ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие 4

Глава 1. ОВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ И РЕЧЬЮ В ОНТОГЕНЕЗЕ 8
1.1. Язык. Речь. Языковая способность 8
1.2. Детская речь как объект лингвистического изучения 22
1.3. Этапы речевого онтогенеза 34

Глава 2. ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКОНА РЕБЕНКА 50
2.1. Лексикон ребенка как предмет изучения 50
2.2. Методы изучения лексикона ребенка 66
2.3. Начальный детский лексикон 90
2.4. Развитие лексического значения в сознании ребенка 103
2.5. Овладение производным словом. Детское словотворчество 122
2.6. Усвоение семантики многозначного слова 139
2.7. Лексические ошибки в речи детей 153

Глава 3. СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД СЛОВАРЕМ РЕБЕНКА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЕГО РАЗВИТИЯ 171
3.1. Общее содержание и принципы организации лексико-семантической работы в процессе обучения родному языку 171
3.2. Методика лексико-семантической работы с детьми дошкольного возраста 186
3.3. Методика лексико-семантической работы с младшими школьниками 199

ПРЕДИСЛОВИЕ

Обучение родному языку на всех образовательных ступенях направлено на развитие у обучаемых готовности и способности к осуществлению речевой деятельности, а успешность речевой деятельности в любых ситуациях общения во многом зависит от того, насколько богат и разнообразен словарный запас человека, насколько совершенны механизмы поиска слова во внутреннем лексиконе. Этим определяется то значение, которое придается вопросам методики словарной работы в процессе профессиональной подготовки современного педагога дошкольного учреждения и учителя начальной школы, способного при организации образовательного процесса решать задачи развития речи детей, в том числе задачи обогащения и совершенствования их лексикона. Осознанное планирование и проведение педагогом лексической работы в системе развития речи детей требует от них знания как общих закономерностей речевого онтогенеза, так и закономерностей овладения лексикой родного языка.

Цель настоящего пособия – раскрыть основные закономерности развития лексикона ребенка раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. Развитие лексикона ребенка рассматривается в двух аспектах: лингвистическом и методическом. Лингвистическое описание процесса лексического развития ребенка включает характеристику единиц детского лексикона (прежде всего их содержательной стороны) в динамике от раннего возраста до десяти-одиннадцати лет и основных тенденций развития семантической структуры слова в сознании ребенка, анализ типичных для детей ошибок лексического характера, в которых ярко проявляются особенности функционирования их лексикона. Методический аспект проблемы развития лексикона ребенка раскрыт с позиций непрерывности процесса язы-

кового образования детей дошкольного и младшего школьного возраста. Сначала определены общие принципы организации лексико-семантической работы в дошкольном образовательном учреждении и начальной школе, затем описаны особенности содержания и методов обогащения словарного запаса детей разного возраста в процессе их обучения родному (русскому) языку.

Раскрытие особенностей организации педагогического процесса, направленного на овладение детьми лексикой родного языка, с опорой на понимание лингвистических закономерностей развития детского лексикона должно способствовать повышению уровня теоретико-методической подготовки будущих педагогов. Материал пособия, в котором обобщены данные психологических, психолингвистических, лингвистических и лингвометодических исследований лексикона детей, восполняет недостаточное освещение теоретических аспектов проблемы развития лексикона ребенка в учебной литературе, адресованной будущим педагогам дошкольного образования и начальной школы.

Содержание пособия соответствует задачам профессиональной подготовки студентов, обучающихся по направлению «Педагогика», а также по специальностям «Педагогика и методика дошкольного образования» и «Педагогика и методика начального образования». В нем в систематизированном виде излагается материал, необходимый для освоения студентами вопросов, рассматриваемых в рамках дисциплин профильной (предметной) подготовки лингвометодической направленности.

Пособие поможет формированию у студентов 1) представлений о процессе речевого онтогенеза и его основных закономерностях; 2) знаний об особенностях и закономерностях развития лексикона в детском возрасте, о содержании и методах лексико-семантической работы с дошкольниками и младшими школьниками; 3) исследовательских умений в области изучения лексикона ребенка; 4) умений, связанных с планированием и осуществлением лексико-семантической работы с детьми: осознанно, с учетом возрастных особенностей лексикона определять содержание и отбирать материал для проведения лекси-

ческой работы, выбирать приемы раскрытия лексического значения слова, адекватные его представлению в сознании ребенка определенного возраста, использовать разнообразные приемы активизации словаря детей в процессе обучения.

