

# **Теоретические и методологические проблемы исследования детской речи**

# Психологическая концепция моторной теории восприятия речи

*Как уст румяных без улыбки  
Без грамматической ошибки  
Я русской речи не люблю...*

*А. С. Пушкин*

## 1. Восприятие речи как объект исследования

В общей психологии восприятие речи рассматривается как один из четырех видов речевой деятельности человека: слушания, говорения, чтения и письма. Разные исследователи по-разному оценивают важность в жизнедеятельности человека каждого из этих видов речи, одновременно отмечая, что в своем проявлении у взрослого и развитии у ребенка они тесно взаимосвязаны между собой (Бельтюков, 1979; Гвоздев, 1961; Жинкин, 1958; Ушакова, 1999). В свою очередь эти виды речевой деятельности связаны с иными психическими процессами человека — восприятием и памятью, мышлением и чувствами, волей и организацией внимания (Леонтьев, 1974; Пиаже, 1997). Поэтому даже в рамках самой психологической науки — речь, речевую деятельность изучают с позиций разных школ, разных отраслей психологии. Кроме того, речь изучается психолингвистикой, педагогикой, фонетикой, акустикой и другими науками (Бондаренко, 1965; Речь: ..., 1965; Физиология речи ..., 1976).

Как известно, ребенок уже на раннем этапе своего психического развития начинает овладевать навыком восприятия речи, распознавания интонации, слов и фраз окружающих людей (Гвоздев, 1961; Кольцова, 1979). Далее, он начинает овладевать навыками речевого производства, умением выражать себя в устной речи. Принято считать, что главная функция становления речи у ребенка, это организация коммуникации со взрослым (Леонтьев, 1974; Лепская, 1997). Вместе с тем психологи констатируют вторую немаловажную функцию развития речи — выразительную, а также третью — организацию мышления ребенка. Наряду с множеством сложностей, которые преодолевает ребенок в ходе речевого онтогенеза, бурного его развертывания во времени, он успешно разрешает одну весьма противоречивую

гносеологическую проблему. С одной стороны, выразительная функция устной речи позволяет, допускает коммуникантам использовать чрезвычайную вариативность звуковой реализации одной и той же языковой единицы. С другой стороны, коммуникативная функция обязывает воспринимающего речь надежно декодировать из аудируемого сигнала языковое значение речевой единицы. С одной стороны, в рамках выразительной функции речи овладение вариативностью говорения для ребенка нужно и полезно. С другой стороны, для надежности дешифровки акустического сигнала, опознавания в нем лексем ребенку приходится овладевать при восприятии речи навыком нормализации вариаций.

Беглая речь взрослых, протекающая обычно на фоне посторонних речевых и неречевых звуков-помех, тем не менее, удивительно надежно воспринимается зрелым носителем языка. Но становится почему-то непонятной, невоспринимаемой для ребенка, для начинающего овладевать ею взрослого иностранца, для компьютерных систем распознавания речи.

Исследования по психологии речи последних лет, исследования жестовой речи обезьян, говорят о том, что научение слушанию и, затем, говорению обслуживает не только задачу научения коммуникации. Эти два научения решают и задачу приобретения ребенком навыка инвариантности, надежности восприятия звукового сигнала слова, столь вариативного в реальной устной коммуникации (Бондарко, 1979; Галунов и др., 1965).

Поэтому целый ряд известных феноменов в развитии речи ребенка может быть трактован двояко: как с позиций теории коммуникации (Лепская, 1997; Якобсон и др., 1962), так и с позиций константности восприятия образов — раздела психологии, традиционно далекого от психологии речи.

## **2. Понятие константности при восприятии речевого сигнала**

Константность как свойство восприятия проявляется в работе разных анализаторов человека, но прежде всего — зрительного и тактильного. Его можно определить как свойство перцептивной системы оставаться нечувствительной к вариациям рецептивного описания воспринимаемого явления и отвечать на его предъявление одинаковой перцептивной реакцией.

При таком определении константности это понятие применимо к восприятию устноречевых сигналов человеком (Лосик, 2000). Однако проблема восприятия речи оказывается шире проблемы кон-

стантности восприятия акустического сигнала. Для восприятия речи человек использует сведения не только о речевом сигнале, но и о сочетаемости языковых единиц, морфологии слова, синтаксисе фразы, сведения о ситуации общения. Осмыслению воспринятой фразы предшествует морфологический, лексический и синтаксический ее анализ. Морфологическому анализу фразы предшествует фонетический и просодический анализ отдельных ее единиц: слов, слогов, звуков. Однако в данной работе нами рассматривается уровень периферийного анализа речевого сигнала, так как именно на нем проявляется свойство константности восприятия в том его понимании, о котором говорилось выше. Объектом восприятия здесь выступает звучание речевой единицы, а эталоном — фонетический образ звучания этой единицы, сформированный в слуховой системе.

### 3. Моторная теория восприятия

Среди теорий восприятия речи наиболее широкую известность в настоящее время получила моторная теория (Л.А. Чистович, А. Либерман (Галунов и др., 1965; Liberman & all., 1962)). В соответствии с ней опознавание речевых единиц осуществляется человеком на основе их моторных признаков, а не акустических. Утверждается, что слуховая система не может справиться с задачей дифференциации и опознавания речевых единиц без помощи речемоторной системы. Поэтому слушатель при восприятии акустического сигнала  $a$  определяет не только его слуховое описание  $x$ , но и стремится найти моторные команды  $y_1, y_2, \dots, y_j$ , необходимые для произнесения сигнала, подобного  $a$ . В итоге слуховое описание речевого сигнала отображается в комплекс моторных команд. После определения таких команд дальнейшее опознавание поступившего сигнала ведется не по слуховому  $x$ , а по моторному его описанию  $y$ . В речевоспроизводящей системе содержатся моторные эталоны речевых единиц. Моторное описание сравнивается с эталоном, после чего принимается решение о его фонемной принадлежности  $c$ . Отображение входного сигнала в моторные команды отнюдь не означает, что последние реализуются артикуляционными движениями. Эти команды могут существовать в виде нервных сигналов и не достигать органов артикуляции.

Последовательность отображения входного сигнала при его опознавании представляется, согласно моторной теории, как

$$a \rightarrow x \rightarrow \{y_1, y_2, \dots, y_j\} \rightarrow \dots \rightarrow \{f_1, f_2, \dots, f_i\} \rightarrow l \rightarrow c.$$

Вопрос о том, является ли правильной моторная теория, важен для многих областей речевой практики. Он важен для специалистов в области детской речи, для психологов, сурдопедагогов, логопедов, фонетистов. Безусловно, эта теория позволяет объяснить многие известные речевые феномены, которые трудно объяснимы с позиций, например, сенсорной теории восприятия речи. Тем не менее, в адрес моторной теории имеется ряд критических замечаний. Во-первых, известно, что ребенок обучается воспринимать слова и понимать устную речь значительно раньше, чем начинает говорить. В соответствии с моторной теорией такое явление невозможно. Во-вторых, в соответствии с ней моторные команды, отражающие речевые единицы, должны отличаться малой вариативностью. Однако это допущение не подтверждается при его экспериментальной проверке. Был проведен ряд исследований вариативности артикуляционных характеристик звуков с помощью рентгенографии, палатографии, лингвографии. Они показали, что речевые движения у человека, как и иные его движения, отличаются высокой вариативностью и сильно зависят от условий исполнения движения.

#### **4. Психологическая концепция моторной теории**

При разработке психологической концепции моторной теории восприятия речи нами была выдвинута гипотеза о том, что константность восприятия речевого сигнала обеспечивается функционированием в слуховой системе человека механизма, включающего в себя перцептивные действия, с помощью которых в воспринимаемом речевом сигнале слуховая система декодирует информацию о вариативности его произнесения (Кольцова, 1979; Лепская, 1997). Согласно гипотезе, механизм константности восприятия речевого сигнала реализуется путем накопления в слуховой системе информации не только об акустическом сигнале, но и о степенях свободы артикуляционной системы, воспроизводящей этот сигнал. Константность восприятия обеспечивается тем, что информация о вариативности произнесения речевых единиц используется при их распознавании для подгонки воспринимаемого сигнала под эталон.

Было высказано предположение, что ребенок усваивает в онтогенезе информацию о вариантах звучания речевой единицы на ранних стадиях формирования ее слухового образа. Эту информацию он получает не из речи взрослых, а из собственной лепетной речи. В период лепета в слуховую систему ребенка из речемоторной поступает информация о возможных модификациях звучания слога. Голосовой реализацией таких модификаций в лепете являются итерационные

диады слогов типа ба-ба, ма-ма (Лосик, 1988). Они воспринимаются ребенком в ходе прослушивания собственной лепетной речи.

В итоге схема реализации перцептивных действий при формировании у ребенка фонетического образа слова приобретает следующий вид.

Ребенок получает информацию о звучании слова, воспринимая акустический сигнал как реализацию произнесенного взрослым. В более строгом плане объектом восприятия для ребенка выступает не сам акустический сигнал слова, а программа его артикуляции, запечатленная в моторной памяти взрослого. Природа объектов зрительного и тактильного восприятия такова, что ребенок может непосредственно наносить на них перцептивные воздействия. В то же время программа артикуляции слова, хранящаяся в памяти взрослого, недоступна ребенку для воздействий на нее. Однако, в отличие от объектов зрительного и тактильного восприятия, ребенок может не только воспринимать устную речь, но и воспроизводить. Для этого у него имеется артикуляторный аппарат, изоморфный по своему строению и у взрослого.

Поначалу ребенок не владеет навыками артикуляции целого слова; он не умеет осуществлять нужные артикуляторные движения для фонации слова, хотя лепетная речь у него уже развита. Однако постепенно, научившись узнавать слово на слух, ребенок начинает его произносить. В ходе этого обучения у ребенка формируется моторная программа произношения слов. Вследствие изоморфности строения артикуляторного аппарата структура программы одной и той же речевой единицы у ребенка и взрослого оказывается одинаковой. Поэтому те элементарные артикуляторные неточности у взрослого, о которых говорилось, ребенок может моделировать, воспроизводя их в собственной программе той же речевой единицы.

Согласно нашей схеме, ребенок совершает плановые элементарные отклонения поочередно в разных звеньях указанной программы. При этом он всякий раз воспринимает на слух одну за другой пару реализаций слова. «Вычитая» первую реализацию из второй, ребенок получает и запечатляет в сенсорике сведения о свойственных программе трансформациях, происходящих в моторике.

Именно итерации лепета, как подтвердило наше исследование, служат тем специфическим источником, из которого ребенок приобретает информацию о закономерностях модификации речевых сигналов. Лепетные итерации типа «ба-ба-ба, ва-ва-ва» и являются теми акустическими сигналами, которыми ребенок имитирует в своей собственной речевоспроизводящей системе возможные неточности речепроизводства у взрослого. Они инициируются слуховым анализатором ребенка. Итерации, таким образом, являются своеобразным видом перцептивных действий, которые использует слухоречевой анализатор при изучении речедвигательного.

## 5. Три этапа формирования слухоречевого образа

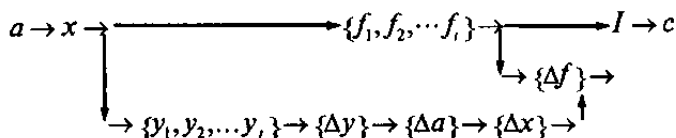
Формирование в сенсорики ребенка образа моторики речевых единиц осуществляется, согласно психологической концепции, в три этапа. На первом этапе формируется простой статистический эталон звучания речевой единицы. При этом идет прослушивание ребенком одиночных реализаций речевой единицы. Для этого ребенок слушает, как звучит то или иное слово или слог в речи взрослых, и формирует средний эталон. В нем отражается форма сигнала (речевой единицы), а запечатление эталона осуществляется в признаках слухового пространства. Речь взрослых, адресованная детям, выразительна. В фонетическом отношении она соответствует полному, но не разговорному стилю произношения. Поэтому на данном этапе ребенок слышит незначительно модифицированные реализации речевых единиц. В итоге, реализации одной и той же речевой единицы группируются в речевом пространстве с малой дисперсией вокруг их среднего значения, которое можно рассматривать как эталон звучания этой единицы. На втором этапе ребенок отрабатывает произношение тех речевых единиц, эталоны которых появились в его слухе. При этом у него формируются их моторные эталоны в речемоторном анализаторе.

Далее, в развитии речи ребенка наступает третий этап, на котором из моторики в его сенсорику поступают сведения о возможных модификациях тех эталонов, которые там сформированы. Для этого в моторике начинают имитироваться всевозможные отступления от эталонного произнесения речевой единицы. При этом эталон модифицируется строго элементарным образом: по одной какой-либо степени свободы. Чтобы зафиксировать направление такой модификации, слуховая система вынуждена воспринимать не одиночные реализации речевой единицы, а их пары. Живыми образцами такого двукратного произнесения речевых единиц является лепетная речь ребенка. В ней широко распространены явления аутоэхолалии и итерации, при которых наблюдается повторение звукового сигнала типа «ба-ба-ба..., ма-ма-ма...».

На третьем этапе в специальном анализаторе слуховой системы ребенка накапливаются сведения о направлениях возможной модификации каждого сформированного ранее эталона. В сенсорном пространстве появляется информация не только о форме речевого сигнала, но и о векторах-направлениях его модификаций. Предполагается, что именно эта дополнительная информация обеспечивает слуховой системе возможность константно воспринимать речь.

## 6. Обсуждение новой концепции моторной теории и пути ее проверки

Согласно психологической концепции моторной теории последовательность прохождения речевого акустического сигнала при формировании эталона его формы и векторов возможной трансформации приобретает следующий вид:



Описанная концепция близка к моторной теории восприятия речи. Она не отрицает последнюю, а дополняет, уточняя, какая именно информация в моторике является необходимой для распознавания речи. Новая концепция, во-первых, настаивает на том, что опознаванию эталона способствует не само его моторное описание  $y$ , а информация о возможных вариациях этого описания, т.е.  $\Delta y$ . Во-вторых, уточняется, что речевые единицы могут отличаться не только моторными программами ( $y$ -описаниями), но и разными видами их вариаций.

Помимо уточнений чисто информационного порядка новая концепция вносит психофизиологические уточнения в известные положения моторной теории. Во-первых, уточняется, где дислоцируется анализатор, который отвечает за накопление и использование сведений о неточностях исполнения моторных эталонов. В новой версии предположение о том, что  $\Delta y$ -информация хранится в моторной системе, отвергается. Утверждается, что эти сведения фиксируются в слуховом анализаторе и при их актуализации осуществляется подгонка сигнала под слуховой эталон, а не наоборот.

