

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i> .....	6
<i>Введение</i> .....	8
 <i>1. Диагностика языковой способности и речевой компетенции как компонентов языкового сознания индивида: психолингвистический подход</i> .....	10
 <i>2. Диагностика процессов семантизации как механизма формирования образов сознания учащихся средней школы и студентов вуза (1990 – 2009 г.г.)</i> .....	20
 <i>Выводы</i> .....	37
 <i>3. Анализ работы механизмов речевой деятельности при продуцировании связного текста: исследование «по вертикали» (1999-2003 г.г.)</i> .....	38
 <i>3.1. Общая характеристика речевого и интеллектуального развития школьников</i> .....	38
 <i>3.2. Речевые ошибки как неизбежная принадлежность речевой деятельности и основа для моделирования языковой способности и речевой компетенции</i> .....	48
 <i>3.3. Определение сочетаемости слов как способ выявления структуры лексикона говорящего в ходе эксперимента</i> .....	50
 <i>3.4. Выводы</i> .....	52
 <i>Приложение 1.</i> <i>Анкета типового психологического обследования (тест «Кот»)</i> .....	54
 <i>Приложение 2. Уровень развития интеллекта и речевого развития одного класса в сопоставлении</i> .....	58
 <i>4. Дискурсивное поведение пишущего как основа для диагностики компонентов текста и сознания автора (2004-2006</i> .....	63

2.2.)	
4.1. Общие параметры дискурсивной оценки текстов сочинений учащихся средней школы подросткового возраста	64
4.2. Основные категориальные признаки текста в лингвистической парадигме	67
4.3. Анализ предметных компонентов речевых произведений учащихся средней школы подросткового возраста.	73
4.4. Количественный анализ состава высказываний и текстов сочинений учащихся средней школы подросткового возраста	76
4.5. Характеристика текстов учащихся с точки зрения выбора образных средств, художественных приемов, наличия оценки, типа и способов выражения эмоционально – смысловой доминанты	77
4.6. Тексты сочинений подростков в реализации модели структурно-смысловых отношений «Мир и человек»	79
4.7. Выводы	82
Приложение 3. Результаты количественного и качественного анализа сочинений.	85
5. Исследование языковой способности и речевой компетенции учащихся школ г. Омска в процессе развертывания содержания текста: взгляд «по горизонтали» (2000 – 2009 2.2) .....	92
5.1. Исследование качества письменной речи учащихся старших классов как показателя состава и сложности концептуальной системы.....	92
5.1.1. Способы реконструкции фрагментов моделей мира и когнитивных систем авторов.....	92
5.1.2. Анализ сочинений, написанных на тему «Только ум и добродетель возвышают отдельных людей над остальными». Согласны ли Вы с французской писательницей Жорж Санд?» в аспекте диагностики языковой способности авторов .....	95
5.1.3. Выводы.....	104
5.1.4. Анализ сочинений на тему «Неуважение к предкам - есть первый признак безнравственности» в аспекте диагностики языковой способности авторов.....	106
5.1.5. Выводы	112

5.1.6. Анализ сочинений на тему на тему «Исключить из жизни дружбу - все равно, что лишить мир солнечного света» (Цицерон) в аспекте диагностики языковой способности авторов.....	113
5.1.7. Выводы.....	126
5.2. Ошибки как проявление механизмов образования смыслов и как следствие определенного выбора стратегий рассуждения.....	128
5.2.1. Речевые ошибки, допущенные при написании сочинений на тему: «Только ум и добродетель возвышают отдельных людей над остальными».....	130
5.2.2. Речевые ошибки, допущенные при написании сочинений на тему: «Неуважение к предкам есть первый признак безнравственности» (А.С. Пушкин).....	132
5.2.3. Речевые ошибки, допущенные при написании сочинений на тему: «Исключить из жизни дружбу - все равно, что лишить мир солнечного света» (Цицерон).....	133
5.3. Выводы.....	135
Заключение .....	137
Литература.....	148

## ПРЕДИСЛОВИЕ

«Образ мира у ребенка - это не абстрактное, холодное знание о нем.

Это не знания для МЕНЯ: это МОИ знания.

Это не МИР ВОКРУГ МЕНЯ: это мир,  
ЧАСТЬЮ которого являюсь и который так или иначе  
ПЕРЕЖИВАЮ И ОСМЫСЛЯЮ ДЛЯ СЕБЯ».

