготовке коррекционного педагога. Это обусловлено тем, что предметом психолингвистического исследования являются, прежде всего, знаки языка, закономерности и особенности их использования в речевой деятельности человека, закономерности формирования языковых и речевых операций, обеспечивающих процесс речевой коммуникации. Основным предметом изучения в психолингвистическом эксперименте выступает слово — универсальный знак языка и основная психолингвистическая единица речи, — усвоение которого в процессе речевого онтогенеза является важнейшим условием полноценного формирования речевой деятельности.

Проблема овладения коррекционным педагогом методикой психолингвистического эксперимента является в настоящее время достаточно актуальной еще и потому, что данный («лингвopsихологический») метод исследования речевой деятельности пока еще недостаточно широко используется в практике коррекционно-логопедической работы.

Исключением являются лишь некоторые из выше описанных экспериментальных методов. Так, под руководством дефектологов — педагогов высшей школы (В.К.Воробьевой, Р. И. Лалаевой, Л. Б. Халиловой, Т. В. Тумановой и др.) студенты факультетов специальной педагогики и психологии овладевают методикой ассоциативного эксперимента в различных его вариантах, а сам психолингвистический эксперимент стал неотъемлемой частью выпускных квалификационных работ, связанных с психолингвистической тематикой. По инициативе ведущих отечественных ученых в области логопедии (Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, С. Н. Шаховской и др.) методы экспериментальных психолингвистических исследований (методы дополнения и завершения речевого высказывания, метод определения грамматической правильности) в «трансформированном» виде (в основном, как методы коррекционно-логопедической работы) активно внедряются в логопедическую практику.

Экспериментальный материал прикладной психолингвистики, на наш взгляд, может быть весьма эффективно использован в специальной педагогике в целях «модернизации» существующих и разработки новых программ специального педагогического и психолого-педагогического обследования детей и взрослых с проблемами в развитии, а также для создания и совершенствования коррекционно-педагогических технологий «речевой» логопедической работы.

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛИНГВИСТИКА КАК НОВАЯ ОБЛАСТЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ	9
.....	9
Глава 1. Определение психолингвистики как науки и сферы общественной практики	9
.....	9
§ 1. Предмет психолингвистики.....	9
§ 2. Психолингвистика как психологическая наука .....	10
§ 3. Взаимоотношения психолингвистики и лингвистики.....	11
Глава 2. История возникновения и развития психолингвистики .....	13
§ 1. Психологические и лингвистические «истоки» психолингвистики .....	13
§ 2. Л. С. Выготский как один из основоположников психолингвистики.....	16
§ 3. Возникновение психолингвистики как самостоятельной области научных	18
знаний. Основные этапы становления и развития психолингвистики в XX столетии.	18
Глава 3. Основы психолингвистической теории.....	24
§ 1. Концепция Московской психолингвистической школы .....	24
§ 2. Основные положения психолингвистической теории.....	26
§ 3. Основные разделы психолингвистики .....	27
Раздел II. ОСНОВЫ ТЕОРИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	31
Глава 1. Речевая деятельность как специфический вид деятельности человека.....	31
§ 1. Определение понятия «речевая деятельность».....	31
§ 2. Общая (фазная) структура речевой деятельности .....	33
§ 3. Психологические механизмы речевой деятельности .....	36
§ 4. Виды речевой деятельности .....	38
§ 5. Предметное (психологическое) содержание речевой деятельности.....	42
Глава 2. Операционная структура речевой деятельности.....	45
Глава 3. Функции языка и речи в речевой деятельности .....	52
Глава 4. Специфические особенности речевой деятельности.....	55
РАЗДЕЛ III. ЯЗЫК КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ	60
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ФУНКЦИИ ЗНАКОВ ЯЗЫКА В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	60
ЧЕЛОВЕКА.....	60
Глава 1. Система языка и ее структурные особенности.....	60
§ 1. Общее понятие о языке как феномене культурно-исторического развития....	60