Во-вторых, уточняется психофизиологический механизм передачи в сенсорику  $\Delta y$ -информации об ошибках моторики. Согласно психологической концепции моторной теории такая передача совершается в ранний период развития языковой способности ребенка, а затем восприятие речи происходит в сенсорику без помощи моторики. Предполагается, что передача указанной информации происходит на этапе лепета ребенка, когда по акустическому каналу в его слуховой анализатор поступают сведения о возможных ошибках произношения.

Из сказанного вытекает программа экспериментальных исследований лепетной речи, в частности, итераций типа «ба-ба», «ма-ма».



Если высказанное предположение верно, то анализ лепетной речи должен показать, что итерации совершаются в момент тишины, а диады звуков в них образуются повторным запуском одной и той же моторной программы и одновременной демонстрацией возможных ошибок этого запуска. Кроме того, эксперимент должен подтвердить, что итерации в виде диад распространены в лепете детей — представителей разных языков. Согласно предлагаемой теории этот вид итераций должен быть даже в речи детей, которые вследствие каких-то причин приступили к овладению произношением в более поздний период, но при условии, что слух у них нормальный. В то же время, эксперимент должен показать, что у слабослышащих итерации в лепете будут реализовываться без учета тишины и слухом анализироваться не будут. Поэтому у слабослышащего ребенка константность восприятия развиваться не может. Оpoznание знакомых слов у него будет происходить только по их первичному описанию.

Для экспериментальной проверки концепции нами были проанализированы три категории экспериментального материала. Во-первых, рассмотрены психолингвистические данные об элементарном составе первых слов в речи детей разных национальностей. Во-вторых, был проведен анализ результатов спектрально-акустических измерений итераций детской речи. В-третьих, проанализированы явления патологии детской речи и дана новая интерпретация ряду известных речевых феноменов.

В результате интервью с детьми и родителями — носителями пяти разных языков — составлен словарь из 32 первых слов ребенка, демонстрирующих, что они образуются по принципу двукратного произнесения одного и того же слога.

В плане психологической проверки гипотезы об итерациях выполнены такие исследования. Во-первых, проведено наблюдение развития лепетной речи семи детей и выявлена относительная частота встречаемости в лепете одно-, двух- и трехкратных итераций слогов. Установлено, что двукратная итерация является более частой, чем одно- и трехкратное повторение слога. Во-вторых, исследована частота появления итераций в разных акустических условиях: в тишине и при внешних помехах. Наблюдения показали, что итерационные диады, как правило, произносятся ребенком в условиях тишины; при появлении помех ребенок лепечет мало и без итераций. В-третьих, с помощью спектрального анализа акустических сигналов проведена проверка взаимосходства первого и второго слогов итерационных диад. Анализ подтвердил, что итерации типа «ма-ма» образуются путем двукратного возбуждения одной и той же психомоторной программы речевой единицы «ма». В-четвертых, проверена гипотеза о том, что модифика-

ция программы слога в лепетных диадах типа «ма-ма», «ба-ба» бывает только элементарная, т.е. совершается по одному параметру артикуляции. Для этого артикуляционные характеристики слогов диады сопоставлялись между собой.

Полученные данные подтвердили гипотезу о том, что ребенок использует итерации лепетной речи для обучения собственной слухоречевой системы.

Кроме того, был рассмотрен ряд известных речевых феноменов и дана им новая интерпретация с позиций предлагаемой концепции. В числе таких феноменов оказались: явление диссоциации сроков появления в речи ребенка слабо и сильнонаправленных звуков (В. И. Бельтюков); феномен двухярусного членения слова в речи ребенка на морфемы и слоги; процесс объединения мелких единиц речевого восприятия в крупные и членение крупных на мелкие; такое явление, как клоническая форма заикания и эффект Ли; экспериментальная процедура слуховой оценки расстояния между звучанием речевых единиц и методика многомерного шкалирования (В.И.Галунов); феномен успешного обучения обезьян жестовой речи (Ю. Линден) и безуспешность обучения восприятию устной речи дельфинов, обезьян, собак (Н. Н. Ладыгина-Котс).

## **7. Цена дидактических ошибок в период развития лепета**

Предлагаемая концепция позволяет по-новому расставить приоритеты роли слуха взрослого и роли собственного слуха ребенка в деле коррекции его речевых ошибок на разных этапах становления слуха и речи ребенка. В общем плане из концепции следует, что подражая речи взрослого, овладев очередным речевым феноменом, ребенок должен быть оставлен на некоторый период наедине сам с собой. Вмешательство взрослого в коррекцию ошибок произнесения, если эти ошибки суть выявленные нами особого вида перцептивные действия, явится педагогически вредным действием. Ибо из концепции следует, что некоторые особые виды неточностей артикуляции ребенка, интонирования слов, речевого «кривляния» и самотворчества — дидактически не опасны с точки зрения закрепления их в будущей речи ребенка. Эти виды неточностей будут блокированы самим ребенком впоследствии, ибо эти неточности есть всего лишь реализация врожденного механизма перцептивных действий ребенка, кратковременно обнажающего себя и вскоре самоблокирующегося.

Таким образом, можно условно очертить два контура обратной акустической связи, которыми охвачен ребенок в период становления его слуха и речи. Первый — это контур, в цепи которого на дальнем конце расположен взрослый, например, родители ребенка. Они продуцируют в его адрес, как правило, полным стилем произношения те или иные слова. Ребенок учится их различать, формирует в слуховой системе их звуковые образы-эталоны. Он формирует не только образы звучания отдельных слов, но и интонационных и ритмических типов высказываний. Условно этот контур можно назвать внешним, выводящим ребенка на «учителя» в приобретении им умения устно коммуницировать с окружающим его социумом. Далее, с помощью этого внешнего контура взрослый взрослый начинает корректировать первые произносительные подражания ребенка.

Слух взрослого, его глаза распознают те или иные ошибки словесных артикуляций малыша, санкционируют ему его неточности в явной или неявной форме. Благодаря взрослому в речи ребенка идет закрепление орфоэпически правильных произносительных навыков, подавление орфоэпически не принятых в родном языке артикуляций, интоном, звукосочетаний. В этом состоит функция первого, внешнего контура акустической обратной связи, в который помещен ребенок.

Вместе с тем, уже на этапе овладения произношением первых слов, артикуляцией первых согласных и гласных фонем родного языка ребенок начинает использовать второй, внутренний контур обратной акустической связи. Он тоже помогает вносить коррекцию в неправильно произносимые им звукокомплексы. Этот акустический контур состоит в регулярном прослушивании самого себя. Слушая себя, ребенок в условиях тишины через этот контур обратной связи сравнивает прозвучавший образец со слуховым эталоном, ранее им усвоенным. Закреплению могут подлежать удачные артикуляции, а неудачные, на которые эталонов в слуховой системе не оказалось, могут подавляться. В этом контуре взрослый оказывается ненужным. Развитие речепроизводительной функции ребенка может некоторый период протекать по принципу самообучения. Кроме того, как отмечается многими исследователями, именно благодаря взаимодействию по внутреннему контуру речевой моторики и сенсорики у ребенка формируется не только акустическая, но и костно-вибрационная и проприоцептивная модальность звукового образа слова. Формируется психофизиологическая проекция внутренней речи ребенка, важная для последующего развития его вербального мышления.

Итак, мы очертили два известных в психологии речи контура обратной акустической связи, обеспечивающих развитие слуха и

речи ребенка. Педагогическое вмешательство взрослого по внешнему контуру в момент реализации ребенком внутреннего контура не является здесь опасным. Взрослый без особого ущерба для ребенка может прервать его состояние самопрослушивания и поправить ребенка, указав ему на ошибку.

Рассмотрим теперь еще один, новый режим использования ребенком внутреннего акустического контура, режим, который согласно предлагаемой концепции имеет место в развитии речи ребенка. Это режим «прослушивания» по внутреннему акустическому контуру перцептивных действий, совершаемых ребенком над своей артикуляционной системой. В данном новом режиме те неточности артикуляции, которые рождаются перцептивными действиями, требуют, во-первых, строгой тишины для их качественного восприятия ребенком. Поэтому здесь любое вмешательство взрослого по внешнему акустическому контуру в речь ребенка в этот момент становится педагогически вредным. Лепечущего малыша, согласно нашей концепции, следует как можно тщательнее изолировать в минуты, когда он произносит итерации, от посторонних акустических помех. И, во-вторых, следует признать, что те неточности артикуляции, которые порождаются перцептивными действиями, не представляют опасности быть усвоенными ребенком навсегда. Ибо слуховая система воспринимает и классифицирует их в совсем ином качестве: не как неудачные попытки подражания, а как плановое изучение степеней свободы своей артикуляционной системы.

Из вышесказанного следует вывод, что роль прослушивания самого себя, своей собственной речи — для ребенка оказывается более приоритетной, чем слушание коррекционной речи взрослого. По крайней мере, предложенная концепция позволяет по-новому оценить дидактическую важность для развития речи ребенка слушания им самого себя, своей собственной речи.

Как известно, период развития лепетной речи у ребенка сравнительно непродолжительный (примерно, с 5 по 13 месяцев [1, 12]) и стабильный по срокам в онтогенезе. Еще более непродолжительная в лепете поздняя его фаза — слоговых итераций и аутоэхолалии, в виде которых у него реализуются указанные нами перцептивные действия. Поэтому для ребенка становится дидактически важно не пропустить этот период и в полной мере «наслушаться» своих артикуляционных вариаций. Сроки периода перцептивных действий предопределяются онтогенетически и не могут повториться или сдвинуться дидактическими мероприятиями взрослых.

Из предложенной концепции следует, что именно в период лепетной речи взрослым нужно постараться не вторгаться со своей речью и акустическими помехами в его «лепетную речевую жизнь». В

этот период целесообразно почаще оставлять ребенка наедине с самим собой, не создавать излишне часто для него акустических помех, не закрывать слуховой проход его наружного уха акустическими преградами. Другими словами, концепция отстаивает тезис о чрезвычайной важности периода лепета для развития речевого слуха ребенка. Благодаря слушанию собственного лепета ребенок овладевает на весь последующий период слуховым навыком константно опознавать орфоэпически ненормативную беглую, зашумленную речь взрослых. Лишая ребенка по каким-либо обстоятельствам возможности прослушать себя в период лепета, взрослые совершают дидактическую ошибку, исправить которую затем уже невозможно.

Сказанное следует понимать так. Корректирующие мероприятия взрослого, которые он совершает в адрес ребенка по внешнему акустическому контуру, могут без особого ущерба переноситься по срокам в следствие каких-либо обстоятельств. Однако сроки «проведения» перцептивных действий как гностическое мероприятие, которое ребенок совершает в адрес самого себя, перенесены быть не могут. Поэтому цена нашей дидактической ошибки в лепетный период развития речи ребенка — чрезвычайно возрастает. Если мы лишаем ребенка, блокируя слушание лепета, навыка воспринимать беглую речь, он, тем не менее приобретет навык восприятия «правильной» речи. Но, становясь взрослым, ребенок будет постоянно испытывать трудности речевой коммуникации с собеседником, говорящим бегло, то ли с орфоэпическими ошибками, с акцентом, без зрительного восприятия лица собеседника, в шумах.

## 8. Выводы

Предложена психологическая концепция моторной теории восприятия речи. Концепция основывается на том, что в речевом сигнале вследствие его вариативности не существует инвариантных признаков. Они восстанавливаются в нем лишь после его нормализации перцептивной системой воспринимающего. Согласно концепции, на ранних стадиях онтогенеза в слухоречевую систему человека поступают сведения о способах искажения и нормализации речевого сигнала. Концепцию отличает положение о том, что в слуховой системе формируются не только эталоны звучания речевых единиц, но и слуховая модель той моторной системы, которая воспроизводит эти единицы. Благодаря этому сенсорика слушающего способна моделировать возможные отклонения в работе моторики говорящего и осуществлять нормализацию, т.е. подгонку входного сигнала под эталон. С помощью предложенной концепции дано объяснение механизма константности восприятия речевого сигнала человеком.

## Литература

- Бельтюков В.И.* Программа овладения детьми произношением звуков речи. (К вопросу о соотношении социальных и биологических факторов) // Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 66—78.
- Бондарко Л.В.* Полезные признаки и иерархическая организация фонемной классификации // Звуковой строй языка. М.: Наука, 1979. С. 20—26.
- Галунов В.И., Чистович Л.А.* О связи моторной теории с общей проблемой распознавания речи // Акустический журнал. 1965. Т. 2. Вып. 4. С. 417—426.
- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
- Жинкин Н.И.* Механизмы речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
- Кольцова М.М.* Ребенок учится говорить. М., 1979.
- Леонтьев А.А.* Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. М., 1974. С. 7—33.
- Лепская Н.И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М.: МГУ, 1997.
- Лосик Г.В.* Сенсомоторные механизмы константного восприятия речи // Психологический журнал. 1988. Т. 9. № 1. С. 84—90.
- Лосик Г.В.* Роль итераций лепетной речи в развитии слуха ребенка // Дефектология. 1988. № 3. С. 5—8.
- Лосик Г.В.* Перцептивные действия в восприятии речи. Минск: Ин-т техн. кибернетики НАН Беларуси, 2000.
- Носиков С.М.* Опыт фонетического описания лепета. (Организация слога и ритмической структуры) // Становление речи и усвоение языка ребенком. М., 1985. С. 48—52.
- Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. СПб.: Союз, 1997.
- Речь: Артикуляция и восприятие* / Под ред. В.А. Кожевникова, Л.А. Чистович. М.-Л.: Наука, 1965.
- Ушакова Т.Н.* Детская речь — ее истоки и первые шаги в развитии // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 3. С. 59—69; 1983. Т. 4. № 6. С. 30—38.
- Физиология речи: Восприятие речи человеком* / Под ред. Л.А. Чистович и др. — Л.: Наука, 1976.
- Якобсон Р., Фант Г., Халле М.* Введение в анализ речи // Новое в лингвистике. Вып. 2. М.: Мир, 1962. С. 173—230.
- Liberman A.M., Cooper F.S., Harris K.S., Mac-Nailage P.E.* A motor theory of speech perception // Speech communication seminar. Stockholm, 1962. Session D.3. P. 1—10.