А.А. Леонтьев

Эти слова выдающегося психолога и психолингвиста А.А. Леонтьева являются не просто эпиграфом к монографии. Они могут быть отнесены к носителю языка любого возраста и лежат в основе многих исследований, проводимых русскими учеными, интересующимися проблемами взаимосвязи языка и мышления, языковой способности, ментального лексикона, иначе говоря – языка как достояния индивида. Под влиянием этих идей языковая способность предстает в виде динамического механизма, принадлежащего *языковому сознанию* индивида. Психолингвисты подходят к феномену языковой способности как психофизическому объекту, обуславливающему готовность индивида к речемыслительной деятельности, порождению и восприятию речи. Процедуры реконструкции феномена должны соответствовать его природе, следовательно, учитывать когнитивную сущность языковой способности. Образы сознания непосредственно зависят от тех путей и направлений, которые им подсказывает языковая способность индивида, оформляются с помощью механизмов языковой компетенции и влияют на пути познания окружающей действительности.

Именно такой подход применен нами в исследовании языковой способности, речевой компетенции, языкового сознания школьников и студентов г. Омска.

В первом разделе монографии речь пойдет о возможностях диагностики языковой способности как компонента языкового сознания индивида в свете психолингвистических идей.

Во второй части на основе наблюдений, предпринятых в течение ряда лет над одними и теми же классами одной школы, мы пытались доказать возможность исследования развития языковой способности и описания ее типологических черт «по вертикали», т.е. учитывающего все ответы на все типы экспериментов локальной группы реципиентов. Здесь излагаются выводы, сделанные на основе результатов экспериментов за разные годы. Семантизация рассматривается как процесс формирования образов сознания индивида в динамике: результаты, полученные в 1999-2003 г.г. сравниваются с результатами экспериментов 2009 г.г.

Третья часть содержит анализ работы механизмов речевой деятельности при продуцировании связного текста, произведенного также «по вертикали» и охватывающего тот же период.

В четвертой части речь идет о дискурсивном поведении пишущего как основе для диагностики компонентов текста и сознания автора. Здесь были применены некоторые приемы разработанного нами метода моделирования сознания автора на основе созданного им текста. Исследуются тексты сочинений подростков г. Омска, писавших сочинение на свободную тему «Я и мир вокруг меня». В рамках указанной темы предполагалось активировать рефлекссию над собой и отношениями с окружающим социумом и тем самым создать условия для естественной работы языковой способности авторов. Подход к данному типу речевой деятельности также был «вертикальным». Во всех частях исследования, где применялся «вертикальный подход», изучение уровня развития языковой способности проводилось в сопоставлении с определением качества интеллектуально-психологического развития.

Пятая часть посвящена описанию характеру развертывания языковой способности и качеству речевой компетенции учащихся старших классов школ г. Омска в процессе создания текстов сочинений «на нравственные темы». В этой части исследования применен подход «по горизонтали», согласно которому изучался массив сочинений за 2000 – 2009 г.г.

Исследование было бы невозможным без длительных творческих отношений с теми, кого я считаю своими учителями, - А.А. Залевской, В.А. Пищальниковой, В.Я. Булоховым, Е.Ю. Мягковой, и теми, кто много лет является моими коллегами, Н.В. Орловой и Е.Н. Гуц. Спасибо им за Науку!

Автор выражает благодарность студентам и выпускникам Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского Н. Левашовой, А. Белоусовой, Д. Ковальчук, Д. Волниной, О. Сологуб, Д. Ильиной, К. Вагановой, всем, кто в течение более десяти лет помогал собирать материал, проводить эксперименты, производить обработку их результатов.

## ВВЕДЕНИЕ

Методология современного языкознания все больше ориентируется на человека, усиливая интерес ученых к определенным единицам сознания, но часто игнорируя самого человека. Доказательством является обилие работ, посвященных концептам, стереотипам, сценариям (этническим, ментальным и пр.), и гораздо меньшее количество работ, в которых бы ставились и непротиворечиво решались общие и частные проблемы сознания (языкового сознания), типы и сущность моделирования его фрагментов или целостно. Между тем, с одной стороны, описание структур сознания невольно выводит на уровень реконструкции самого феномена с другой – функциональные возможности категории сознания (для лингвиста – языкового сознания) огромны, позволяя усложнять задачи и приближаться к «человеку в языке» и «языку в человеке», высвечивать определенные области как в статике, так и в динамике.

Категория языкового сознания используется как психологическая, лингвистическая, психолингвистическая. Пожалуй, именно у лингвистов она имеет самый неоднозначный вид, что обсуждалось неоднократно [см. Пищальникова 2001, 2007; Бутакова 2006 а,б].