§ 2. Основные единицы языка и их функции в речевой деятельности .....	63
§ 3. Парадигматическая и синтагматическая системы языка .....	66
Глава 2. Понятие о знаках языка и их основных функциях .....	69
Глава 3. Семантическая структура слова как знака языка .....	73
Глава 4. Психолингвистическая характеристика текста как универсального знака языка и средства осуществления речевой коммуникации .....	80
<b>РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕССОВ ПОРОЖДЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ .....</b>	<b>102</b>
Глава 1. Психолингвистические теории процесса порождения речи .....	102
§ 1. Стохастические модели порождения речи .....	102
§ 2. Модели непосредственно составляющих (НС) .....	104
§ 3. Модели порождения речи на основе трансформационной грамматики .....	106
§ 4. Когнитивные модели речепорождения .....	108
§ 5. Психолингвистическая теория порождения речи в концепции Московской психолингвистической школы .....	109
§ 6. Модель механизма порождения речевого высказывания по А. А. Леонтьеву .....	111
Глава 2. Психолингвистические теории восприятия речи .....	117
§ 1. Теоретические концепции процессов восприятия и понимания речи .....	117
§ 2. Механизм смыслового восприятия речевого высказывания .....	120
§ 3. Общая психолингвистическая модель процесса восприятия и понимания речевого высказывания .....	122
<b>РАЗДЕЛ V. ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> .....	<b>127</b>
Глава 1. Виды и формы речи .....	127
§ 1. Формы внешней устной речи .....	127
§ 2. Письменная речь как особый вид речевой деятельности .....	130
§ 3. Психологическая и психолингвистическая характеристика письма и чтения как видов речевой деятельности .....	135
Глава 2. Внутренняя речь как особый вид речевой деятельности .....	142
§ 1. Специфические особенности внутренней речи в интерпретации школы Л. С. Выготского. Особенности формирования внутренней речи в онтогенезе .....	143
§ 2. Особенности структуры и семантики внутренней речи .....	145
§ 3. Роль внутренней речи в познавательной интеллектуальной деятельности человека .....	151
§ 4. Кодовые единицы внутренней речи. Теория Н. И. Жинкина об особых кодах внутренней речи .....	154
Глава 3. Единицы речи .....	164
§ 1. Единицы процесса порождения и восприятия речевых высказываний .....	164
§ 2. Психолингвистические единицы — структурные единицы речевой деятельности, выделяемые на основе психолингвистического анализа .....	168
<b>РАЗДЕЛ VI. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ И ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ .....</b>	<b>171</b>
Глава 1. Психолингвистика развития как раздел психолингвистики, изучающий закономерности формирования речевой деятельности в онтогенезе .....	171
Глава 2. Формирование речевой деятельности в онтогенезе. (Концепция Московской психолингвистической школы) .....	174
§ 1. Периодизация речевого развития. Характеристика последовательных этапов речевого развития в детском возрасте .....	174
§ 2. Критический период для освоения ребенком речевой деятельности .....	181
Глава 3. Закономерности овладения различными компонентами речевой (языковой) системы в онтогенезе .....	183

§ 1. Закономерности формирования лексического строя речи в онтогенезе речевой деятельности.....	183
§ 2. Психологические закономерности овладения значением слова в онтогенезе .....	185
§ 3. Детское словотворчество в период овладения системой родного языка.....	187
§ 4. Формирование грамматического строя речи в ходе онтогенеза .....	189
§ 5. Типичные грамматические ошибки в речи детей как отражение специфических особенностей овладения системой родного языка в онтогенезе.....	193
§ 6. Теоретические концепции формирования языкового сознания в онтогенезе .....	194
§ 7. Речь взрослых, обращенная к ребенку, как важнейший фактор формирования речевой деятельности в онтогенезе .....	196
Раздел VII. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ .....	199
§ 1. Определение психолингвистического эксперимента как метода исследования .....	199
§ 2. Теоретическая концепция лингвистического эксперимента и его использования в психолингвистических исследованиях.....	200
§ 3. Ассоциативный эксперимент .....	201
§ 4. Метод семантического дифференциала .....	205
§ 5. Метод дополнения языкового знака (завершения /восстановления/ речевого высказывания) .....	208
§ 6. Метод прямого толкования слова.....	210
§ 7. Метод классификации.....	211
§ 8. Автоматический анализ текста .....	211