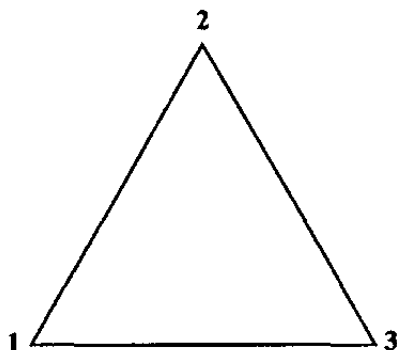
## Семантика ранних голосовых экспрессий младенца\*

Проблема семантики детской речи — одна из наиболее сложных и трудно доступных для исследования областей детской психологии. О речевом развитии детей обычно судят по тому, как они выражают себя с помощью голоса и жеста, как реагируют на обращенную речь. Однако голосовые, жестовые или мимические проявления младенца, а также его способность в той или иной мере различать и понимать звучащую речь не могут быть признаны главной и исчерпывающей характеристикой речевой семантики. Существует много наблюдений, показывающих индивидуализированность, «идиосинкретичность» детских представлений и «понимания». Интуитивно мы ощущаем, что внешние проявления служат чему-то глубоко сущностному и глубинному в психике ребенка. Что же это за глубинная сущность? Она не так просто поддается определению и исследованию, хотя и ощущается как своеобразное «понимание» младенца, его осмысленный субъективный отклик на окружающую действительность и обращение к нему людей. Тот факт, что «понимание» младенца — явление чрезвычайно рано проявляющееся (практически от рождения), засвидетельствовано в современных экспериментальных исследованиях ребенка, касающихся его когнитивных способностей (Бауэр, 1979; Байаржон, 2000; Смит, 2000 и др.).

Обсуждаемая сторона психической деятельности ребенка получила в психологических исследованиях удобное, хотя часто не-проясненное, словесное обозначение, покрывающее многие неясности и трудности — семантика. Попробуем разобраться, какой смысл вкладывают исследователи в этот термин.

Термин семантика употребляется не только в психологии, но и в лингвистике, философии языка, логике, в каждой из этих областей со своими оттенками значения. Определения этого термина нередко формальны и мало дают для понимания психологической сущности интересующей нас стороны речевой деятельности.

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (номер проекта 01-06-00241а)



*Рис. 1 Треугольник Фреге.*

1. Предмет, вещь, явление действительности (денотат).
2. Слово (знак, имя)
3. Понятие о предмете обозначения (сигнификат, концепт денотата)

Например, психологический словарь Чаплина дает исключительно скудное и малосодержательное определение термина «семантика» как науки, исследующей значение слов (Chaplin, с.478).

Более содержательно интересующий нас термин раскрывается в философии языка. Ю.С.Степанов отмечает, что семантика составила вместе с синтактикой и прагматикой ту область, которая сейчас именуется философией языка (Степанов, 1998). Основное содержание семантики — имя и его отношение к миру. «Философия имени — это пик изучения «чистой семантики», — пишет автор (с.181). В этой области отмечаются крупные исследования А.Ф.Лосева и С.Н.Булгакова. Эти работы, весьма ценные в своей области, оказываются, однако, далеки от того мировоззрения, которым руководствуется исследователь, занимающейся конкретной психологической проблематикой.

Возьмем, например, так называемый треугольник Фреге (рис. 1), широко используемый для схематического представления отношений слова, его референта и понятия, связанного со словом.

Основное назначение схемы — показать связанность, единство различных сущностей при именовании явлений действительности. В то же время с психологической стороны представленная схема крайне мало проясняет положение вещей и порождает больше вопросов, чем дает на них ответы. Вопросы, не получающие ответа, относятся к элементам схемы и ее связям. Что означают вершины схемы — показывают ли они положение в психике человека предметов, слов и понятий или это — лишь логическая схема? Если схема претендует на то, чтобы представить реальное положение дел в психике человека (что маловероятно), то она слишком примитивна, не опирается на фактические данные, и поэтому не вызывает согласия. Если это — схема логических отношений, в которой обозначен общий факт, что слово связано и с понятием и с явлением



действительности, то она слишком бедна информацией, мало прибавляя к обыденному знанию. Непроясненным в схеме остается главный момент: в чем конкретно состоит связанность слова с понятием и предметом, в какой форме понятие и предмет (референт) существует в человеческой психике? Такого рода вопросы возникают скорее всего потому, что задачи, решаемые психологами и логиками в рассмотрении этого вопроса, оказываются неодинаковыми. Поэтому целесообразно, на наш взгляд, рассматривать эти вопросы в психологии на основании собственно психологического материала. В нашем случае мы обратимся непосредственно к области психологии детской речи, где постараемся в границах существующих данных раскрыть термин «семантика» с психологической стороны и по возможности содержательно.

Обратимся прежде всего к предложенным психологическим идеям и представлениям о семантике детской речи. Здесь с самого начала необходимо отметить, что эта область в целом разработана крайне скудно. Это неудивительно, поскольку исследователь сталкивается в проблеме семантики с феноменами субъективного характера, которые не могут быть исследованы объективным методом и которые также не поддаются прямому обращению к «респонденту» — неговорящему ребенку (такого рода обращение к взрослому владеющему языком человеку необходимо в классической психосемантике Осгудовского типа).

Самая заметная теоретическая идея, предложенная для объяснения формирования семантических операций у маленьких детей, принадлежит Пиаже и состоит в выделении и характеристике так называемой символической, семиотической функции (Пиаже, 1969).

Понимание символической функции у Пиаже состоит в сведении ее к особому рода внутреннему подражанию, имитации т.е. мысленному воспроизведению внешнего события с помощью специальных средств, репрезентации. Такого рода внутреннее подражание представляет собой, по мысли автора, образ-обозначение, которое может иметь различную модальность — звуковую, двигательную, предметную и др.

Современная американская исследовательница Э.Бейтс, в целом принимая идею Пиаже, вносит в нее уточнения (Бейтс, 1984). Она определяет символ как такое отношение между знаком и его референтом, при котором знак рассматривается как принадлежащий своему референту и в то же время при определенных условиях отделимый от него (там же, с.57-98, с.64). Разделяя позицию Пиаже о значении имитативных ментальных образов для развития символической функции, Бейтс делает различие между понятиями «репрезентация» и «символизация». Она считает, что репрезентации представляют собой ментальные целостности, для

символизации же требуется использование отдельных элементов, которые будут представлять целое.

Указанные позиции получили признание и довольно широко цитируются в научной литературе. Внимательный исследователь, однако, тотчас обратит внимание на то, что и Пиаже и Бейтс рассматривают символическую функцию лишь со стороны **формальных операций** детского интеллекта. Формальность этих операций обнаруживается в том обстоятельстве, что они являются только общими рамками семантической деятельности. Они относятся к любому случаю символизации и дают возможность в принципе любому материальному сигналу стать символом действительности, опять же в принципе любой по ее содержанию. Но они ничего не говорят о том, какое соответствующее действительности содержание присутствует в психике младенца, служит накоплению его жизненного опыта, вызывает его эмоциональные реакции.

Рассматривая вопрос о формальных операциях символизации, нельзя обойти стороной еще один их аспект, значение которого мы не устаем отмечать. Мы называем его энергетическим и связываем с общей особенностью функционирования мозга человека (Ушакова, 1995). Энергетика символической деятельности состоит в том, что возникающая в речевых структурах мозга семантическая активность стремится к своему внешнему выражению, экспрессии, при посредстве того или иного вида движений. Это — энергетическое начало речи. Наша гипотеза основана на том, что мозг человека, подобно остальным органам тела, наделен потребностью и способностью к выведению вовне, экспрессии, образующихся в нем активных состояний. Этот общий принцип реализуется во всех органах человеческого тела: так, сердце, приняв в себя порцию крови, выбрасывает ее в аорту; легкие, наполнившись воздухом, выпускают его при выдохе и т.п.

Речевая экспрессия реализуется через различные органы. Артикуляторный аппарат является лишь одним из возможных каналов реагирования. В раннем онтогенезе, например, психическое возбуждение ребенка распространяется не только на звукообразующие, но и на многие другие органы: мышцы рук, ног, лица. Так, испытывая боль, малыш не только кричит, но и двигает руками и ногами, морщит лицо, краснеет. У взрослых людей речь часто сопровождается жестикуляцией (иногда смешной), говорящими бывают мимические и пантомимические движения.

Речевая экспрессия внутренних психических состояний с механизменной стороны может быть понята как некоторого рода выводящий импульс, в самом общем смысле — рефлекс. В субъективном плане активность, направленная на оречевление некоторого содержания, находящегося в сознании, представляет собой намерение высказаться, речевую интенцию.

Таким образом, описывая формальные характеристики семантических операций, требуется, на наш взгляд, говорить не только о функциях репрезентации, символизации, но и о функции экспрессии.

• • •

Кроме формальной стороны семантических операций, в детской психике необходимо выделить **содержание** семантической деятельности, т.е. то наполнение, которое условия жизни доставляют операциям символизации. Это две разных стороны когнитивно-речевых операций.

Для целей нашего анализа дадим ему предварительное операциональное объективно-субъективное определение. Под содержанием речевой и предречевой семантики младенца мы будем понимать скрытое от прямого наблюдения состояние психики ребенка, проявляющееся косвенно, главным образом посредством реакций и действий, а также общего контекста ситуации, которое связано с субъективным переживанием и ощущается окружающими как «осмысленность». Осмысленность, исходя из этимологии этого слова, логично связывать с мыслью, разумностью, а в более общем и неформальном плане — с наличием в субъективной сфере некоего рода переживаний, качественно аналогичным нашим «взрослым» осмысленным переживаниям. Последнее вполне может быть свойственно даже очень маленькому ребенку, как это показали последние исследования специалистов по детской психологии (Байаржон, 2000; Бейтс, 1984; Смит, 2000; Kuhl, 1994 и др.).

Для целей нашего дальнейшего анализа необходимо различать по сути близкие, но все же не совпадающие психологические понятия «осмысленность» и «осознанность». Осознание в отличие от осмысленности, как мы считаем, предполагает способность рефлексировать, ставить явления в широкий контекст. Последнего рода операции целесообразно, видимо, связывать с более старшим возрастом ребенка.

Общеизвестно, что маленькие дети заметно для окружающих начинают осмысленно воспринимать речь раньше того момента, когда их выразительные средства достигнут той степени отработанности, что их можно считать речью. Возникает вопрос, правильно ли полагать, что семантическое содержание появляется только в тот момент онтогенеза, когда ребенок начинает говорить, и всегда ли семантика связана со словами?

Мы даем отрицательный ответ на этот вопрос. На онтогенетической линии не обнаруживается такой временной точки, до которой осмысленность у младенца полностью отсутствует и после которой внезапно появляется. Установление такой точки, как это нередко стремятся делать любящие родственники, по осмыслен-

ности взгляда, вокализации и т.п. представляется достаточно произвольным. Более серьезно, с нашей точки зрения, обратить внимание на факты, свидетельствующие об исключительно ранних проявлениях способности осмысленного реагирования на голос человека и природу вещей в окружающей действительности. Существуют данные, показывающие, что еще во внутриутробном состоянии младенец способен откликаться на звучащие вокруг него голоса людей (Kuhl, 1994). Отсюда следует возможность предположения, что в той или иной мере и форме осмысленность присуща младенцу уже к моменту рождения. Сфера функционирования семантики представляется тогда гораздо более широкой, нежели сфера употребления словесных форм.

Как это следует из проведенного нами анализа (Ушакова, 1999), самой ранней формой проторечевой экспрессии новорожденного является его крик. Квалификация крика как начальной формы речи основывается на том, что он представляет двустороннее единство внешнего звукового проявления и скрытого психического субъективного содержания. В случае крика и плача это содержание составляют негативные переживания большей или меньшей активности и длительности. Такие психологические состояния и образуют, по нашему мнению, наиболее ранний семантический элемент у новорожденного — семантему крика и плача. На первых порах она достаточно примитивна и единообразна, однако скоро расширяется: возникают различия криков боли, охлаждения, дискомфорта и т.п. Примечательно, что матери и другие близкие люди нередко понимают эти оттенки семантем и реагируют на ранние сигналы новорожденного как на полноценные семантические знаки.

Существуют факты, свидетельствующие о том, что семантическое содержание детского плача быстро развивается на протяжении уже первых недель жизни новорожденного. По данным Н.Я. Кушнир (Кушнир, 1994), в конце первого месяца происходит смена реактивного типа плача на активный. По его интонационной структуре становится возможным различать плач-жалобу, плач-требование, плач-недовольство, плач-каприз, плач-протест. В рассматриваемой работе по материалам, полученным при исследовании более 40 новорожденных, было определено, что доминирующими интонациями на втором месяце являются плач подзывающий, просящий, капризный, упрекающий, требующий, заставляющий. Понятно, что надежность приведенных утверждений в большой мере зависит от примененного в исследовании метода. Рассматриваемые данные получены психосемантическим методом, т.е. путем обращения к представлениям взрослых людей. Респондентов просили квалифицировать по предложенным градациям интонации детского плача. Правомерность психосемантического метода в рассматриваемом исследовании подтверждена зна-

чительным числом респондентов (200 человек) и существенным совпадением их оценок, статистически значимых. Это заставляет с доверием отнестись к фактическим результатам работы. Отдельной оценки заслуживает, с нашей точки зрения, сам подход — выявление субъективного содержания детского плача психосемантическим методом. Он вызывает большой интерес и представляется перспективным: в самом деле, интуитивное понимание взрослым человеком субъективного состояния другого человека по звуку его голоса, безусловно, сильно отрабатывается условиями жизни, да, кроме того, видимо, имеет в известной мере биологическое, инстинктивное основание. Эти соображения увеличивают надежность результатов, полученных в обсуждаемой работе, демонстрируя разнообразие и сложность семантического содержания наиболее ранних негативных экспрессивных проявлений младенца.

Следующий шаг психологического развития — появление семантического содержания положительного знака в вокализациях младенца. Оно присуще гулению и лепету. Позитивно окрашенная семантика вызывается общим благополучным состоянием новорожденного. Ее развитие происходит по линии расширения источников позитивности: контакта с близким человеком, появления приятных впечатлений, новых ярких, непосредственно привлекаемых предметов и др.

Дальнейшее развитие семантики идет в русле общего интеллектуально-когнитивного развития, его сенсомоторного интеллекта в терминологии Пиаже. «Язык согласуется со всем, что усвоено на уровне сенсомоторного интеллекта», упорно повторяет он (Пиаже, 1983, с.133). «..Есть некий смысл в этом синкретизме и в этом родстве между сенсомоторным интеллектом и формированием языка» (там же, с.136).

Психический мир младенца, его сенсомоторный интеллект стремительно развивается с первых недель его жизни. Новые методические подходы позволили выявить очень раннее, в возрасте 1-2-х недель, понимание малышами основных физических законов мира: понятия объекта, его места, принципа сохранения объекта, исчезающего из поля зрения, равномерности движения и др. (Байаржон, 2000; Смит, 2000 и др). От самого рождения в круг сначала смутных представлений младенца входит ощущение присутствия человека (в особенности матери). Контакт с близкими, их узнавание и позитивная реакция на контакт укрепляются с первых дней земного существования. Возникает различение людей и предметов. Все это указывает на интенсивность и достаточно высокий уровень интеллектуального развития младенца в этот период. Новорожденный удивительно рано становится разумным существом, и нет ничего неожиданного в том, что в еще дословесных вокализациях обнаруживаются довольно сложные семантические составляющие.