В психолингвистических исследованиях достаточно последовательно «конструкт» отделяется от «феномена», существуют процедуры воссоздания фрагментов, отдельных составляющих, системной целостности [Залевская 2003: 260-261; Пищальникова 2001: 97]. Единицы сознания объединяются понятием *когнитивная структура*, подчеркивающим многофункциональность механизма соединения определенного способа познания действительности, дискретированного конкретным звуковым образом [Пищальникова 2001: 35]. Аналогичным образом трактуется значение. При понимании его как когнитивной структуры выдвигается вперед его «стабильная нестабильность» как основы смыслопорождения, объединяющая внутренне взаимосвязанные акустический образ, мотив, когнитивный способ категоризации и невербальные ассоциации [Пищальникова 2001: 35].

Разграничение ЯЗЫКА<sub>1</sub> и ЯЗЫКА<sub>2</sub>, на их основе – феноменов и конструктов любого уровня дает возможность выделять различные типы «языковых сознаний», моделировать компоненты языкового сознания и механизмы, приводящие к его формированию по определенным параметрам. Не исключением является обоснованное в ряде работ ученых Омской лингвистической школы понятие регионального языкового сознания. В духе когнитивно-психолингвистической парадигмы была разработана методология его описания и показаны способы реконструкции отдельных фрагментов. Анализ содержания языкового сознания целенаправленно был ограничен параметрами «территория» (Омск и Омская область), «возраст»

(от 10-12 до 25 лет), «социальная принадлежность» (учащиеся школ, средних специальных и высших учебных заведений).

Категория *языкового сознания* понималась в рамках указанного проекта как некое моделирующее устройство, с помощью которого можно реконструировать знания, мнения, впечатления говорящих об определенных фрагментах действительности, сформированные в виде когнитивных структур, а также описывать семантику слов как достояния индивида.

*Региональное языковое сознание* интерпретировалось как система образов сознания жителей определенного региона, «формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей», реконструированных в результате разнонаправленных психолингвистических и лингвистических мероприятий. Эти мероприятия в границах одного региона проводились поэтапно с использованием оригинального стимульного списка.

Целью описываемого проекта было реконструкция функциональных фрагментов языкового сознания носителей регионально ограниченной разновидности языка. Задачи воссоздавать целостный состав языкового сознания не было, как и задачи описывать его ядро. Языковое сознание жителей одного региона как описательная модель языка (термин А.А. Залевской) концентрировалась вокруг выявления доступной для наблюдения лингвиста части сознания горожан школьного и студенческого возраста с помощью применения психолингвистических категорий, методик экспериментального психолингвистического, социолингвистического, лингвистического исследования и, на завершающих этапах, - методов лингвистического моделирования.

Категории языкового сознания была выбрана не случайно. Она удобна для лингвистического моделирования знаний, мнений, представлений носителей языка, их перцептивного, когнитивного, аффективного опыта, телесных впечатлений при условии применения последовательности психолингвистических процедур – ассоциативного (свободного и / или направленного прямого) и двух типов семантического (дефиниционного и рецептивного) экспериментов. Диагностика языковой (когнитивной) способности и речевой компетенции оказалась доступным при продуцировании речевых произведений (текстов), в основе которых находились смысловые доминанты, сориентированные на состав стимульного списка, разработанного для всех этапов экспериментов.

Результаты этих экспериментов, а также наблюдения, сделанные ранее, излагаются ниже. Принципиальным для нас являлось акцентирование неразрывности взаимосвязи механизмов мышления, речевой деятельности, перцепции, обуславливающих и развертывание языковой способности, и уровень речевой компетенции, и структуру языкового сознания индивида. Соответственно языковая способность и речевая компетенция носителей языка одного региона, выявленные в статике и динамике, описанные с помощью разных экспериментальных процедур «по горизонтали» (уровень описания всех реакций анкет и текстов одной группы реципиентов) и по вертикали

(уровень описания массива анкет реципиентов), являют собой компоненты регионального языкового сознания.

## **1. Диагностика языковой способности и речевой компетенции как компонентов языкового сознания индивида: психолингвистический подход**

Отечественная психолингвистика располагает значительными сведениями о речевой деятельности ребенка (А.М. Шахнарович, Е.С. Кубрякова, С.Н. Цейтлин, Н.М. Юрьева и другие). Достижения в данной области связаны в основном со стратегиями номинаций и интерпретаций производного слова, онтогенезом словообразовательной системы, причем в фокусе внимания оказывается ребенок дошкольного возраста. Механизмы текстопорождения в речи детей (а также подростков и молодых людей студенческого возраста) изучены в меньшей степени. Языковое сознание в других возрастных группах исследовалось главным образом со стороны отраженных в нем ценностей (Р. М. Фрумкина, Е.Н. Гуц, В.Е. Гольдин, А.П. Сдобнова).

Основная часть накопленных сведений была получена с помощью ассоциативных экспериментов, что не является случайным, т.к. именно ассоциативный эксперимент - наиболее оптимальное, дающее широкие возможности метод исследования, пригодный для изучения составляющих языкового сознания под разными углами зрения, включая возрастные особенности.