В соответствии с поставленными задачами структура пособия включает три главы. Первая глава посвящена раскрытию общих закономерностей речевого онтогенеза, его основных этапов; во второй главе описываются особенности детского лексикона и закономерности его развития. Лексикон ребенка рассматривается как система знаний о словах, их значениях и правилах употребления в речи, в которой отражаются особенности когнитивного и речевого опыта ребенка. Третья глава содержит описание методики лексико-семантической работы с детьми – раскрываются принципы, содержание, методы, этапы работы, их специфика и преемственные связи между ними.

Достаточно подробно представлен теоретический материал, так как в учебной литературе для будущих педагогов он практически не находит отражения. Объем теоретического материала для обязательного усвоения студентами может определяться в зависимости от конкретных условий обучения – от того, как (в основном курсе или специальном) и для кого (студентов какого направления, профиля подготовки, какой специальности или специализации) будет использоваться данное пособие. Варьировать уровень усвоения материала, с нашей точки зрения, поможет и методический аппарат, включающий:

1) вопросы для ознакомления, которые предваряют текст каждого параграфа и необходимы для предварительной ориентировки в его содержании. Они фактически представляют собой вопросный план параграфа и не только нацеливают студента на восприятие содержащегося в нем основного материала, но и могут быть использованы для проведения зачета, для письменного ответа на них при самостоятельном изучении материала параграфа;

2) вопросы и задания для углубленной проработки материала параграфа, необходимые прежде всего для овладения умениями, связанными с применением полученных знаний на практике;

3) списки литературы, которую можно использовать для углубления и расширения знаний по каждой теме.

Факты детской речи, использованные в пособии в качестве примеров и материала для упражнений, извлечены из разных источников. Основными источниками являются Словарь современного детского языка В.К. Харченко, дневники наблюдений А.Н. Гвоздева, Н.А. Менчинской, опубликованные под руководством С.Н. Цейтлин дневниковые записи детской речи, собственные наблюдения автора за речью детей дошкольного и младшего школьного возраста (записи устной речи, письменные творческие работы учащихся, результаты экспериментов). Небольшое количество примеров заимствовано из работ других исследователей детской речи: С.Н. Цейтлин, Т.Н. Ушаковой, Т.А. Гридиной, М.М. Кольцовой, В.Д. Черняк, А.М. Шахнаровича и др.

Глава 1. ОВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ И РЕЧЬЮ В ОНТОГЕНЕЗЕ

1.1. Язык. Речь. Языковая способность

1. *Что представляет собой язык как знаковая система?*
2. *В чем состоит различие между языком и речью?*
3. *В каком отношении находятся понятия «язык», «речь», «языковая способность»?*
4. *Какова структура языковой способности?*
5. *Какие взгляды на природу языковой способности существуют в лингвистике?*

Владение языком, способность к речевому общению является неотъемлемым свойством человека, отличающим его от других живых существ. Без языка невозможны присущие только человеку формы познания мира и способы взаимоотношения с действительностью, поэтому его возникновение совпадает с временем формирования homo sapiens и тесно связано с развитием форм и способов общения между людьми. Возникший естественным путем на определенной стадии развития человеческого общества язык в основных своих функциях обеспечивает коммуникативную и когнитивную деятельность человека. Следовательно, без овладения языком как средством общения, необходимым для успешного взаимодействия с другими людьми, и обобщения, характерного для человеческого способа познания мира, невозможно представить процесс развития и социализации ребенка.

В человеческой природе заложена уникальная способность усваивать и передавать из поколения в поколение знание языка. Ребенок за короткое время овладевает родным языком и в норме уже к четырем годам может успешно им пользоваться в общении с другими людьми. Более того, в процессе усвоения родного языка, овладения его основными функциями ребенок познает мир и присваивает культуру своего народа. Для ответа

на вопрос, каким образом происходит этот удивительный процесс овладения языком в ходе индивидуального развития (онтогенеза), необходимо раскрыть сущность языка и определить, в какой форме он существует в психике людей, пользующихся им, – носителей языка.