Для более полной конкретизации высказанного тезиса воспользуемся интересными фактами, описанными в этой области Э.Бейтс (Бейтс, 1979). Прицельно исследуя возраст 9-13 мес., автор выделяет в процессе овладения ребенком речью момент возникновения коммуникативных интенций, конвенциональных сигналов, появление символов.

Исследование конвенций и интенций проводилось в тот период младенчества, когда обычно они впервые появляются у детей (около 9 мес.). Типичное конвенциональное поведение ребенка обнаруживается в следующей ситуации. Перед малышом на расстоянии, через которое он не может дотянуться, помещается привлекательный для него предмет — цель. Сбоку от младенца под прямым углом к линии, направленной от ребенка к цели, находится взрослый, к которому малыш может обратиться за помощью, что легко замечается в этих условиях.

По описанию Бейтс, наблюдаемые дети проявляли следующие типичные черты поведения:

- обращались ко взрослому, когда тянулись к цели, но не могли ее достигнуть; повторяли свои обращения и, как утверждает исследовательница, очевидно осознавали действие своих сигналов;
- изменяли свои звуковые и жестовые сигналы, добавляя и замещая их в зависимости от поведения взрослого; поведение детей было направлено скорее на человека, чем на цель;
- включали использование индивидуальных форм сигналов. Например, если ребенок хотел помощи взрослого, чтобы достать предмет, он использовал сигнал сжимания-разжимания пальцев руки, крик при усилии, мог издавать другие звуки и шумы, эти разнообразные сигналы постепенно «ритуализировались», т.е. включались по случаю и предполагались взаимопонимаемыми.

Приведенные факты дают основания для выделения некоторого рода семантических единиц, семантем, на основе которых строится поведение младенца. Это по крайней мере следующие их виды:

- общая ориентировка в ситуации и существующей цели (приманки),
- желание (интенция) получить приманку,
- сознание невозможности сделать это своими силами,
- понимание возможностей взрослого,
- желание побудить взрослого к тому, чтобы совершить необходимое действие,
- понимание возможности предпринять что-то самому (изменить форму воздействия и т.п.).

Разумеется, эти семантемы у ребенка в возрасте 9-13 мес., видимо, имеют примитивные формы, основываются на смутных чувствах, отрывочных впечатлениях и нечетких репрезентациях. Тем не менее без их присутствия поведение младенца описанного вида не могло бы осуществляться. Таким образом, приведенный пример позволяет выявить достаточно большую семантическую сложность и многокомпонентность конвенционального поведения младенца 9-13-месячного возраста, которое, по мысли Бейтс, является ближайшим предшественником поведения речевого.

В контексте нашего анализа представляет интерес исследование семантики понимания слов ребенком в раннем периоде, опубликованное В.Д. Соловьевым (Соловьев, 1988). Автор работал путем наблюдения за пониманием речи детьми в возрасте от 7 до 16 мес. жизни. Объектом исследования явилось понимание младенцем семантически связанных слов, для чего использовались такие глаголы, как *покажи*, *дай*, *возьми*. Эти глаголы предполагают их использование и понимание в обязательной связанности с другими словами: *покажи — что?*, *дай — что? кому?* и т.п. Для анализа полученных фактов использовалось понятие валентности глаголов (по Л. Теньеру). Тогда глагол *покажи* квалифицировался как одновалентный (*покажи что?*), *дай* — двухвалентный (*дай что? кому?*). Автор проследил динамику развития понимания данного типа глаголов в разных возрастах. Он нашел, что маленькому ребенку до 9 мес. доступны только безвалентные слова (*встань*, *нельзя*), т.е. в нашей терминологии семантема отношения действия и предмета в этом возрасте отсутствует. На следующем возрастном этапе, в 9-12 мес. адекватность реакций ребенка градуально нарастает. В ответ на просьбу *дай нечто* в 9 мес. он дает предмет, но только тот, который непосредственно держит в руках. Дальнейшее развитие этого умения состоит в том, что дается предмет, находящийся перед глазами, а затем уже тот, который надо предварительно найти. Тем самым выявляется, что семантема «дать взрослому определенный предмет» проходит определенный путь развития и лишь к 12-ти месяцам оказывается полностью сформированной.

Аналогичным путем идет формирование семантических падежей (по Филмору), что прослеживалось у ребенка, начиная с возраста в 12 мес. Раньше других ребенок начинает понимать отношения *что, кому, чей*, позднее *кто, где, куда, откуда*. Во всех этих продвижениях первичным фактором, согласно наблюдениям автора, является понимание детьми реальных отношений, лишь вслед за этим им становятся доступными грамматические формы, в которые эти отношения облакаются. Развитие указанных форм в нашей терминологии представляет собой формирование част-

ных семантем, составляющих впоследствии элемент развития семантики и усвоения грамматики.

По аналогии с тем, как мы рассматривали выше пример Э.Бейтс, представим схему семантического содержания, составляющего основу поведения малыша, реагирующего на просьбу дать что-то взрослому. Здесь присутствуют семантемы:

- общего понимания ситуации и предлагаемой просьбы (цели),
- желание (интенция) исполнить просьбу,
- проявление семантемы *дать* в форме передачи любого предмета (в возрасте около 9 мес.),
- проявление семантемы *дать* в форме передачи предмета, находящегося в руках (в возрасте между 9 и 12 мес.),
- проявление семантемы *дать* в форме передачи предмета, который должен быть найден (в возрасте 12 мес.).

Представленные в работе Соловьева данные интересны в том плане, что позволяют увидеть «ювелирность» процесса формирования семантики слов на раннем еще предречевом этапе развития младенца.

Рассмотрим теперь другие стороны семантики первых слов ребенка, возникающих, как правило, в возрасте около 12 мес. Семантику первых детских слов нередко квалифицируют как номинации (называние объектов), (прото)императивы (повелительные формы, выражающие просьбу или приказание), информативы (сообщения о событиях) и т.п. Однако такая квалификация нередко вызывает сомнение у самих ее авторов. И это сомнение вполне оправданно. Известно, что семантика первых детских слов очень своеобразна. Детские слова не имеют в точном смысле прямых референтов, т.е. не называют конкретные предметы или явления мира. Для них характерна диффузность и широта обобщения: употребляя одно слово, малыш обозначает целую ситуацию, причем одно и то же слово может относиться ко многим ситуациям. Вследствие этой особенности первые детские слова часто считают однословными предложениями. Примеры тому многочисленны и буквально рассыпаны в дневниковых наблюдениях за ранним детским развитием. Так, ребенок своим ранним словом *ка* (*каша*) указывает на то, что мама несет кашу, что он хочет каши, съел кашу и т.п. (Гвоздев, 1948). Звукосочетанием *кх* он обозначает кошку, мамину муфту, пушистый воротник на своем пальтишке и др. По наблюдениям Бейтс, в 9-10 мес. малыш употребляет звукокомплекс *на-на*, обозначая свое диффузное желание: *я хочу х*. Спотыкаясь на игрушки, произносит *бам*; давая или беря предметы, говорит *да*. Эти звукокомплексы принадлежат всему контексту, не имеют референта и тесно связаны с деятельностью.

Генерализованное употребление начальных слов по ходу детско-



го развития проходит любопытные стадии. Например, известны случаи, когда дети употребляют слово *собака* (*ав-ав*) сначала для обозначения любого животного, затем — для четвероногих, позднее — с большой шерстью, затем — только маленького размера и т.п.

Еще одна особенность данного процесса состоит в том, что возможны расхождения в особенностях употребления слова и его понимания. Так, дети нередко начинают с того, что словом *papa* называют многих взрослых мужчин. Однако при вопросе *Где papa?* указывают на своего отца.

Отмеченная особенность — первоначальная генерализованность словесной семантики, излишняя расширительность в соотнесении слова с действительностью — говорит о том, что происходящие на рассматриваемом возрастном этапе процессы имеют условнорефлекторный характер. Эта картина полностью аналогична данным, полученным в школе И.П.Павлова. Имеется в виду широко известный факт становления условнорефлекторной связи: обуславливаемый раздражитель на начальных этапах выработки вызывает широко генерализованную реакцию, затем постепенно зона реагирования сужается, и на конечной стадии условный сигнал оказывается строго специфичным.

Как можно представить структуру связи, вырабатываемой в контексте усвоения номинативного значения слова? Есть ли это связь между словом и непосредственным объектом действительности? По нашему мнению, картина первоначально генерализованного и постепенно специализирующегося значения детского слова отвечает лишь такому теоретическому представлению, которое предполагает формирование в когнитивной системе малыша начальных понятий: понятия животных (любого вида или имеющих какие-либо специальные признаки), называемых *ав-ав*; понятия округлых предметов, которые недифференцированно называются *печеньем*; понятия взрослых мужчин, именуемых словом *papa* и т.п. Если наше представление справедливо, то можно видеть новое качество семантики первых детских слов: семантика включается в систему формируемых когнитивных понятийных структур. Тем самым она приобретает новое качество: это семантика не столько ситуационная, сколько системная.

Следует заметить, что обобщенность и многозначность семантики слов (Гвоздев, 1948; Кольцова, 1973 и др.) имеет в функциональном плане положительное значение. В этих условиях слово становится средством мысленного оперирования и ментального опыта. Звукокомплекс сам по себе («словесная оболочка») такой возможности не дает. Обнаруживается, что значение слова — это элемент в понятийной системе; меняющаяся, подвижная реальность, зависящая от текущих условий и индивидуального опыта.

Неудивительно поэтому, что даже среди взрослых, владеющих общим языком людей, случается превратное понимание, недопонимание друг друга и т.п.

Следы «размытости», «диффузности» ранних детских восприятий обнаруживаются, как мы полагаем, и на более глубоком уровне функционирования речевого механизма. Мы имеем в виду многочисленные, засвидетельствованные как в психологии, так и лингвистике, проявления так называемых «семантических полей» и «вербальных сетей». В психофизиологии до сих пор не предложено конкретного объяснения, каковы условия, обеспечивающие группирование слов (и понятий), стабильно существующее в течение жизни человека. Это группирование, с позиции наших представлений может быть объяснено как сохраняющийся след первых детских восприятий.

Теперь попробуем рассмотреть первые детские слова в контексте их употребления ребенком в реальной ситуации, как это проанализировано выше в отношении данных Бейтс. Тогда мы отыщем в них семантические элементы, аналогичные тем, какие выделили при анализе дословесного конвенционального поведения: там будут присутствовать семантемы отражения ситуации, желания получить что-то, сознание своих возможностей, понимание возможностей взрослого и т.п. Семантемы ситуации будут связаны с ближайшей к детям действительностью: окружающими людьми (*мама, папа, Ляля*), животными (*собака, кошка*), машинами, игрушками, едой, частями своего тела (*носик, глазки*), домашними предметами (*ложка, чашка, шапочка*). В литературе показано, что именно эти слова произносят 1-2-х годовалые малыши с целью произвести с ними то или иное употребление. В этом смысле семантика первых детских слов оказывается сходной с конвенциональными формами доречевого общения. Принципиально новая сторона семантики первых детских слов — в их включенности в круг (а позднее и систему) понятийных структур, что придает этим словам способность обобщения действительности. Это свойство слова отмечалось как одно из наиболее существенное еще в публикациях И.П.Павлова о второй сигнальной системе.

Обратим внимание на то, что в своем анализе мы рассматривали ту сторону семантики детских слов и доречевых экспрессий, которая составляет содержательную сторону познавательных операций малыша. Встает вопрос, как эта содержательная сторона связана с формальными операциями символизации и экспрессии. По нашему мнению, эти формальные операции сохраняют свое значение на всех рассмотренных выше стадиях, имея при этом свои особенности. Так, мы видели, что на первых стадиях онтогенеза голосовые экспрессии — крик, плач, гуление, лепет — сиг-

нализируют лишь внутренние относительно простые состояния малыша: комфорта- дискомфорта, удовольствия- неудовольствия. Это — врожденный способ сигнализации. В то же время, если следовать определению Пиаже, — это символизация, поскольку для обозначения явления одного порядка — внутреннего состояния — используется материальный сигнал.

Пиаже и Бейтс рассматривали другой вид символизации, когда ее объектом становится внешняя действительность (в возрасте 8-9 мес.). Особенности символизации в этом возрасте состоят в том, что они происходят с включением произвольных (и полупроизвольных реакций), ребенок использует не только звуковые, но и другого типа символы (примеры см. выше). Тем не менее и здесь имеет место использование знака одной природы по отношению к действительности другой природы. Стало быть, есть основания оба вида ситуаций рассматривать в рамках единого типа операций символизации.

Символизация сохраняет свое значение и на этапе использования первых слов, поскольку и здесь словесный сигнал применен к феномену другого качества — понятийным структурам. Немаловажно, что при этом открывается возможность высветить генетическую преемственность (отчасти и параллельное сосуществование) символизации в старшем младенческом возрасте.

Формальное свойство экспрессии внутренних довербальных и вербальных состояний в полной мере выражено у младенцев, обнаруживающих повышенную склонность к несдерживаемому, импульсивному выражению своих впечатлений и чувств.

В целом полученные данные показывают сложность и многокомпонентность семантической структуры детских предречевых и ранних речевых проявлений. Без сомнения, эта сложность многократно возрастает по мере все более совершенного владения языком. В то же время она неизбежно должна приобретать структуру, что делает ее более «компактной» и «экономной». У взрослого интеллектуала эта структура имеет много уровней, где семантемы «технического» характера (того типа, который мы рассматривали выше) занимают нижние уровни, используются говорящим человеком автоматически или полуавтоматически, тогда как семантемы крупные, «стратегические», обеспечивающие достижение цели произносимой речи, взаимодействия с собеседником, обработки обратной связи и др., такого рода семантемы стоят на высшем уровне, захватывая резервы сознания. Такого типа семантическая система служит основой содержательности, выразительности и воздейственности речи. Данной теме посвящена недавно выпущенная с моим соавторством коллективная монография «Слово в действии» (2000). Интересные перспективы темы в от-

ношении материала поэтического творчества отражены в моей более ранней статье, где анализировалось творчество А.А.Ахматовой (Ушакова, 1990).



Картина ранних этапов развития языковой способности ребенка дает основание для того, чтобы с фактами в руках обратиться к одному из труднейших вопросов теоретической психологии — проблеме связи и взаимозависимости мысли и речи. Как известно, эта проблема привлекла к себе внимание многих авторитетных ученых, однако не получила удовлетворительного решения. Ее принципиальная трудность состоит в том, что исследователь сталкивается с необходимостью объяснить переход между нематериальной (мыслительной) субстанцией и субстанцией материальной — звучащей речью. Прямого взаимодействия этих субстанций в науке не установлено (если не принимать в расчет научно недостаточно ясные экстрасенсорные случаи), что ставит задачу выявления опосредованного соотношения обеих названных субстанций в речевом общении.