Анализ психологической природы процессов, лежащих в основе ассоциаций, дан в работах А.А.Леонтьева [1971; 1976; 1977; 2003а; 2003б; 2003в]; Л.Б. Ительсона [1970]; А.А. Бруднова [1964, 1971]; Б.А. Ермолаева [1973, 1974]; Б.А.Ермолаева, В.Ф.Петренко [1976], В.Ф. Петренко [1997, 2008]. История развития свободных ассоциаций представлена в монографии Е.И.Горошко [Горошко, 2001].

Ассоциативные нормы зафиксированы в «Словаре ассоциативных норм русского языка» [САНРЯ, 1977] и в «Русском ассоциативном словаре» (РАС, 1994-1998). Специфика когнитивных структур, образующих компоненты языкового сознания ребенка и подростка, отражены в «Словаре детских ассоциаций: Ассоциации детей от шести до десяти лет» [Береснева, Дубровская, Овчинникова 1995]; «Ассоциативном словаре ребенка» [Соколова 1996]; «Ассоциативном словаре школьников Саратова и Саратовской области» (1998-2004), который представляет собой совокупность нескольких словарей, «Ассоциативном словаре подростка» [Гуц, 2004], а также в индивидуальном ассоциативном словаре [Сдобнова 2004: 287].

Эти научные и лексикографические проекты осуществлены российскими психолингвистами, принадлежащими к разным научным школам. Объединяющим началом для современных исследований в области языкового сознания, языковой способности, порождения и восприятия речи яв-



ляется теория речевой деятельности. Для понимания специфики онтогенетического развития речи важны также результаты исследований, выполненных в области изучения идентификации слова [Залевская 1971а; 1977; 1979; 2000; 2005; Левицкий 1971; Барсук 1991; Лачина 1989; 1993; Рафикова 1999; Родионова 1994; Сабитова 1991; Сазонова 2000; Тогоева 1989; 1996; Галкина 2004; Комарова 2004; Хватова 2005]; эволюции значения [Лукашевич 2002]; эмоционально-чувственного компонента значения слова [Мягкова 1990; 1999; 2000; Перфильева 1997; 2001]; явлений полисемии, синонимии и антонимии [Виноградова 1981; Лебедева 1991; 2001; 2002; Маслова 1981; Медведева 1981; Рогожникова 2000].

Возрастная психолингвистическая парадигма сформирована взглядами А.А. и А.Н. Леонтьевых. Так, на значительные различия в ассоциативных реакциях детей и взрослых указывал еще А.А. Леонтьев [Леонтьев 1977: 7]. Особенности детского ассоциативного поведения и система факторов, оказывающих на него влияние, изучены в работах Д.С. Палермо [Палермо 1966]; Н.В. Уфимцевой [Уфимцева 1981; 1983]; Н.И. Бересневой, Л.А. Дубровской, И.Г. Овчинниковой (1995); Н.И. Бересневой [Береснева 1997, 1998]; И.Г. Овчинниковой [Овчинникова 1994]; Н.А. Гасицы [Гасица 1990]; Н.Е. Кожуховой [Кожухова 1991]; Г.И. Николаенко [Николаенко 1979], Т.Н. Наумовой [Наумова 1983; 1984]; Т.М. Рогожниковой [Рогожникова 1983; 1984; 1986; 1988]; Э.А. Салиховой [Салихова 1999], А.С. Пахомовой [Пахомова 2000]; Е.В. Бочкаревой и Т.И. Доценко [Бочкарева, Доценко 2003], Л.А. Дубровской [Дубровская 2003]; О.Б. Иншаковой и Ю.В. Бабаниной [Иншакова, Бабанина 2003]; А.В. Федченко [Федченко 2003].

В монографии Н.И. Бересневой, Л.А. Дубровской и И.Г. Овчинниковой (1995), посвященной изучению ассоциативного значения в онтогенезе, дан подробный аналитический обзор литературы по проблеме специфики детских ассоциаций [Береснева, Дубровская, Овчинникова 1995: 74-75].

Большое теоретическое значение имеет исследование развития значения полисемантического слова у ребенка, предпринятое Т.М. Рогожниковой [Рогожникова 1986]. Важна построенная ученым принципиально новая модель развития значения слова у ребенка, согласно которой «развитие значения слова в индивидуальном сознании в условиях нормы представляет собой единый и постепенный процесс, аналогичный восхождению по спирали с увеличивающимися по мере восхождения диаметрами витков» [Рогожникова 1986: 13].