В лингвистике язык определяется как естественно возникшая на определенной стадии развития человеческого общества и закономерно развивающаяся знаковая система, способная выразить всю совокупность понятий и мыслей человека и предназначенная прежде всего для целей коммуникации (Кибрик 1990). Коммуникация – это форма взаимодействия людей, предполагающая обмен мыслями, чувствами и т.д. В акте коммуникации с помощью языка происходит передача информации одним человеком другому, при этом информация, как некая идеальная сущность, передается посредством языковых выражений, представляющих собой определенным образом организованные последовательности звуков или начертаний. Это значит, что единицы языка, используемые в актах коммуникации, являются знаками и имеют две стороны: чувственно воспринимаемую форму – план выражения (означающее) и значение, смысл – план содержания (означаемое). Важным свойством языкового знака является устойчивость связи между формой и значением, которая и делает возможным использование этих знаков в общении, так как взаимопонимание между людьми было бы недостижимо, если бы эта связь не была закреплена общественной традицией.

Язык как система представляет собой внутренне упорядоченное множество элементов, находящихся в закономерных связях и отношениях друг с другом. Элементы языковой системы неоднородны и различаются по своим функциям: фонемы (звуки языка) являются смыслоразличительными единицами, морфемы (значимые части слов) служат для выражения смысла, слова – для называния явлений действительности, а предложения – для выражения сообщения. Однородные единицы языка объединяются в подсистемы и образуют уровни языка: фонемный, морфемный, лексический, синтаксический. Между едини-

цами разных уровней существуют иерархические отношения включения: фонемы входят в звуковые оболочки морфем, морфемы – в слова, слова – в предложения, при этом свои функции единицы нижележащего уровня реализуют в составе единиц вышележащего уровня. Внутри каждого уровня единицы вступают в парадигматические отношения, образуя классы – парадигмы, и синтагматические, сочетаясь между собой и образуя речевые цепи. Так, фонемы образуют классы, в которых они объединены каким-либо общим признаком (например, согласные) и в то же время противопоставлены друг другу (например, по глухости и звонкости, твердости и мягкости). В то же время фонемы могут, сочетаясь между собой по определенным правилам, образовать в той или иной последовательности разные морфемы.

Приведенное выше краткое описание языка представляет его как знаковую систему, используемую людьми в процессе общения. В таком виде мы не можем наблюдать язык непосредственно – о системе языка можно судить только по ее проявлениям и косвенным свидетельствам, а именно наблюдая реальные процессы речевой деятельности и их продукты. Описания конкретных языковых систем в виде словарей и грамматик этих языков представляют собой результат деятельности лингвистов по анализу и обобщению речевого материала. Таким образом, язык обнаруживает себя и реализует свое коммуникативное предназначение только в речи.

Язык (система знаков) и речь (использование этой системы в общении, речевая деятельность и ее продукты), с одной стороны, неразрывно связаны как две формы существования человеческого языка, а с другой стороны, различаются и даже противопоставлены по своим сущностным свойствам. Не случайно речь обычно характеризуют в оппозиции языку: объективность, социальный характер языка – субъективность и произвольность речи, ее вариативность и творческий характер; абстрактность и воспроизводимость языковой системы – конкретность и неповторимость речи; иерархическое строение языка – линейное развертывание речи; конечность, ограниченность элементов

языка – бесконечность речи; внеситуативность языка – ситуативность и целенаправленность речи и т.д. (Арутюнова 1990).

Язык и речь по существу являются двумя аспектами рассмотрения единого феномена, так как речь невозможна без языка, выступающего средством, орудием речевой деятельности, а язык проявляется только в речи. Речь, в свою очередь, может быть охарактеризована с точки зрения ее динамики, как процесс, разворачивающийся во времени, и с точки зрения того продукта, который в реальных процессах речи возникает. В первом случае говорят о речевой деятельности (процессах порождения и восприятия речи), во втором – о речевых произведениях (высказываниях, тексте, речевом/языковом материале).