Для разъяснения проблемы важно обратить внимание на врожденную реакцию звукового самовыражения, проявляющуюся немедленно после рождения (как и позднее) в детском крике и плаче. Мы видели в нашем анализе, как постепенно, шаг за шагом, в соответствии с общим ходом психогенеза эта реакция развивается и приобретает признаки, отражающие различные и даже довольно разнообразные субъективные состояния младенца. К известному возрастному моменту (около 8-10 мес.) формируются преднамеренные, интенционально направленные акты, имеющие в том числе и звукопроизводящую форму. Эти акты обнаруживают тенденцию к спонтанному длящемуся воспроизведению («младенческое пение»). Таким образом оказывается сформированным механизм, составляющий «каркас» речевого общения; в нем представлены функционально необходимые для общения элементы: звукового выражения субъективных состояний субъекта и тенденция к экстериизации, выведению вовне этих состояний («побудительный фактор»). После этого момента развивающаяся психика оказывается перед задачей разработки звукоформ, дифференцированно соответствующих разным субъективным состояниям ребенка.

Формы выражения субъективных состояний на дословесном этапе обычно имеют характер частных конвенций между ребенком и окружающими людьми (Бейтс, 1984). Когда ребенок приходит к возможности усвоения звукоформ (слов) от окружающих, эти конвенции становятся социально обусловленными. Во всех

случаях ведущим фактором развития этих конвенций являются нарастающие познавательные (когнитивные) возможности ребенка: усвоение новых впечатлений и упражнение тенденции к звуковому выражению этих впечатлений. Ребенок постольку усваивает слова, поскольку они соответствуют его ментальному опыту. Позднее, конечно, язык сам становится мощным фактором умственного развития субъекта.

Усваивая из речи других людей первые словесные формы или их приблизительные имитации, ребенок включает звуковую форму, которую ему дает социальное окружение, в структуру своих ментальных репрезентаций. Связь словесного образа с другими элементами ментальных репрезентаций оказывается столь сильной, что долгое время (вплоть до 5 лет) дети не разделяют предмет и его имя (феномен так называемого «словесного реализма», см. Tanz, 1978). Эта своего рода слитность звукового обозначения с объектом, явлением, обеспечивает легкость опознания значения слова: его восприятие вызывает в сознании и сам объект в его целостности.

Описанный механизм в главных чертах дает ответ на вопрос о характере перехода от мысли к слову. Этот переход опосредован двумя типами прирожденных способностей: звукового выражения субъективных состояний и тенденцией выведения вовне, экспрессии, психических переживаний. Обогащение этих способностей разного рода конвенциями в форме предлагаемых окружающими слов, словосочетаний, правил речевого поведения и т.п., а также внутреннее саморазвитие языковой системы (о котором мы пишем в другом месте) дает в конечном счете то, что мы называем владением речью и языком.

Что же касается перехода от слова к мысли, то он, как это отмечено выше, обеспечивается слитностью ментального образа предмета или явления с его звуковым обозначением.

Здесь мы рассмотрели лишь простой случай использования ребенком слова при начальном его усвоении. Известно, однако, что первые детские слова обладают большой спецификой, прежде всего в плане их соотношения с реальными ситуациями. В нашем анализе остается нерассмотренной достаточно заурядная особенность речевой способности — выражать мысль различными словами и многими способами. Мы полагаем, что этот момент может получить свое конкретное объяснение как результат развития языковой компетенции ребенка и прежде всего — роста и обогащения вербальных структур в его памяти. При постороении связанных речевых последовательностей богатство межвербальных связей приведет к таким процессам в оперативной памяти, что переживаемые ментальные состояния одновременно активируют множество конкурирующих лексических единиц и клишированных форм.

Сложные процессы ассоциативных, содружественных и конкурентных взаимодействий вербальных элементов могут создать ситуацию, переживаемую субъективно как трудность выбора слов и даже «муки слова». Эта ситуация возможна при словесном творчестве — в поэзии, художественной литературе. Она представляет, как мы полагаем, случай мыслительного процесса на вербальном материале, особенности которого мы не имеем возможности здесь анализировать.

## Литература

- Байаржон Р.* Представления младенцев о скрытых объектах // Иностранная психология. 2000. №12. С. 13—35.
- Бауэр Т.* Психическое развитие младенца, М., 1979.
- Бейтс Э.* Интенции, конвенции и символы // Психолингвистика. М.: Прогресс, 1984. С. 50—103.
- Выготский Л. С.* Мышление и речь. Собр. соч. М., 1982. С. 5—362.
- Гвоздев А. Н.* Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. М., 1948.
- Кольцова М. М.* Ребенок учится говорить. М., 1973.
- Кушнир Н. Я.* Динамика плача ребенка в первые месяцы жизни // Вопросы психологии. 1994. №3. С. 53—60.
- Пиаже Ж.* Генетический аспект языка и мышления // Психолингвистика. М.: Прогресс, 1984. С. 325—335.
- Пиаже Ж.* Психогенез знаний и его эпистемологическое значение // Семиотика. Ред. Ю. С. Степанов. М., 1983. С. 90—102.
- Пиаже Ж.* Схемы действия и усвоение языка // Семиотика. Ред. Ю. С. Степанов. М., 1983. С. 133—137.
- Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
- Смит Л. Б.* Обладают ли младенцы врожденными структурами знания? // Иностранная психология. 2000. №12. С. 35—50.
- Соловьев В. Д.* Понимание речи ребенком в сенсомоторном периоде развития // Теоретические и прикладные исследования психологии речи. Сб. Ред. Т. Н. Ушакова, М., 1988. С. 141—156.
- Степанов Ю. С.* Язык и метод. К современной философии языка. М., 1998.
- Ушакова Т. Н.* Речь в структуре психики. 1995.
- Ушакова Т. Н.* Детская речь — ее истоки и первые шаги в развитии // Психол. журн. 1999. №1.
- Ушакова Т. Н., Павлова Н. Д. и др.* Слово в действии. СПб.: Алетея, 2001.
- Chaplin J. P.* Dictionary of Psychology. 1982. P. 478.
- Kuhl P.* Learning and representation in speech and language // Current Opinion in Neurobiology. 1994. Vol. 4. P. 812—822.
- Kuhl P. K., Meltzoff A. N.* Evolution, nativism, and learning in the development of language and speech // The biological basis of language. Ed. by Gopnik M., New York: Oxford University Press, 1995.
- Piaget J.* The origins of intelligence in children. New York, 1952.
- Tanz C.* Studies in the acquisition of deictic expression. Cambridge, 1978.

## О некоторых тенденциях развития исследований по проблемам семантики речи

Известно, что ребенок в своем речевом развитии проходит несколько качественно своеобразных этапов, которые к настоящему времени основательно изучены и описаны. Одним из существенных моментов исследования онтогенеза речи является положение (и его эмпирическое подтверждение) о том, что развитие речи начинается задолго до появления первых «автономных» и социализованных слов. Исходным пунктом и предпосылкой развития речи является, помимо вокализаций, символическая функция, которая впервые проявляет себя, по Ж.Пиаже, в элементарных актах подражания (Piaget, 1951; Пиаже, 1997); по Л.С.Выготскому, в первых, еще очень простых, «орудийных действиях» (Выготский, 1982).

В процессе дальнейшего развития ребенка символическая функция дифференцируется. В частности, в речевом онтогенезе она переходит в семантическую функцию — овладение и оперирование ребенком семантикой языковых знаков разных уровней — от звука до сверхфразового высказывания. При этом она, с одной стороны, постепенно отделяется от других форм символического обозначения действительности, с другой — наполняется дополнительными, несобственно речевыми, средствами (жестами, мимикой и т.д.). Эти два процесса протекают как встречные изначально, еще на этапе развития «протоязыка» в раннем детстве (Исенина, 1983). И на протяжении всей жизни человека они органически связаны, а сами связи их динамичны, несмотря на, казалось бы, достаточно строго закрепленность значений за той или иной формой их выражения.

Экстралингвистическая символика, сопровождающая речевое высказывание, до известной степени облегчает не только его интерпретацию в непосредственном общении, но и научный анализ его семантики. Неречевые знаки обладают меньшей мерой абстрактности и многозначности, нежели слово, поэтому они способствуют его конкретизации, уточнению в речевом общении. Условность языкового знака (его абстрактность, опосредствованность,

лексическая и идиоматическая многозначность) не сопоставима по своей сложности с условностью знаков других систем\*.

Трудность возникает в первую очередь тогда, когда надо проанализировать и интерпретировать «чисто речевое» высказывание, имея в своем распоряжении только его языковое выражение. В массе психологических и психолингвистических исследований отмечается, что до сих пор остается загадкой процесс (а иногда и результат) понимания одним человеком высказывания другого.

Лингвистически семантическая структура предложения формируется его логико-семантической схемой — связями субъекта, предиката, объекта — и лексическими значениями наполняющих ее слов (Русская грамматика, 1980). Но если бы понимание высказывания определялось только этими лингвистическими аспектами семантики предложения, то мы едва ли могли бы выйти за пределы самого простого уровня понимания речи — ее референции. За пределами понимания остались бы не только ее личностный смысл, но и часть значений. Между тем и по жизненной практике, и по психологическим исследованиям мы знаем, что человек способен уловить то, что лежит в подтексте высказывания и стоит «за» ним, в частности, ситуация и конситуация возникновения, формирования и оформления (интонационного, лексического, синтаксического) этого высказывания, личностные особенности говорящего и т.д. В одном из наших исследований выяснено, что подростки 13-14 лет могут, правда, с разной мерой уверенности и доказательности, дифференцировать две формы потребности в аффилиации — принятии и самоутверждении — по высказываниям, предъявленным им в письменной форме и дать гипотетическую характеристику субъекту, которому принадлежат высказывания, содержащие в подтексте ту или иную форму этой потребности (Е.Д.Божович, Е.Г.Шейна, 1999). Сама способность к смысловому восприятию текста варьирует в зависимости от многих особенностей реципиентов: от установок, способности к прогнозу содержания высказывания, гибкости/ригидности субъективной структуры значения языкового знака, актуального эмоционального напряжения и др. факторов (см. об этом более подробно: Смысловое восприятие..., 1976).

Восприятие речи, в частности законченных текстов, не ограничивается только вычитыванием смыслов. Образно говоря, человек может «вчитывать» (вкладывать) их в текст. Особенно часто такое явление обнаруживается при восприятии художественных произведений. К примеру, система отношений, социальных и лич-

\* Не касаемся здесь сугубо научной символики - знаков, используемых, к примеру, в математической логике, математике, химии и т.д. Это — особый пласт деятельности человека, который не пронизывает всю нашу жизнь, как ее пронизывает речь.



ных, в пьесе А.М.Горького «Мещане» представлена с противоположными акцентами в академических постановках МХАТа и постановке Г.А.Товстоногова. И теперь уже невозможно с уверенностью сказать, какие акценты сознательно или неосознанно делал сам драматург. Ясно только, что семантика текста как объекта восприятия и понимания шире семантики текста как материального объекта — определенной совокупности знаков речи, в частности, письменной.

В развитии психологических и психолингвистических исследований семантической функции речи прослеживается несколько тенденций. Кратко обозначим их, затем постараемся конкретизировать.

Первая тенденция — это постепенное движение от изучения объективной и субъективной семантики слова к изучению семантики предложения и от него к семантике текста, иначе говоря, это тенденция к «укрупнению» языковых единиц, выбираемых в качестве материала исследования. Изучение текста имеет довольно длительную историю в литературоведении и лингвистике, более короткую — в психологии.

Вторая тенденция, характеризующая психолингвистику текста, — это постепенный и настойчивый переход от психологических интерпретаций самого текста к попыткам разобраться в личности его автора, говорящего или пишущего субъекта. В последнее десятилетие появилось новое, пока недостаточно разработанное понятие «языковая личность».

Третья тенденция — это стремление уловить возрастную специфику семантики речи. Прежде всего, детской. А применительно к взрослым — специфику индивидуального языкового сознания в зависимости от профессиональной принадлежности, социальных установок и т.п. Иными словами, это — стремление дифференцировать факторы, влияющие на развитие языкового сознания, и обнаружить сами возрастные различия и индивидуальные вариации его.

В зарубежной психологии и психолингвистике проблематика детской речи долгое время была, по утверждению Д.Слобина, «скучнейшим разделом психологии развития и включала только подсчеты слов, подсчеты фонем, подсчеты моделей предложений и т.п. и их классификацию по взрослому принципу» (Слобин, 1976. с.86). Он отмечает, что эти исследования «невозможно интерпретировать, потому что дело не в том, к какой части речи языка взрослых может быть отнесено то или иное детское слово, а в том, какую роль оно играет в языковой системе данного ребенка» (там же). Но понимание роли слова в языковой системе самого ребенка вылилось просто в другую классификацию. Были выделены так называемые «опорные слова» или, что то же самое, «операторы»;

это — наиболее частотные в речи ребенка слова, к которым присоединяются при порождении двусловных предложений другие слова «открытого класса». Приращение состава «опорных слов» идет очень медленно, «открытого класса» — гораздо быстрее (там же). Заметим, что лексика ребенка в их исследованиях рассматривается в составе двусловного предложения — первых, еще аграмматичных фраз. Путь, безусловно, продуктивный, но вопрос о семантике слова вообще не поднимается. Правда, накоплен и систематизирован обширный материал о семантике самих двусловных фраз. Он очень отчетливо показывает, что они отражают круг основных потребностей маленького ребенка и эмоционально окрашенные впечатления. Несмотря на важность такого рода исследований, они еще не раскрывают хода развития семантической функции речи ребенка на уровне слова.

В отечественной психологии именно этот аспект детской речи долгое время был в центре внимания. В проблематике овладения семантикой слова выделяется два пласта исследований.

В первом из них получили освещение два процесса: а) переход от первичной генерализации целого ряда значений автономного слова к последующей дифференциации значений слов и, б) напротив, движение ребенка от узкой однозначности социализованного слова к пониманию и принятию его реальной, объективной многозначности (Выготский, 1982; Эльконин, 1958 и мн. др.).

Во втором направлении накоплен огромный материал о понимании ребенком значения слова на основе интуитивного улавливания специфики его морфологической структуры. Проявляется это прежде всего в словотворчестве (Гвоздев, 1948; Богоявленский, 1957; Менчинская, 1996; Ушакова, 1979 и мн. др.).