Отмеченные выше аспекты психолингвистических исследований привели к пониманию языкового сознания как моделируемого объекта – совокупности «образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [Тарасов 2000: 26]. Не малая роль в таком овнешнении принадлежит текстам, созданным в результате реализации разных мотивов речевой деятельности. Ассоциативные и иные поля, полученные в экспериментах, проявляют одни фрагменты и

одни механизмы языковой способности пишущего. Психолингвистический и когнитивно-дискурсивный анализ текстов, созданных на заданные темы, может служить материалом для моделирования компонентов языковой способности, отвечающей как за текстообразующие стратегии, так и за ряд иных когнитивных операций. Кроме того, тексты, как и семантический и ассоциативный эксперименты, – источник информации о разворачивании языковой способности в онтогенезе и состоянии речевой компетенции.

Моделирование состояния языковой способности и речевой компетенции говорящего непосредственно связано с интерпретацией указанных феноменов в качестве компонентов языкового сознания индивида [Бутакова 2004: С. 25-39; Бутакова 2005: С. 244-255, Леонтьева 2010: 24-35]. Методологическая база для описания их взаимосвязи все та же – теория речевой деятельности и когнитивно-психолингвистическая теория сознания. В них содержится определенное понимание связи языка, сознания, деятельности, речевой деятельности, речевой способности.

Понимание феноменов языковой способности как динамического, постоянно усложняющегося механизма, принадлежащего языковому сознанию индивида, обуславливает необходимость разработки лингвистами современных способов диагностики ее состояния. Так, еще Л.В. Щерба говорил о психофизической основе, обуславливающей готовность индивида к речемыслеприятию и порождению [Щерба 1974].

Определения феномена в рамках разных школ не противоречивы. Языковая способность понимается как *система* потенциальных языковых представлений (Л.В. Щерба), *потенциальная готовность* носителей языка к пониманию и производству речи (Г.И. Богин), *устройство*, предназначенное для осуществления определенных процессов, обладающее возможностями (и накладываемыми на них ограничениями), которые определяются материальным субстратом – мозгом (А.А. Залевская). При любом подходе видны универсальность, когнитивность, связь с вербальными механизмами передачи ментального содержания, динамичность, способность к саморазвитию. Следовательно, речевая деятельность индивида (в том числе высказывание, текст), проявляющая универсальные когнитивные механизмы и субъектный выбор когнитивных моделей, – основа для определения этих механизмов, материал для диагностики состояния языковой способности, речевой компетенции и исходный объект для моделирования на основе языковых структур компонентов сознания.

Утверждение о том, что «усвоение языка есть ... превращение его из *предметной формы в форму деятельности* и затем – формирование соответствующих умений, соответствующей *речевой способности*» [Основы 1974: 21] [выделено нами – Л.Б.], указывает на деятельную природу любой формы существования языка в сознании человека, с одной стороны, и зависимость речевой компетенции от сформированности самих универсальных механизмов, освоенности оптимизирующих когнитивных стратегий, с другой. Не случайно исследователи вводят разграничение понятий языковая способность / когнитивная компетенция, языковая способность /

коммуникативная компетенция, речевая компетенция, языковая компетенция [Яковченко 2003: 264-265].

С психолингвистической точки зрения правильность речи обусловлена психологическими законами, управляющими речевой деятельностью. В совокупности с социологическими факторами они в большей степени определяют норму. Исходя из такого понимания, имплицитная норма (норма, существующая в виде имплицитного знания говорящего о том, как ему конвенционально выражать свои мысли) важнее, чем эксплицитная норма – норма, выраженная во внешних формах.

Значима и социальная сторона нормы, поскольку типовые стратегии обработки и передачи любой информации с помощью механизмов данного языка вырабатываются коллективно. Любая норма с позиций современной антропологистики – когнитивный феномен, устойчивая, стереотипная структура сознания. Овладение ею также происходит не просто путем «навязывания воли коллектива», а в ходе повторяющегося речевого общения, структурирования речевых сообщений, т.е. деятельностно.

На это же указывает С.Л. Рубинштейн, говоря о том, что *внешние причины воздействуют через внутренние условия*. Если понимать внутренние условия как специфику *активных деятельных проявлений субъекта*, то последние всегда проявят первые с учетом того, что есть неравенство сущности деятельности динамике нервных физиологических процессов, которые ее реализуют, и структурам языка, которые способны описать все это. Структуры языка каждый раз воспроизводятся в малой своей части, подвергаются целенаправленному отбору говорящим. Он всегда реализует типовые когнитивные стратегии (языковую способность и когнитивную компетенцию), при этом *вариативно выражает имеющийся актуальный личностный смысл средствами, отобранными из системы компонентов*, дифференцирует их применительно к различным признакам речевой ситуации, к другим характеристикам общения (именно так понимал систему норм Г.О. Винокур), имеет цель быть понятым слушающим. Форма же выбирается осознанная языковым коллективом и признанная им, поскольку язык – «не система правил для порождения структур, а система ресурсов для выражения смыслов в текстовой деятельности, управляемой конвенциональными правилами и стратегиями» [Баранов 1997: 5-6].