Признание речи одним из видов деятельности, которая в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности человека (прежде всего деятельность общения, а также познавательную, трудовую, игровую), позволяет расчленить процесс порождения высказывания на отдельные фазы. В наиболее общем виде эти фазы таковы: 1) фаза мотивации и формирования речевой интенции (намерения); 2) фаза ориентировки в условиях общения; 3) фаза внутреннего программирования высказывания; 4) фаза реализации программы во внешней речи; 5) фаза контроля (Леонтьев 1997).

По существу, только исполнительский этап речевой деятельности (фаза реализации программы) связан с использованием средств языка, который служит своеобразным кодом, необходимым для перевода внутренней программы (замысла) вовне для передачи информации собеседнику. При внутреннем программировании человек оперирует невербальными единицами – единицами универсального предметного кода (Н.И. Жинкин), образами (А.А. Леонтьев), смыслами (И.Н. Горелов). Перевод внутренней программы во внешнюю речь – очень сложный, многоступенчатый процесс, требующий, во-первых, знания (сознательного или бессознательного) индивидом языковых средств конкретного языка и правил их использования и, во-вторых, соотнесения этих средств как с выражаемым содержанием, так и с конкретными условиями общения. Это, в свою

очередь, означает, что система языка и правила речевого поведения должны быть в какой-то форме представлены в психике человека, воспринимающего или порождающего высказывание.

Для обозначения такого представления языка в психике человека используют разные термины, акцентируя таким образом разные аспекты представления и функционирования языка в индивидуальном сознании: языковая способность (А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, Е.С. Кубрякова), психофизиологическая речевая организация индивида, индивидуальная речевая система (Л.В. Щерба, А.А. Залевская), языковая компетенция (Н.Хомский, Е.Д. Божович, Е.А. Быстрова); языковое сознание (Г.В. Ейгер), речевая способность (Г.И. Богин), речеязыковая способность (Т.Н. Ушакова). Мы будем использовать термин «языковая способность» как наиболее общий, предполагающий как способы репрезентации и хранения языковых знаний в психике человека, так и их функционирование в процессах речепорождения и речевосприятия.

Языковая способность определяется как «функциональная система, являющаяся следствием отражения (и генерализации) элементов системы родного языка, функционирующая по определенным правилам» (Человеческий фактор... 1991: 190). Эта функциональная система и обеспечивает человеку овладение и владение языком.

Языковая способность представляет собой иерархически организованную систему компонентов, служащих обобщенным отражением в психике индивида уровней системы языка. Компоненты языковой способности: фонетический, лексический, морфологический (включающий словообразовательный субкомпонент), синтаксический, семантический – включают не только отраженные сознанием элементы системы языка, но и специфические правила прескрипторного (предписывающего) типа. По этим правилам осуществляется выбор средств, необходимых для решения коммуникативной задачи. Обычно субъект не осознает этих правил, однако ведет он себя так, словно эти правила знает. Правила составляют систему, в которой ведущее место занимают правила выбора адекватного задачам ком-

муникации значения, т.е. семантический компонент языковой способности является «стержневым» в ее структуре, семантические правила действуют на всех уровнях языковой способности. Выбор содержательных компонентов является необходимым этапом порождения речевого высказывания, и правила, по которым этот этап реализуется, вероятно, различны (по сложности) у взрослых носителей языка и у детей (Человеческий фактор... 1991: 190–191).

Очевидно, что и другие компоненты языковой способности изменяются (развиваются, усложняются, совершенствуются) в ходе онтогенетического развития. Языковая способность не является «одномоментным» отражением системы языка, «это – процесс, результатом которого оказываются обобщенные функциональные элементы языка» (Шахнарович 1995: 214). Не сразу, а постепенно в сознании ребенка формируются фонематические, лексические и грамматические обобщения, что позволяет исследователям наблюдать в детском возрасте смену нескольких языковых систем, «каждая из которых отлична от языковой способности взрослого, обладает своими правилами и своим строением» (Шахнарович, Юрьева 1990: 43).