Отчасти история исследований детской речи на материале предложения схожа с историей ее исследований на материале слова. И у нас, и за рубежом фиксировались лексико-синтаксические структуры дву-, затем — трехсловных предложений (существительное + существительное, указательное слово + существительное, глагол + существительное и т.д.). Сейчас данные об этом упоминаются в разных публикациях, но лишь как частный момент. Острый интерес вызывало и вызывает до сих пор постепенное усложнение соотношений между семантикой и синтаксисом детских высказываний-предложений,

Одно из наиболее интересных, на наш взгляд, наблюдений состоит в некотором рассогласовании развития семантики речи и овладения синтаксисом. В ранний период детства первые фразы ребенка еще аграмматичны, но, как уже упоминалось, достаточно разнообразны по семантике. Впоследствии (в конце второго — на третьем году жизни) семантическое многообразие детских выс-

казываний сохраняется, синтаксис упорядочивается, но остается на уровне относительно простых структур. Рассогласование между семантикой и синтаксисом проявляет себя в преддошкольном возрасте прежде всего в сверхфразовом высказывании. М.М.Кольцова приводит в своей книге сказку, автором которой была девочка не достигшая двух лет (Кольцова, 1975). Сказка на уровне синтаксиса отдельных предложений безупречна и с массой сказочных клише, воспроизведенных точно. Но... объективно совершенно бессмысленная, хотя, как пишет М.М.Кольцова, можно догадаться о реальных прототипах героев этой сказки и реальном эпизоде, который мог бы быть основой сюжета сказки (если бы в ней был сюжет). Сказка бессмысленна прежде всего потому, что она бессвязна. Этот пример показывает ситуацию (а может быть, и целый этап развития речи), в которой семантическое содержание высказывания, существующее в сознании ребенка в виде образов, впечатлений, переживаний, не находит адекватного языкового выражения в силу не лексического дефицита, а ограниченности владения средствами межфразовой связи (хотя они по большей части воплощены в лексическом материале). Синтаксис в этот период несколько отстает от семантики, содержание которой существует в образном и эмоциональном плане (коде). А в дальнейшем (4,5 - 5 лет) соотношение семантики и синтаксиса меняется: овладение сложным предложением, союзными сочетаниями расширяет речевые возможности ребенка, но семантика логико-грамматических отношений отстает от усвоения формальных средств их выражения. Так, при анализе распространенных детских суждений такого типа «Дождь идет, потому что на улице мокро» — чаще всего ищут причины ошибок мышления (искажение причинно-следственных связей). Ж.Пиаже категорично объяснял их характером дологических операций. Можно было бы принять такое объяснение применительно к трех-, даже четырехлетнему ребенку. Но оно представляется неправдоподобным относительно пяти-шестилетнего ребенка. Вернее считать, что ребенок смешивает значения союзов «потому что» и «поэтому». Факты смешения значений союзов (особенно сложных союзных сочетаний) приводит в своей книге и А.Н.Гвоздев (Гвоздев, 1949). Эти исследования дают основание думать, что единство речемыслительной деятельности формируется постепенно, проходит ряд качественно своеобразных этапов, которые характеризуются противоречиями и рассогласованиями. Не только «генетические корни мышления и речи различны» (Выготский, 1982), но и процессы развития речи и мышления сохраняют определенную автономность на протяжении детства, а может быть, и всей жизни.

Зарубежная психология и психолингвистика в исследованиях

синтаксиса детской речи испытывала сильное влияние школы Н.Хомского (позднее Н.Хомского—Дж. Миллера). Выяснено, что даже в самых первых, грамматически неформленных двусловных предложениях детей просматривается два уровня; глубинный и поверхностный. Выделены конкретные типы глубинных семантических отношений (Слобин, 1976. с.87-95). Отрицать наличие глубинных структур невозможно. Но эмпирическая часть исследований, восходящих к идеям Н.Хомского (даже второго периода его научного творчества, когда он признал необходимость учета семантического компонента в синтаксическом анализе предложения), оказалась удивительным образом оторванной от изучения содержания глубинных структур. На первый план вышла проблема понимания предложения в зависимости от тех трансформаций, в результате которых испытуемый приходит к его исходной (активной утвердительной) конструкции. Эксперименты свелись в основном к фиксации двух моментов: времени понимания предложения и оценки его истинности/ложности в сопоставлении с предъявленной картинкой. В качестве материала исследования взяты очень примитивные предложения типа «Собака преследует кошку», «Мальчик любим девочкой». Но самое главное состоит в том, что процесс понимания предложения рассматривался только на уровне референции.

То, что значение предложения не исчерпывается его референтом, на сегодняшний день стало уже общим местом. Пожалуй, самая большая трудность состоит в том, чтобы найти метод изучения тех семантических аспектов, которые лежат «за» референтным значением или «под» ним (глубже него). Для этого надо было выйти за пределы предложения — в его лингвистический и экстралингвистический контекст. Материалом и объектом исследований стали либо текст, либо высказывание любого типа (фразовое или сверхфразовое) в реальных условиях коммуникации — речевой акт (Остин, 1986; Серль, 1986 и др.).

Лингвистика текста в нашей стране стала фактически междисциплинарной проблемной областью. Она тяготеет к психологии и психолингвистике (Жинкин, 1998; Леонтьев, 1976; Дридзе, 1976 и др.); к герменевтике (Брудный, 1991 и др.); лингвистике; к пограничной сфере литературоведения и психологии (Белянин, 2000). Объем статьи не позволяет остановиться на этих исследованиях, они требуют специального анализа,

Что касается теории речевых актов, то ее значение состоит, на наш взгляд, прежде всего в том, что она заострила вопрос о внутреннем, психологическом, подтексте высказывания — потребности, переживаниях, намерениях говорящих в реальной жизненной ситуации. Большую часть языкового (речевого) материала составляют высказывания

(моно- и диалогические), которые либо дают лишь схематическое представление о ситуации общения, либо заимствованы из широко известных художественных произведений. В последнем случае анализ речевых актов более интересен и убедителен, поскольку читатель знаком не только о ситуацией, но и конситуацией общения персонажей, их отношений и сверхзадачей произведения.

Теория вызвала интерес у многих исследователей языка и речи и одновременно критику (см. обзорную статью В.З.Демьянкова, 1986 и анализ этой теории Р.И.Павиленисом, 1986).

Конечно, связь и соотношение вопросов «Что человек произнес?» и «Что он хотел сказать?», и «Сказать только ли тому, к кому он непосредственно обращается?» давно интересовали и ученых, и деятелей искусства, и юристов, и врачей-психиатров. Но попыток поставить эти вопросы в центр специального внимания было немного. С появлением публикаций по теории речевых актов получили широкое распространение в психологии речи и психолингвистике термины «речевая интенция», «интенциональное содержание», «интенциональное состояние».

Объект исследования в целом ясен, предмет же является спорным. Авторы обозначают его как речевой акт, а, по мнению Т.Н.Ушаковой, эта теория ориентирована на то, чтобы «понять принцип функционирования языка» (Ушакова, 2000, с.58; выделено мною. — Е.Б.). И тогда это объект семантики и прагматики языка, а в более общем плане — семантики и философии языка. Но авторы не выходят в широкий план социокультурного контекста, который здесь представляется необходимым.

В психологическом же плане существенен ракурс дискурсивного анализа текста: через используемые языковые средства (лексику, синтаксис, композицию) понять соотношение доминирующих и недоминирующих интенций и через них личность говорящего (пишущего), систему его потребностей и целей речевого высказывания в конкретном случае, наконец, по возможности — динамику его интенций по ряду текстов. В лингвистике в последнее десятилетие появился термин (пока, скорее, научная метафора) — «языковая личность». При этом сделана попытка охватить этим термином несколько аспектов: собственно лингвистический и психологические — когнитивные и аффективные. Интенциональная составляющая занимает в структуре языковой личности третье (последнее и, возможно, фоновое) место. В целом описан компонентный состав «языковой личности», но не сама структура, которая должна была бы характеризоваться системой внутренних связей, но именно они остаются пока «за кадром» — не анализируются и даже не обозначаются. Впрочем, методы исследования тоже не раскрыты (Караулов, 1989).

К настоящему времени в отечественной психологии предложена одна методически оснащенная концепция интенционального анализа текста (Ушакова с сотрудниками, 2000). Суть разрабатываемого научным коллективом метода состоит в квалифицированном экспертном анализе текста с целью выявления лежащих за ним интенций (самопрезентации, угрозы, разоблачения, анализа ситуации и т.д.). Техника метода включает ряд специальных операций с текстом и специальных процедур верификации суждений экспертов.

Приведенные авторами конкретные данные убеждают в продуктивности и перспективности метода. Вместе с тем именно эмпирические данные наводят на ряд вопросов. К любому ли типу текстов применим интент-анализ? Влияет ли знание экспертами автора текста или участника интервью по другим источникам, а следовательно, сложившееся у эксперта представление о личности человека, чьи интенции выявляются? Поскольку работа ведется на материале политического дискурса, то неизбежен вопрос: влияет ли мировоззрение самого эксперта на его работу? Может быть, пока рано обсуждать эти вопросы — метод еще очень молод и его дальнейшая апробация, вероятно, впереди.

Итак, краткий экскурс в историю психологических исследований семантики речи и развития семантической функции речи ребенка подтверждает, как нам кажется, те тенденции, их динамику, что обозначены в начале статьи.

По поводу третьей тенденции — стремления уловить возрастную специфику семантического аспекта речи — надо сказать следующее. Основательно исследованы особенности развития речи детей-дошкольников и накоплен значительный материал о семантических аспектах речи взрослых. Явный «провал» наблюдается в изучении семантики речи детей школьных возрастов — исследований, посвященных ей, очень мало. Это можно объяснить тем, что возник и закрепился предрассудок, что развитие речи в процессе обучения происходит в основном (если не всецело) под педагогическим управлением. Поэтому при изучении ее применяются лингво-педагогические параметры: лексический запас, усложнение синтаксиса, понимание морфологической структуры слова (см.: Богоявленский, 1966; Львов, 1973; Жуйков, 1979 и др.). Даже в условиях экспериментальных систем обучения измеряют то, что целенаправленно формировали (Айдарова, 1978; Маркова, 1974; Мучник, 1974 и др.).

Между тем, языковая компетенция, как показали наши исследования, представляет собой психологическую систему, которая формируется под влиянием и спонтанного, и специально организованного обучения. Поэтому ее составляющими являются про-

дукты речевого опыта и усвоенные в школьном обучении знания о языке; производным от этих двух компонентов становится чувство языка как интуитивный аспект языкового сознания. Причем обнаружено, что семантическая ориентация в языковом знаке доминирует над формально-грамматической, хотя грамматика составляет основное содержание школьного курса родного (русского) языка (Божович, 1988, 1992).

Семантическая ориентация имеет многоуровневое строение: уровень понимания референта слова, предложения;

уровень понимания их значений, связанный с концептуальной картиной мира у индивида (иначе — «когнитивными картами», «энциклопедической эрудицией», «фоновым знанием» и т.п.);

уровень личностных смыслов, связанных с системой субъективных установок, предпочтений, мотивов и т.д.

А это означает, что сказано всегда больше того, что произнесено, и выражено больше, чем написано. Но все эти аспекты семантики не присущи языковому знаку как таковому, они составляют основное содержание языкового сознания носителей языка. Следовательно, одной из основных характеристик языкового знака является его условность — опосредствованность его семантики содержанием сознания.

В какой мере условность языка в целом и его элементов рефлексивируется носителем языка, частности, еще не сформировавшимся в полной мере, развивающимся субъектом культуры? Этот вопрос изучен недостаточно, и чаще всего он лишь затрагивается в контексте исследований, посвященных другим проблемам.

Предметом одного из излагаемых далее в этой книге исследований были возможности, ограничения и различия понимания учениками V-XI классов условности языкового знака — предложения\*. Заметим, что условность языкового материала и языка как системы вообще не обсуждается в школе — молчаливо признается, что она сама собой разумеется. Значит, дети могут опираться только на свой речевой опыт и интуитивное чувствование условности этой системы и ее конкретных единиц.

## Литература

*Айдарова Л.И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1978.

*Белянин В.П.* Основы психолингвистической диагностики. Модели мира в литературе. М., 2000.

*Богоявленский Д.Н.* Психология усвоения орфографии. М., 1966.

\* В настоящем сборнике одна из статей посвящена этому вопросу: «Смысл и бессмыслица: где грань между ними».

- Божович Е.Д.* О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. 1988. №4. С. 70—78.
- Божович Е.Д.* Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 55—44.?????
- Божович Е.Д., Шейна Е.Г.* Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков // Психологическая наука и образование. 1999. № 2. С. 64—76.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т.2. С. 5—561.
- Гвоздев А.Н.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч. I и II. М., 1949.
- Грин Дж.* Психоллингвистика. Хомский и психология. // Д.Слобин, Дж.Грин. Психоллингвистика. М., 1976. С. 221—532.
- Демьянков В.З.* «Теория речевых актов» в контексте современной зарубежной лингвистической литературы (обзор направлений) // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1986. Вып. 17: Теория речевых актов.
- Дридзе Т.М.* Семантический уровень как существенная характеристика реципиента // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / Под ред. Т.М.Дридзе, А.А.Леонтьева. М., 1976. С. 200—204.
- Жинкин Н.И.* Развитие письменной речи учащихся III-VII классов // Язык. Речь. Творчество. М., 1998. С. 185—320.
- Жуйков С.Ф.* Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. М., 1979.
- Исенина Е.И.* Психоллингвистические закономерности речевого онтогенеза: Дословесный период. Иваново, 1985.
- Караулов Ю.Н.* Предисловие. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность / Под ред. Д.Н.Шмелева. М., 1989. С. 5—8.
- Кольцова М.М.* Ребенок учится говорить. М., 1975.
- Львов М.Р.* О речевом развитии учащихся средней школы // Советская педагогика. 1975. № 9. С. 32—39.
- Маркова А.К.* Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.
- Менчинская Н.А.* Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет. Дневник развития дочери. М., 1996.
- Мучник Б.С.* Письменная передача мысли. Алма-Ата, 1973.
- Остин Дж.* Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1986. Вып. 17: Теория речевых актов. С. 22—131.
- Павиленис Р.И.* Проблема смысла. М., 1983.
- Павиленис Р.И.* Понимание речи и философия языка (вместо послесловия) // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1986. Вып. 17: Теория речевых актов. С.380-388.
- Пиаже Ж.* Суждения и рассуждения ребенка. СПб., 1997.
- Русская грамматика: В 2 т. М., 1980. Т.2: Синтаксис. С. 123—136.
- Серль Дж.Р.* Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1986. Вып. 17: Теория речевых актов. С.151—169.
- Слобин Д.* Психоллингвистика // Д.Слобин, Дж.Грин. Психоллингвистика / Под ред. А.А.Леонтьева. М., 1976. С.19—215.
- Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса / Под ред. Т.Н.Ушаковой, Н.Д.Павловой. СПб., 2000.
- Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации. М., 1976.
- Ушакова Т.Н.* Функциональные структуры второй сигнальной системы. М., 1979.
- Хомский Н.* Аспекты теории синтаксиса. М., 1972.
- Эльконин Д.Б.* Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958.
- Piaget J.* Play, dream and imitation in childhood. N.Y.: Norton, 1951



# К изучению КОММУНИКАТИВНОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Проблема формирования коммуникативного сознания человека представляет интерес не только для психологии речи, онтолингвистики, но и для коммуникативной лингвистики, а также для методики обучения речи и общению. Кроме того, проблемы формирования и становления коммуникативного сознания важны для формирования культуры общения личности, поскольку ее коммуникативное сознание, закладываясь в детском возрасте, развивается и изменяется в течение всей жизни, и именно оно определяет коммуникативное поведение личности в обществе. В связи с этим необходимо иметь достоверные научные данные о том, как формируется коммуникативное сознание, какова его структура и какова динамика его функционирования в возрастном, социальном, профессиональном, гендерном аспектах. Все эти факторы востребованы как в психолингвистическом, как и в методическом, а также культурологическом аспектах.