Единство речевого и мыслительного (когнитивного) содержания, совмещается в конвенциональной, нормированной, но принципиально динамической величине – *значении каждой вербальной единицы*. Л.С. Выготский видел за каждым словом обобщение, «чрезвычайный словесный акт мысли» [Выготский 1999: 14]. Будучи феноменом мышления, значение слова – всегда результат процесса обобщения. Именно поэтому «слово почти всегда готово, когда готово понятие» [Выготский 1999: 17].

Сама речь – не простое зеркальное отражение мысли. «Она не может надеваться на мысль, как готовое платье... Мысль, превращаясь в речь, перестраивается и видоизменяется. Мысль не выражается, но совершается в слове» [Выготский 1999: 286]. Замысел разворачивается в речь (высказы-

вание и текст) как отбор конкретных слов на уровне их значений. Дальнейшее преобразование смысла в значения происходит в законченном тексте, где уже найдены и отобраны звуковые последовательности, как оценка функциональных, эстетических, коммуникативных качеств этого текста (примеивание его к норме как к конвенционально оптимальной величине). Происходит это по-разному - иногда быстро, в доли секунд (устная спонтанная речь), иногда долго, с корректировкой готового текста (письменная речь). При этом результаты речемыследеятельности и в первом и во втором случае могут быть успешными и неуспешными. Кроме количества времени, необходимого для возникновения содержания, смыслового развертывания, конструирования формы выражения, селекции и контроля, конечный результат зависит от многих факторов.

Их следует искать среди качеств мысли и речи, на которые обратили внимание Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Е.М. Верещагин, И.Н. Горелов. Значимо о, на что указывал И.Н. Горелов: «содержание будущего высказывания конструируется раньше формы его выражения в речи»; «программа смыслового развертывания по своей структуре не является зависимой от синтаксиса конкретного национального языка, а единицы «смыслов» - от единиц национального языка»; «конструирование формы выражения заключается в использовании уже имеющихся в памяти готовых знаков разных уровней или комбинации их»; «базальным компонентом речевой деятельности является паралингвистический компонент, обеспечивающий мотивационный момент, момент интенции, антиципацию содержания, изменения семантического и формального планов выражения, оценку ситуативных условий общения, личностных особенностей партнера, осмысление всего, что дается в тексте и вне его» [Горелов 2003: 89-90].

Наличие психофизических механизмов, обеспечивающих их осуществление, - *языковая способность* - совокупность операционально-действенных ментальных механизмов, осуществляющих вербализацию знаний и умений [Пищальникова 2003: 5].

*Языковая (речевая) компетенция* – не только знание правил выражения мыслительного содержания с помощью средств данного языка, а обладание необходимыми для данного вида деятельности операциональными структурами и навыками их реализации [Пищальникова 2003б: 15]. Развитую языковую (речевую) компетенцию можно увязать не только с наличием необходимых операций в речевой деятельности, но и с т.н. осознанностью нормы. Последняя может пониматься как установление связи между речевыми действиями и выработанными речевыми операциями, а нарушение нормы – как отсутствие необходимых операций в речевой деятельности [Там же: 18]. *Когнитивная компетенция* – набор универсальных оптимизирующих когнитивных стратегий, база для развития языковой и коммуникативной компетенции индивида [Яковченко 2003: 256].

В терминах теории речевой деятельности язык – одна из форм деятельности наряду с другими, а «усвоение языка есть ... превращение его из *предметной формы в форму деятельности* и затем – формирование соот-

ветствующих умений, соответствующей *речевой способности*» [Основы 1974: 21]. [Выделено нами – Л.Б.] Сущность языка – быть одним из психических процессов, «который протекает только во взаимодействии с другими психическими процессами» [Залевская 2003: 31]. Роль слова в таком психическом процессе и такой форме деятельности трудно переоценить, поскольку именно оно «выступает в качестве средства фиксации» продуктов различных процессов переработки человеком его опыта «для самого себя и для общения с окружающими» [Залевская 2003: 31]. Из этого следует, что любой текст (шире – речевое произведение) может быть средством доступа к этим процессам.