Принципиальным является вопрос о природе и путях формирования языковой способности: является ли она врожденной, биологической или социальной, приобретаемой и развивающейся только в процессе развития и социализации личности. На этот вопрос в науке нет однозначного ответа. С одной стороны, в речевом онтогенезе ясно прослеживаются социальные влияния: дети усваивают тот язык, который используется их ближайшим окружением, языковые нормы регулируются и поддерживаются социумом, а с другой – речь младенца, особенно на ранних этапах, развивается как бы по своим автономным биологическим законам, не зависящим от желаний окружающих и слабо поддающимся корректировке. Кроме того, удивительно, как ребенок за короткий период своего развития, когда его когнитивные возможности еще очень ограниченны, усваивает сложнейшую систему языка и уже к четырем годам владеет массой слов и способен создавать почти все из возможных синтаксических

конструкций. Каким образом оказывается возможным усвоение системы языка маленьким ребенком за столь короткий срок, если, по словам Л.В. Щербы, «работа каждого неофита данного коллектива, усваивающего себе язык этого коллектива, т.е. создающего у себя речевую систему на основании языкового материала этого коллектива (ибо никаких других источников у него не имеется), совершенно тождественна работе ученого исследователя, выводящего из того же языкового материала данного коллектива его языковую систему, только одна протекает бессознательно, а другая – сознательно» (Щерба 1974: 35). А ведь нормально развивающийся ребенок усваивает язык не только за короткий срок, но еще и без особых усилий и целенаправленных инструкций со стороны взрослых.

Существует несколько теорий относительно природы языковой способности и ее формирования в детском возрасте. Ранее полагали, что усвоение языка сводится к имитации ребенком образцов речи взрослых, подражая которым он приобретает опыт употребления правильных форм. Однако эта простая схема не в состоянии объяснить множества фактов детской речи, в частности, появления в речи ребенка слов и форм, которых он не мог воспринять от окружающих его людей. Действием по аналогии с воспринятыми ребенком готовыми словами и фразами также невозможно объяснить появляющихся в речи детей отклонений от образца или правила. «Ребенок не просто имитирует или копирует в своей речи речь взрослых и тем более не просто случайно генерирует языковые высказывания, получая от взрослых их положительное или отрицательное подкрепление. Развитие его речи есть прежде всего развитие способа общения» (Леонтьев 1974: 312).

Н. Хомским была предложена концепция врожденного, биологически наследуемого характера языковой способности, которая, казалось бы, объясняла быстроту овладения языком в детском возрасте наличием некого устройства, обеспечивающего усвоение языка, которое «содержит в качестве врожденной структуры все принципы, установленные внутри теории языка» (цит. по Леонтьев 1997: 172). Такая генетически насле-

дуемая универсальная грамматика, «заложенная» в ребенке от рождения, позволяет ему извлекать правила родного языка из речи окружающих, соотнося поступающий речевой материал с принципами универсальной грамматики. Роль языковой среды сводится при этом только к предоставлению примеров грамматически правильных конструкций. Такая теоретическая модель языкового развития ребенка как «проявления» его врожденной языковой способности также не находит подтверждения в экспериментальных исследованиях и наблюдениях за развитием детской речи, что заставило впоследствии даже учеников Н. Хомского отказаться от догм теории врожденных знаний (Леонтьев 1997: 175).

Противоположная точка зрения состоит в том, что языковая способность – это социальное по природе образование, формирующееся под влиянием социальных факторов, главным образом, потребности в общении и реализации коммуникативных интенций в различных ситуациях совместной деятельности людей. Развитие языковой способности ребенка происходит в процессе его общения с окружающими людьми, при этом ребенок не просто имитирует речевые образцы, а активно присваивает язык как часть общечеловеческого опыта, как способ знакового поведения. Таким образом, наряду с социальным фактором языкового развития признается значительная роль факторов когнитивных, связанных с предметной и знаковой деятельностью ребенка. Ж. Пиаже подчеркивает, что предпосылки овладения языком – в развитии сенсомоторного интеллекта ребенка; они связаны со своеобразной «логикой вещей», когда в ходе действия с предметами развивается способность к генерализации действий и к выработке определенной схемы их осуществления. Наблюдая за последовательностью операций в определенной предметной деятельности, а затем за языком взрослых, ребенок обнаруживает в двух этих видах деятельности определенный изоморфизм (действие – объект действия: *читать книгу, взять игрушку*; или же объект – его признак: *книга интересная, игрушка мягкая, пушистая* и т.д.). Он овладевает знаками языка как

некими объектами и оперирует этими знаками тоже как объектами, т.е. по схеме действия с ними.