Необходимо пояснить сам используемый нами термин *коммуникативное сознание*, а также провести разграничение между *коммуникативным сознанием* и *речевым мышлением*.

Отметим, что в науке пока нет четкого разграничения базовых терминов — *мышление* и *сознание*. Эти понятия трактуются по-разному, иногда противопоставляются друг другу, иногда употребляются как синонимы. Сразу оговорим, что мы в данной работе *сознание* и *мышление* применительно к исследуемому феномену не разграничиваем, употребляя их как синонимы. При этом отмечаем, что термин *сознание* в принципе акцентирует статический аспект явления, а *мышление* — *динамический*. Сознание — это свойство мозга, мышление — это деятельность мозга, наделенного сознанием (то есть мыслительная деятельность). Именно в этом аспекте нам представляется целесообразным разграничить *речевое мышление* и *коммуникативное сознание*.

*Речевое мышление* — это механизмы порождения, восприятия и понимания речи. Речевое мышление исследуют психология, пси-

холингвистика, нейролингвистика, логопедия, в какой-то степени — методика обучения языку.

*Коммуникативное сознание* — это совокупность механизмов сознания человека, которые обеспечивают его коммуникативную деятельность. Это коммуникативные установки сознания, совокупность ментальных коммуникативных категорий, принятых в обществе норм и правил коммуникации.

Под *коммуникативными категориями* понимаются самые общие коммуникативные понятия, упорядочивающие знания человека об общении и нормах его осуществления. Некоторые из коммуникативных категорий отражают общие представления человека об общении, некоторые — о его речи. Так, для русского коммуникативного сознания могут быть выделены в качестве релевантных такие коммуникативные категории как собственно категория *общение*, категории *вежливость*, *грубость*, *коммуникабельность*, *коммуникативная неприкосновенность*, *коммуникативная ответственность*, *эмоциональность*, *коммуникативная оценочность*, *коммуникативное доверие*, *коммуникативное давление*, *спор*, *конфликт*, *коммуникативная серьезность*, *реквезитивность*, *коммуникативная эффективность*, *молчание*, *коммуникативный оптимизм/пессимизм*, *сохранение лица*, категория *тематики общения*, категория *грамотность*, категория *коммуникативного идеала* и др. Коммуникативные категории, отражающие отношение человека к речи — *родной язык*, *иностраннный язык*, *языковой паспорт*, *культура речи*, *хорошая речь* и др.

Можно выделить и некоторые более конкретные категории: *диалог*, *монолог*, *официальная речь*, *неофициальная речь*, *публичная речь*, *слушание*, *говорение* и др.

Коммуникативная категория в сознании носителя языка носит концептуальный характер и содержит для него (и для исследователя) информацию о том, как тот или иной носитель языка понимает категоризируемое явление, что он включает в состав этого явления, какие нормы и правила связывает с данным понятием, как он «вписывает» данную категорию в состав других коммуникативных и некомммуникативных мыслительных категорий.

Коммуникативные категории, как и любые мыслительные категории, тем или иным образом упорядочивают ментальные представления личности о нормах и правилах коммуникации. Это упорядочение осуществляется нежестко, вероятно, многие категории взаимно накладываются друг на друга и пересекаются друг с другом — явление, характерное для всех когнитивных категорий. Функции коммуникативных категорий — упорядочение сведений о нормах и правилах общения для их хранения в сознании, а также обеспечение, организация речевого общения индивида в обществе.

Содержание коммуникативной категории представляет собой некоторую (не очень жестко) упорядоченную совокупность суждений, установок, ментальных стереотипов, правил, касающихся языкового общения.

В рамках коммуникативных категорий образующая их информация (концепты, установки, правила) упорядочивается, структурируется по яркости, актуальности для сознания, то есть по полемому принципу. Категория содержит определенное концептуальное знание о коммуникации (информационно-содержательный аспект, информационно-содержательная составляющая категории), а также «прескрипции», предписания по осуществлению коммуникативного процесса (правила общения); этот аспект может быть назван прескрипционным. Прескрипционная составляющая коммуникативной категории включает прескрипции по крайней мере трех видов: прескрипции, которые носят предписывающий характер (что и как надо делать в процессе общения), запретительные прескрипции (чего нельзя делать в общении) и интерпретирующие (объяснительные) (как надо понимать в процессе общения те или иные коммуникативные факты или действия людей).

Некоторые из таких установок отражены в пословицах, поговорках и присловьях народа (*яйца курицу не учат, смех без причины — признак дурачины, коротко и ясно, брань на воротах не виснет* и др.), другие выявляются только из анализа коммуникативной практики народа (*через порог не разговаривают, прикосновение повышает убедительность, длительное совместное пребывание в одном месте с незнакомым человеком предполагает вступление с ним в общение, слабое рукопожатие свидетельствует о нерешительности, собеседника нельзя перебивать,, за столом надо участвовать в общении* и др.).

Информационная и прескрипционная составляющие коммуникативной категории дополняют друг друга и существуют в неразрывном единстве, но в интересах систематического описания информационное и прескрипционное содержание коммуникативной категории могут быть вычленены и описаны по отдельности.

Некоторые коммуникативные категории в сознании людей могут быть эндемичными или лакунарными для того или иного этноса. Ср., к примеру коммуникативные категории англоязычного западного мира — *small talk, privacy, tolerance, political correctness*, японская коммуникативная категория *sabi* «уединенное молчание на природе, сопровождаемое слушанием какого-либо одного звука», категории «сохранение своего лица», «сохранение лица собеседника» японского и западного мышления — эти категории для русского коммуникативного сознания лакунарны; только формируется в настоящее время в русском коммуникативном сознании

категория *толерантности* на базе заимствованного слова. Вместе с тем, такие русские коммуникативные категории как *общение, разговор по душам, выяснение отношений* эндемичны (то есть присущи только одному языку) и отсутствуют в коммуникативном сознании других народов (по крайней мере, европейских).

Выявляется гендерная, возрастная, социальная, профессиональная специфика коммуникативных категорий; теоретически могут быть и сугубо личностные коммуникативные категории. Вместе с тем, основное содержание коммуникативных категорий в сознании отдельных носителей языка преимущественно совпадает с общенациональными, поэтому достаточно точное, хотя и обобщенное представление о содержании коммуникативных категорий в сознании отдельных носителей языка можно получить, изучая национальное коммуникативное поведение.

Описание категорий, установок и концептов может быть осуществлено на двух уровнях — рефлексивном и бытийном, для некоторых категорий возможен еще духовный уровень описания (В.П. Зинченко).

Рефлексивный анализ предполагает выявление структуры категории как элемента концептосферы, ее связей с другими категориями и концептами в сознании человека.

Бытийный анализ предполагает изучение отношения национального сознания к концепту и реальной роли концепта в обусловленном данным концептом поведении людей. Концепт может содержательно присутствовать в концептосфере народа, но люди могут совсем не руководствоваться им в практическом поведении, хотя и правильно его понимают, и осознают необходимость его реализации на практике. Например, концепты *свобода* и *демократия* есть в русском сознании, но эти концепты практически не обуславливают поведение народа в духе свободы и демократии в повседневной жизни.

Люди могут хорошо знать некоторые правила, но при этом знание этих правил может совсем не сопровождаться их выполнением, что особенно характерно для русского менталитета (*рефлексивно* все взрослые понимают, что перебивать собеседника нехорошо, они делают замечания детям, которые их перебивают, но мало кто эту коммуникативную прескрипцию *бытийно* соблюдает сам).

Бытийный уровень описания — это уровень практического повседневного исполнения правил и предписаний, уровень коммуникативной практики — не «как надо», а «как на самом деле делают».

Духовный уровень — это роль категории в духовной культуре нации, степень «вписанности» категории в духовную культуру народа, важность категории для духовной культуры народа, принадлежность этой категории к национальным ценностям. К приме-

ру, категория *общения* важна для русской духовной культуры, занимает в ней одно из центральных мест, является ценностью для русского человека, чего нельзя сказать о ценности таких категорий как *толерантность, вежливость, коммуникативная неприкосновенность*: русскому сознанию более важна в духовном плане такая категория как *искренность*.

Коммуникативные категории как элементы коммуникативного сознания практически не исследованы. Вместе с тем, их исследование и описание имеет как теоретическую, так и прикладную значимость. С теоретической точки зрения изучение коммуникативных категорий позволит понять как саму структуру коммуникативного сознания человека, так и механизм реализации коммуникативных категорий в процессе общения.

Интереснейшей проблемой является проблема формирования коммуникативного сознания: как и когда, под влиянием каких факторов формируются те или иные коммуникативные категории в сознании человека, в какой последовательности они формируются, как формируется и изменяется их содержание в различном возрасте, какие факторы влияют (или могут влиять) на формирование коммуникативного сознания ребенка и взрослого.

Исследование возрастной динамики формирования и развития коммуникативного сознания ребенка позволит наметить пути педагогического и воспитательного воздействия на этот процесс, разработать методы и приемы коррекции коммуникативного поведения личности в обществе. В этом — прикладная значимость исследований в сфере коммуникативного сознания.

Анализ и описание коммуникативных категорий могут быть осуществлены разными методами и приемами. Отметим, однако, что все эти методы и приемы являются опосредованными, поскольку напрямую изучать ментальные сущности невозможно (по крайней мере, лингвистика этими возможностями не располагает).

Приемами выявления содержания коммуникативных категорий в сознании той или иной общности людей могут являться следующие.

## **При сборе материала:**

### **1. Непосредственное наблюдение за коммуникативным поведением людей**

Наблюдаемые факты коммуникативного поведения, будучи обобщены, дают возможность сделать выводы об установках и правилах, лежащих в их основе. Анализу подвергается как нормативное, так и ненормативное коммуникативное поведение, поскольку

в последнем могут проявиться признаки и правила, которые де-факто, на бытийном уровне используются народом.

## 2. Опосредованное наблюдение

Опосредованное наблюдение предполагает, с одной стороны, использование исследователем материалов наблюдений других людей: журналистов, путешественников, этнографов, иностранных специалистов, работавших, к примеру, в России и наблюдавших поведение русских в процессе коммуникации с точки зрения своей коммуникативной культуры; с другой стороны, методика опосредованного наблюдения предполагает и специальное анкетирование лиц, которые имеют или имели доступ к коммуникативному поведению интересующих исследователя людей. Например, родители и учителя анketируются о коммуникативном поведении их детей.

## 3. Экспериментальное исследование

Экспериментальное исследование предполагает прямой опрос представителей интересующих исследователя групп носителей языка (определенной национальности, возраста, профессии, пола и др.), в процессе которого выявляется содержание тех или иных коммуникативных категорий в сознании испытуемых.

Круг экспериментальных процедур, при помощи которых может быть исследовано содержание той или иной коммуникативной категории, включает такие, как:

свободный ассоциативный эксперимент (например, со словами-стимулами, в качестве которых выбраны названия коммуникативных категорий – *общение, вежливость, грубость, толерантность*; направленный ассоциативный эксперимент (например, *русский язык – какой? общение – какое?*);

рецептивный эксперимент (на проверку понимания того или иного понятия, утверждения: *толерантность – это..., общение – это..., вежливость – это...*; *согласны ли вы с утверждением, что неофициальное общение эффективнее официального: да; чаще всего, да; иногда; нет и т.д.)* и др.

## 4. Интервьюирование

Интервьюирование может проводиться как в устной, так и в письменной форме. Проводится как выяснение личного мнения испытуемого, затем результаты интервьюирования большой группы опрошенных обобщаются.

## 5. Наводящая беседа

Проводится беседа с испытуемым, в процессе которой экспериментатор в свободной форме задает ему вопросы, касающиеся

содержания исследуемых коммуникативных категорий. Ответы фиксирует сам экспериментатор, после чего результаты наводящих бесед обобщаются.

Наиболее надежные данные будут получены, разумеется, при использовании комплекса методов.

## **При обобщении материала:**

После предварительного описания исследуемой коммуникативной категории полученные данные подвергаются дальнейшей проверке.

Для этого проводится:

### **1. Верифицирующий эксперимент**

Полученные на предварительном этапе исследования признаки определенной коммуникативной категории предъявляются списком репрезентативной группе испытуемых — лиц разного пола и возраста — для ответа на вопрос по каждому из выделенных признаков. Например: *характерен ли этот признак для русского (американского, женского, детского) сознания?* Так, при исследовании коммуникативного идеала испытуемым предлагался предварительно составленный при помощи различных методик список признаков русского коммуникативного идеала (умеет слушать, умный, эрудированный; веселый; воспитанный, культурно говорит и т.д.) и по каждому из предъявленных признаков испытуемые должны были ответить на вопрос: *входит этот признак в коммуникативный идеал русского человека? (да, нет)*. При обработке результатов признаки, набравшие наименьшее число подтверждений, исключаются из коммуникативной категории.

### **2. Ранжирующий эксперимент**

Ранжирующий эксперимент предполагает постановку перед испытуемыми задачи *расположить предложенные признаки по важности (яркости)*.

Например, те же признаки коммуникативного идеала, выявленные на предварительном этапе исследования (умеет слушать, умный, эрудированный; веселый; воспитанный, культурно говорит и т.д.) предлагается расположить в такой последовательности, чтобы первым был признак, наиболее важный для коммуникативного идеала, вторым — менее важный, третьим — еще менее важный и т.д. Полученные результаты обрабатываются и выстраивается иерархия признаков от наиболее яркого к менее ярким, что позволяет выявить ядро и периферию исследуемой категории.

Приведем примеры описания некоторых русских коммуника-

тивных категорий. Подчеркнем, что исследование русского коммуникативного сознания находится еще на предварительном этапе и по данным категориям выполнены далеко не все необходимые исследовательские процедуры. Тем не менее, приводимый ниже материал позволит представить как методику, так и форму представления результатов исследования.