Слово в рамках речевого произведения играет роль ориентира, «якоря» (по терминологии А.А. Залевской), с помощью которого можно строить предположения о структурах языкового сознания говорящего, о фрагментах его непрерывно формирующегося многомерного образа мира и описывать его в терминах и понятиях языкового сознания и / или языковой картины мира. Такие описания – модели, созданные по заданным параметрам, в той или иной степени приближающиеся к оригиналу. Параметры, взятые за основу в процессе моделирования, определяют качество и полноту охвата объекта. Они объединены, как правило, стремлением исследователя отразить динамичный и сложный феномен (сознание индивида), его фрагменты или функциональные составляющие в адекватной модели.

Реализация моделирования требует внесения определенности в понятие языкового сознания с позиций деятельностного подхода. Определенная точка зрения распространена в теории сознания, разработанной психологией и психолингвистикой. Согласно последней сознание человека – «явление интерпсихическое, существующее вне индивида в форме знаков и значений» [Уфимцева 2003: 102], языковое сознание – совокупность структур сознания, в формировании которых участвовали языковые знаки, овнешняющие результаты переработки всех типов опыта и знаний [Тарасов 1988]. Такие овнешнители – средства фиксации ментальных структур «для общения с окружающими», указатели на типы структурированных образов мира и связей между ними в сознании. Кроме них, языковые знаки (слова) выступают и средством фиксации процессов переработки опыта и «для себя». А.А. Залевская справедливо указывает на недопустимость отождествления первых и вторых в исследовательских моделях при существенном несовпадении по многим параметрам в реальности [Залевская 2003: 38].

Слово как средство фиксации информации «для себя» не тождественно слову, «вытягивающему» прошлый опыт «здесь и сейчас» для других, поскольку «ракурс» актуализации смыслового пространства обусловлен спецификой прагматического фактора. «Ракурс» может варьироваться, изменяя глубину развертки, яркость высвечивания «множественных объектов, качеств, признаков, связей, отношений, переживаний, фактически – разнообразных *многоступенчатых выводных знаний*, так или иначе вызываемых исходным импульсом – словом» [Залевская 2003: 38].

Он всегда указывает на эту многоступенчатость и способ функционального соотнесения, проявляя действие языковой способности как когнитивного механизма. При таком понимании речевой механизм человека предстает в виде трехкомпонентной взаимозависимой системы компетенций (когнитивной, языковой и коммуникативной) [Пищальникова 2003а, Пищальникова 2003б, Яковченко 2003: 17].

Отсутствие нормального функционирования языковой способности выражается в невозможности (или затрудненности) вербализации ментального содержания адекватными языковыми средствами, выбранными в зависимости от целей коммуникации. Нарушение когнитивных механизмов означивания влечет за собой плохую работу языковой и коммуникативной компетенций. Сбои действия языковой и коммуникативной компетенции - следствие плохого функционирования когнитивной компетенции / языковой способности. Хорошая речь - не только равномерное функционирование трехкомпонентной системы, но и владение в каждом участке конвенцией (нормой). Правильность речи и литературно-языковая норма в аспекте речемыслительных процессов и функционирования сознания индивида равно обусловлены психологическими законами, управляющими речевой деятельностью, и социологическими факторами [см. Федяева 2010а: 8 и далее; Она же 2010б: 133-139].

Изучение языковой способности говорящего в рамках психолингвистического и когнитивного подходов позволяет разносторонне описать этот фрагмент феномена языкового сознания в лингвистической модели. Соответственно полученное описание состояния сознания в синхронии даст возможность создания эффективных методик формирования языковой способности как когнитивного механизма.

Исходные положения для лингвистического описания языковой способности следующие:

1. Понимание речевой деятельности как процесса целенаправленного взаимодействия речевых действий и операций, направленного на порождение или интериоризацию какого-либо смысла [Пищальникова 2003а: 9].

2. Признание существования единых психофизических механизмов, обеспечивающих осуществление всех сторон речевой деятельности.

3. Выбор в качестве итогов лингвистических реконструкций моделей, «в которых представлены частотные корреляции *разномодальных гетерогенных* (а не только *дальних гетерогенных* структур *логического знания*, как в когнитивной лингвистике) ментальных и языковых структур» [Пищальникова 2003б: 8], и признание в качестве их интерпретационной категории *образа сознания*.

4. Совмещение их с моделями, выявляющими «взаимосвязь любых ментальных структур не только со стабильными (как в психолингвистике), но и *нестабильными* языковыми компонентами» [там же] и определение их интерпретационной категорией категории *концепта*.

5. Квалификация *языковой способности* как совокупности операционально-действенных ментальных механизмов или оптимизирующих ког-

нитивных стратегий, осуществляющих вербализацию знаний и мнений, как универсального механизма вербализации ментального содержания, способного к развитию по законам функциональных систем [Пищальникова 2003а с. 5-15].

6. Разграничение на этом же основании языковой способности и языковой компетенции.