Это не означает полного отрицания значения природных факторов в формировании языковой способности, так как без созревания соответствующих физиологических структур не может быть нормального овладения языком, однако эти структуры «не содержат ни правил языкового поведения, ни знаний о языке. Правила и знания выводятся ребенком в процессе деятельности по овладению объективным миром, процессе, социальном по своей сущности и по своим результатам» (Человеческий фактор... 1991: 189). Такая позиция выражена в работах Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, она получила свое развитие в работах их последователей и является общепризнанной в современной отечественной психологии и лингвистике (Леонтьев 1997, Лурия 1995, Шахнарович, Юрьева 1990 и др.). По словам А.А. Леонтьева, «онтогенез языковой способности – это ... сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, процесса общения взрослых и ребенка, процесса поэтапно развивающегося; с другой – процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка» (Леонтьев 1997: 175).

Некоторые исследователи, признавая социальную и когнитивную природу основных факторов языкового развития ребенка, подчеркивают роль факторов биологических. В частности, И.Н. Горелов не просто считал значимыми врожденные механизмы, являющиеся необходимым условием формирования прижизненно формирующихся функциональных систем, к которым относится и языковая способность, но доказывал возможность установления между ними причинно-следственной связи (Горелов 2003: 16-17). На первом году жизни ребенок овладевает как имитативно, так и следуя инстинкту (подчеркнуто нами. – *С.П.*) богатым арсеналом невербальных средств общения, являющихся базой для дальнейшего развертывания полноценной коммуникации (Горелов 2003: 106).

Т.Н. Ушакова также утверждает необходимость «выравнивания крена, происходящего на основе социологической модели» и состоящего в недостаточном учете наследственных, гене-

тических оснований в развитии языковой способности ребенка (Ушакова 2004: 214). В ее работах представлена концепция «саморазвития речеязыковой способности», согласно которой речеязыковая способность развивается у ребенка на основе врожденной экспрессивной активности (выведения вовне внутренних психологических состояний), подвергающейся в процессе развития внешним влияниям со стороны социального окружения. При этом предполагается, что соотношение факторов генетических и социальных будет разным в зависимости от этапа развития (там же: 185–191).

В соответствии с логикой естественного процесса возникновения и развития речи у ребенка факторы речевого развития человека рассматриваются М.Р. Львовым. Назовем их в той последовательности, в какой они выделяются автором: 1) фактор положительных эмоций; 2) потребность эмоционального контакта с близким человеком; 3) физиологическое развитие органов речи (речевых центров мозга, памяти, произносительных органов, слухового аппарата, координационной системы); 4) потребность содержательного общения; 5) потребность и способность номинации и обобщения, интеллект, начало формирования понятий как основной формы познания; 6) речевая среда; 7) речевая активность; 8) изучение языковой теории (Львов 2002: 186–199). Хотя эти факторы и не анализируются с точки зрения их генетической или социальной основы, однако их перечисление дает представление о ходе развития языковой способности ребенка. Кроме того, с позиций социологического подхода автор не отрицает возможности наследования общей предрасположенности к усвоению языка.

Таким образом, на современном этапе развития науки следует признать, что языковая способность – это механизм, психофизиологический по природе, но формируемый прижизненно, под воздействием социальных влияний. Языковая способность ребенка обусловлена внутренне – генетически заложенной в нем материальной основой языкового развития (прежде всего определенным уровнем развития мозга и артикуляционных органов). Биологическая природа современного ребенка обеспе-

чивает готовность его к восприятию речи взрослых; он обладает всеми потенциальными способностями к овладению языком.