Коммуникативная категория *родной язык* в концептосфере носителя современного русского языка может быть представлена следующим образом.

#### *Рефлективный уровень*

Русский язык — «великий и могучий».

Русский язык — язык Пушкина, Толстого, великой русской литературы.

Сейчас русский язык в опасности, его наводнили заимствования, жаргонные и уголовные слова.

По радио, телевидению, в газетах все время встречаются образцы неправильной русской речи.

В русском языке трудное правописание и ударение.

Научиться грамотно писать по-русски очень трудно.

Знание русского языка в обществе ухудшилось.

Надо учить правильно говорить политиков и журналистов.

Надо уметь хорошо говорить и писать на родном языке.

Сейчас стали больше внимания уделять русскому языку, и это хорошо.

У нас масса малограмотных и не умеющих хорошо говорить людей, особенно среди начальства.

Язык — показатель общей культуры человека.

#### *Бытийный уровень*

Мы все плохо знаем русский язык.

Мы всю жизнь так говорили, и так и будем говорить, перечивать нас бесполезно.

Нас все равно не переучишь.

Хорошо бы уметь хорошо говорить и писать по-русски, но это недостижимо.

Есть более важные дела, чем учить русский язык.

Научиться грамотно писать и говорить по-русски практически невозможно.

В школе русский язык учили, и этого достаточно.

Русский язык — самый скучный и ненавистный предмет в моей учебе.

Делать ошибки в русском языке не страшно. К этому надо относиться спокойно.



Хорошее знание русского языка необходимо политикам, журналистам, начальству, лекторам, рядовому человеку оно не обязательно.

Главное — грамотно писать, правильная устная речь не обязательна, это не главное для человека.

Приятно, когда рядом с тобой говорят грамотно и культурно. Сейчас столько новых слов, что их запомнить невозможно, поэтому знание русского языка ухудшилось.

Совершенствоваться в русском языке бесполезно, все равно будешь делать ошибки.

Все плохо знают русский язык, и это позволяет мне тоже не уделять ему особого внимания.

Хорошее знание русского языка сейчас нигде не требуется.

Ошибки в родном языке простительны.

Плохое знание алфавита простительно.

Как человек говорит — не важно, важно, что он делает и какой он человек.

*Отсутствующие установки:*

Надо совершенствоваться в русском языке после школы.

Надо иметь дома словари и справочники по русскому языку.

Стыдно плохо говорить на своем родном языке.

Все взрослые должны хорошо говорить и совершенствоваться в своем родном языке

*Духовный уровень: на этом уровне коммуникативная категория родной язык не представлена. Он не осознается массовым сознанием как важнейший компонент духовной культуры общества, в национальном сознании не сформировано чувство стыда за плохую речь на своем родном языке.*

Не принято хвалить человека за хорошее знание им своего родного языка. Коммуникативная категория *родной язык* в русском сознании не относится к национальным ценностям.

**Коммуникативная категория *иностранный язык***

*Рефлективный уровень*

Иностранный язык трудно освоить, он требует особых усилий. Чтобы хорошо выучить иностранный язык, им надо много заниматься и заниматься дополнительно.

Любые затраты на иностранный язык окупятся.

Мы все знаем иностранные языки недостаточно.

Сейчас стали больше внимания уделять иностранным языкам, знание иностранного языка улучшается.

Появилось много русских людей, особенно молодежи, которые хорошо знают английский язык.

### *Бытийный уровень*

Сейчас иностранные языки нужно хорошо знать.

Без иностранного языка сейчас не получишь хорошую работу, не поедешь за границу.

Для молодежи сейчас очень важно хорошо выучить иностранный язык.

Надо специально, углубленно изучать иностранный язык.

Особенно важно сейчас знать английский язык.

В иностранном языке надо все время совершенствоваться, мы его забываем..

На изучение иностранного языка не надо жалеть денег.

Надо иметь дома словари и учебники по иностранному языку.

Надо учиться по иностранным учебникам.

Надо сдавать иностранные экзамены на уровень знания иностранного языка.

Если человек хорошо владеет иностранным языком, это показатель его успешности и перспективности как специалиста.

Главное — научиться устной речи на иностранном языке.

Умение объясниться за границей — показатель успешности человека, высокая его оценка.

### *Духовный уровень*

На духовном уровне иностранный язык не представлен, подход к нему чисто прагматический, но наблюдается некоторая общественная тенденция к осознанию иностранного языка как ценности.

Таким образом, анализ коммуникативной категории *родной язык* показывает, что категория *родной язык* в русском коммуникативном сознании не предполагает яркого положительно-оценочного отношения к своему родному языку, нет традиции положительно оценивать людей за хорошее владение своим родным языком, нет установки на совершенствование знаний в области родного языка в течение всей жизни, существует «простительное», добродушно-ироническое отношение к своей языковой безграмотности, нежелание прилагать усилия для того, чтобы узнать, как правильно произносится то или иное слово, нежелание пользоваться словарями, прилагать усилия для совершенствования полученных в школе языковых знаний.

Существует установка сознания на неизменность речевой культуры человека от рождения — «Мы всегда так говорили, так и бу-

дем говорить», установка на невозможность коррекции знаний в области родного языка в зрелом возрасте («поздно нас переучивать уже»).

Категория *иностраннй язык* в русском коммуникативном сознании представлена исключительно позитивно — иностранный язык надо знать, надо прилагать усилия для его изучения, изучение иностранного языка оправдывает все затраты, иностранный язык нужен для жизни, знание иностранного языка полезно, высоко оцениваются люди, владеющие иностранными языками.

Сравнивая содержание категорий *родной язык* и *иностраннй язык* в современном русском коммуникативном сознании, нельзя не заметить, что современное сознание русского человека отдает приоритет иностранному языку перед родным, а в родном языке на бытийном уровне не считает большим грехом плохое владение родным языком и выражает пессимизм в отношении возможности обретения высокого уровня владения своим родным языком.

Именно эти особенности русского коммуникативного сознания объясняют резкое падение речевой культуры в российском обществе, а вовсе не «происки врагов, наводняющих русский язык уголовными и иностранными словами». Кризис не в языке — ему-то ничто не угрожает, «кризис в головах людей», как говорил профессор Филипп Филиппович Преображенский в «Собачьем сердце» М.Булгакова.

Экспериментальное исследование категории *русского коммуникативного идеала* дало следующие результаты (характеристики приводятся по убыванию установленной значимости каждого признака):

- Умеет слушать;
- Умный, образованный, компетентный, эрудированный,;
- Веселый, с чувством юмора, оптимист;
- Вежливый, воспитанный, с хорошими манерами, не грубый, тактичный;
- Понимающий, способный понять;
- Дружелюбный, доброжелательный;
- Общительный, легкий в общении;
- Умеет не спорить, соглашаться, ищет консенсус, не навязывает свою точку зрения;
- Интересный, с разносторонними интересами;
- Откровенный, открытый, искренний;
- Спокойный, сдержанный;
- Умеет дать совет;
- Физически опрятный, аккуратный, приятно одет;
- Интеллигентный;
- Умеет убедить, владеет способами доказательства..

Обращает на себя внимание, что подавляющее большинство признаков отражает идеализированное представление о *толерантном собеседнике*, а не требования к этикетности коммуникативного поведения или высоким коммуникативным качествам речи.

Укажем еще на некоторые коммуникативные категории, демонстрирующие национальную специфику русского коммуникативного сознания.

Для русского коммуникативного сознания свойственно сугубо национальное представление об *ограниченном коммуникативном суверенитете личности*: русское сознание считает допустимым коммуникативное вторжение в сферу практически любой личности, почти в любых условиях. Эстонский студент, проучившийся в МГУ в советское время 5 лет и проживший все пять лет в студенческом общежитии, получив диплом и собрав чемодан, чтобы навсегда уехать в Эстонию, не удержался и сказал на прощание своим русским соседям по комнате: — Все-таки у вас, русских, есть отвратительная привычка — каждый может в любое время войти в твою комнату и заговорить с тобой!

Русское сознание не видит препятствий, чтобы заговорить с любым человеком. Можно делать замечания незнакомым людям, давать им советы, вмешиваться в беседу разговаривающих людей, чтобы задать одному из них вопрос, можно «вешать» свои проблемы на других, обращаться с просьбами об одолжении к незнакомым людям, можно высказать свое мнение по поводу того, что обсуждают рядом незнакомые люди — поправить их, разъяснить им их ошибку, можно близко подходить к человеку, дотрагиваться до собеседника и мн.др.

Для русского коммуникативного сознания приоритетна категория «*общение*», которое рассматривается как приоритетная форма проведения времени в обществе, важнейшее средство формирования добрых отношений между людьми, важнейшая сторона гостеприимства. Знакомые люди должны регулярно общаться; высоко ценится общение неофициальное, «без галстуков» — оно рассматривается как наиболее искреннее и эффективное. В западных коммуникативных культурах категория «общение» не представлена в национальных концептосферах столь ярко и императивно. Коммуникативная категория *общение* представлена в русском коммуникативном сознании на уровне ценности, имеет духовную значимость.

С другой стороны, в русском коммуникативном сознании слабо представлена категория *коммуникативной ответственности*: русское сознание слабо ориентирует носителя русского языка на контроль за соблюдением коммуникативных и речевых норм, на внимание к собственной правильной и культурной речи (опрос

500 воронежцев по телефону, проведенный под нашим руководством Е.В.Масловой, показал, что только сорока процентам носителям русского языка приятно, когда говорят культурно — для других это несущественно; только 32 процента опрошенных ответили, что всегда стараются соблюдать речевые нормы, причем две трети из них оказались женщинами).

Категория *толерантности* практически не представлена в русском коммуникативном сознании, она, как уже отмечалось, только начинает формироваться на рефлексивном уровне на базе заимствованного термина.

Категория *вежливости* противопоставлена категории *грубости*. Обе категории образуют дихотомию, ведущим элементом которой является *грубость*, *некультурность* (вежливость понимается преимущественно как *отсутствие грубости, некультурности*, а не как преимущественно использование вежливых языковых средств). Вежливость рассматривается как желательное качество общения, но допускающее исключения; более императивна вежливость к знакомым, чем к незнакомым («Ты мне никто, поэтому я тебе скажу...»).

Грубость фактически считается допустимой и извинительной в определенных ситуациях («меня довели...»), де-факто допускается грубость по отношению к незнакомым. В западных коммуникативных культурах именно к незнакомым необходимо быть особенно вежливым, и именно по отношению к ним грубость в первую очередь недопустима.

Коммуникативная категория *брань* демонстрирует в русском сознании противоречивость установок: рецептивно брань осуждается, бытийно — допускается и даже объясняется необходимость брани. Ср. отражение данной категории в пословицах и поговорках:

с одной стороны — *бранью праву не быть, худое слово доведет до дела злого, недоброе слово что огонь жжет, в спорах да вздорах пути не бывает, кто ругается, у того лошадь спотыкается, глоткой не много навоюешь, горлом не возьмешь, бранью не выпросишь;*

с другой стороны — *брань на вороту не виснет, брань не дым, глаза нее ест, брань очей не выест, брань в боку не болит, брань не киснет, ветер носит, брань не запас, а без нее ни на час, не выругавшись, дело не сделаешь, не обругавшись, и замка в клетки не откроешь, поругаться — душу отвести, подрабься — сердце вытрясти.*

Категория *коммуникативной неприкосновенности* в русском коммуникативном сознании выражена слабо — русское коммуникативное мышление допускает в широких пределах вторжение в коммуникативное пространство другой личности — и в физическом смысле (дистанция, прикосновение, физический контакт), и в тематическом плане (в общении могут быть затронуты глубоко лич-

ные вопросы). Это проявление действующего в русском сознании принципа ограниченности коммуникативного суверенитета личности.

Категория *грамотность* не относится к разряду ярких и приоритетных в сознании русского человека, на рефлексивном уровне она рассматривается как желательное явление, а на бытийном — как не обязательное, а малограмотность — простительное.

Категория *спор* в русском сознании часто содержит положительно-оценочный знак, спор считается хорошим проведением времени в дружеском общении; русские любят спорить, наблюдать споры и оценивать, кто спорил лучше.

Категория *неофициальное общение* образует оппозицию категории *официальное общение*: первое считается эффективным, искренним, желанным, «настоящим» общением, к которому необходимо стремиться, которое доставляет наслаждение, разговор по душам — лучший разговор; второе рассматривается как вынужденное, чисто принудительное, неискреннее, малоэффективное, его лучше сводить к минимуму.

Категория *светское общение* имеет негативный оценочный знак, рассматривается как искусственная, неискренняя форма общения, суррогат настоящего общения. Русские стараются скорее преодолеть этап светского общения и перейти к общению искреннему, неформальному.

Не выражены в русском сознании *категория сохранения лица собеседника*, категория *приватности*, категория *языкового паспорта говорящего*.

Категория *коммуникативного давления* в русском коммуникативном сознании представлена очень широко и разнообразно. Русское сознание допускает оказание коммуникативного давления на собеседника в широких пределах. Допускается настаивание на своей просьбе, употребление грубых слов, использование угрозы, множественное повторение просьб, требовательная интонация. Прямые указания преобладают над косвенными формами побуждения. Допускается замечание в адрес незнакомых, чужих детей.

Категория *коммуникативной серьезности* ориентирует русское сознание на демонстрацию серьезности при обсуждении любых важных вопросов, при решении серьезных, важных задач. Улыбчивость отождествляется с несерьезностью, несосредоточенностью на решении проблемы.

Для англосаксонского коммуникативного мышления гораздо более ярко выражены категории коммуникативной ответственности и коммуникативной неприкосновенности, есть сформированная категория толерантности, а категория вежливости и комму-

никативного идеала основаны на концепте *privacy* – «неприкосновенность личности». Категория *спор* имеет преимущественно неодобрительно-оценочный характер ( у финнов любой спор рассматривается как проявление агрессии), категория *родной язык* включает положительное отношение к высокому уровню владения своим родным языком, а категория *иностраный язык* , наоборот, выражена слабо и не имеет таких положительных коннотаций, как в русском коммуникативном сознании. Категории *грамотность*, *языковой паспорт* обладают большой яркостью, особенно в английском коммуникативном сознании, где языковой паспорт считается признаком социального статуса человека.

Исследования показывают, что существенно различается коммуникативное сознание людей различного возраста, пола, социального положения, различных профессиональных групп, что также требует изучения.

Изучение становления коммуникативного сознания личности, его формирования в онто- и филогенезе представляет большой теоретический и культурный интерес, а также имеет прикладное значение для разработки методов формирования адекватного коммуникативного сознания личности в процессе ее обучения и воспитания.