7. Определение *языковой компетенции* как присутствия необходимых для данного вида деятельности операциональных структур и навыков их реализации [Пищальникова 2003б: 15].

8. Противопоставление развитой / неразвитой языковой (речевой) компетенции на основании наличия / отсутствия необходимых операций в речевой деятельности, а также установления / неустановления связи между речевыми действиями и выработанными речевыми операциями, т.е. наличия / отсутствия осознанности нормы.

9. Признание нарушение нормы следствием отсутствия необходимых операций в речевой деятельности [Пищальникова 2003а: 18].

10. Отождествление языковой способности с *когнитивной компетенцией*.

11. Квалификация когнитивной компетенции в качестве набора универсальных оптимизирующих когнитивных стратегий и базы для развития языковой и коммуникативной компетенций индивида [Пищальникова 2003б: 7-8].

12. Характеристика языковой способности / когнитивной компетенции индивида как динамической категории, подчиняющейся действию законов функциональных систем [Яковченко 2003: 12].

13. Признание нейрофизиологической базой языковой способности двух автономных и своеобразно устроенных ментальных структур – вербальной левополушарной структуры дискретных единиц, построенной на жестких логических правилах, и вербальной правополушарной, обеспечивающей соотнесение вербальных структур с внешним миром на основе «перцептивного эталона», сохраняющего цельность и континуальность описываемого события [Пищальникова 2002: 144].

14. Учет при оценке состояния языковой способности и речевой компетенции следующего функционального распределения. Правополушарная вербальная структура ведает механизмом тема-рематического структурирования цельности, обеспечением выделения в цельности существенных компонентов, образующих ее («смысловых вех» по Н.Н. Жинкину или ключевых слов); левополушарная вербальная структура отвечает за систему правил трансформации глубинных структур в поверхностные, акцентирует «тонкие» отношения между вычленяемыми словами и структурами» [Пищальникова 2002: 144].

15. При наличии доминантности полушарий принятие за данность способности каждого из блоков мозга быть в определенной степени компетентным в способе деятельности другого на основании того, что «взаимо-

действие разноуровневых мозговых структур происходит в виде обмена опытом функционирования» [Пищальникова 2002: 145].

16. Учет онтогенетической специфики формирования речевой деятельности, проходящей «почти исключительно через усвоение готовых образцов, изменять которые человек практически не властен» [Горелов 2003: 32].

По мнению И.Н. Горелова, интеллект порождает речь, а не наоборот; «умственные действия, включая и обучение языку, должны осуществляться на базе доязыковой информативной системы». Сама «дозыковая информативная система работает ... таким образом, что элементы, попадающие в сферу перцептивной деятельности, дифференцируются и обобщаются, превращаясь в значимые, независимо от их биологической ценности и независимо от второсигнальной системы номинации, до ее образования» [Горелов 2003: 32 - 33].

Если учесть, что правополушарные языковые личности легче усваивают пунктуацию, основанную на синтаксисе, зато плохо – орфографию, а левополушарные хуже производят механическое заучивание словарных слов, то характер нарушений и уровень развития языковой компетенции обучающихся показывают в одном случае с несформированность «тонких» левополушарных структур, в другом – рассогласование реализации левополушарных и правополушарных вербальных структур. Тексты, примитивные в смысловом, семантическом и синтагматическом отношении, небольшие по объему, несложные по способам развертывания темы и ремы, порождают личности, с рассогласованием левополушарных и правополушарных вербальных структур. Именно такую картину мы наблюдали в 90-е годы 20 века, начале 2000-х годов, еще больший размах она приобрела сейчас, что однозначно показывает анализ результатов сочинений в формате ЕГЭ [Леонтьева 2010: 36 и далее] и школьных сочинений, выполненных в иных форматах.

В оценке уровня развертывания языковой способности принципиально важна ее когнитивная заданность, т.е. способность обобщать любую перцептивную информацию, присущую человеку психофизиологически. Каждому возрастному этапу ее развития соответствует этап «закладывания» речевых форм, выводящих «на поверхность» ментальные структуры. Психологами (в частности, Т.В. Ахутиной) экспериментально доказано наличие у людей порогового – нормативного уровня решения когнитивных, в том числе, речевых задач. Современные ученые фиксируют тревожную тенденцию снижения такого возрастного порога, означающую, активизацию процессов уменьшения доли собственно мыслительной части языковой функции и нарастания мнестической. Это проявляется в наличии хорошей памяти при репродуктивном интеллекте, приводящем к трудностям выполнения творческих заданий по тексту, сложности производства логических операций, низкому уровню обобщений, семантическому опустошению, упрощению ассоциативно-вербальной сети [Пищальникова 2003; Кукушкина 1998; Киргинская 2004 и др.]. Реальность такой тенден-



Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)