С внешней же стороны предпосылки возникновения языковой способности у ребенка связаны с процессами двух типов:

– неречевой, предметной деятельностью самого ребенка, т.е. постепенным знакомством с окружающим его миром в ходе чувственного, сенсомоторного восприятия мира и вступлением во все более разнообразные и сложные виды деятельности (ориентационную, игровую и т.д.);

– речевой деятельностью взрослых и начинающимися очень рано процессами общения взрослых с ребенком. Первоначально процессы общения ребенка с матерью носят односторонний характер и заключаются во втягивании ребенка в акт общения. Но затем они становятся актами знакомства ребенка с миром звуковой и жестовой символики, а значит, актами приобщения ребенка к конвенциональной знаковой системе. В дальнейшем ребенок становится партнером в диалоге, он реализует свои первые интенции еще на дословесном уровне, но уже с помощью звуков. Первым словам ребенка сознательно учат, а на более поздних этапах речь ребенка постоянно корригируют, т.е. поправляют, притом иногда сознательно, а иногда и бессознательно. Ребенок рано осознает значимость и прямую пользу языка как способа достичь цели. Взрослые поощряют желание ребенка говорить и всячески активизируют его речевую деятельность, они вознаграждают ребенка за «правильное» слово; ребенок быстрее получает то, что хочет, когда научается выражать свои желания вербальным путем и т.п. Поскольку ребенок долгое время беспомощен и не существует сам по себе или в одиночестве, в его жизни тесно переплетаются его собственные потребности со всей речевой и неречевой деятельностью взрослых. Овладевая системой отношений реального мира, ребенок слышит комментарии взрослых и в общении с ними получает инструкции как речевого, так и неречевого характера, а также постоянно наблюдает примеры и образцы речевого поведения (Человеческий фактор... 1991: 149–150).

Вопросы и задания

1. Ознакомьтесь с главой 3 в разделе I книги М.Р. Львова «Основы теории речи» (с. 16–20). Назовите функции языка и охарактеризуйте их реализацию в речи.

2. Проанализируйте модель кодовых переходов при порождении речи, представленную в книге М.Р. Львова «Основы теории речи» (с. 79–80). Какие фазы речевой деятельности не представлены в модели? Какие фазы развернуты и представлены в виде цепи кодовых переходов?

3. Ознакомьтесь со статьей Л.В. Щербы «О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» и ответьте на следующие вопросы:

1) Какие аспекты языковых явлений выделяет автор? Как эти аспекты соотносятся с вынесенными в заглавие данного параграфа понятиями?

2) Какой термин использует автор для обозначения индивидуального представления языковой системы в сознании носителя языка? Какие его особенности называет?

4. Прочитайте приведенные ниже выдержки из работ А.А. Залевской, Г.В. Ейгера, Е.А. Быстровой и др. Что общего вы видите между определяемыми в них понятиями? В чем заключаются различия?

1) «...Предложенный Л.В. Щербой термин «речевая организация» используется в смысле «готовности индивида к речи» как весьма удачно подчеркивающий упорядоченность, организованность продуктов переработки речевого опыта в целях оптимального применения их в речемыслительной деятельности. При этом речевая организация рассматривается как единство процесса и продукта; в качестве последнего выступает индивидуальная система концептов и стратегий пользования ими в процессах говорения и понимания речи, обозначенная как ЯЗЫК$_1$ (с этой точки зрения речевую организацию можно назвать и «языковой организацией»). ...Становление и постоянное упорядочивание речевой организации человека как самоорганизующейся системы особого рода происходит в процессе речевой (точнее – речемыслительной) деятельности».

Речевая организация	Процесс Переработка и упорядочение речевого опыта
	Продукт **ЯЗЫК**$_1$ – система концептов и стратегий пользования ими в процессах говорения и понимания речи

(А.А. Залевская. Введение в психолингвистику. – М., 2000. – С. 30–31)

2) Языковое сознание «является механизмом управления речевой деятельностью и формирует, хранит и преобразует языковые знаки, правила их сочетания и употребления, а также взгляды и установки на язык и его элементы» (Г.В. Ейгер. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. — Харьков, 1990. – С. 23).

3) «ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ (= языковая способность) – система неосознаваемых правил речевой деятельности, по которым реализуется «индивидуальная система языка» (Л.В. Щерба). Представляет собой иерархизированную систему компонентов, служащих интериоризированным обобщенным отражением уровней системы языка. Реализуется по специфическим правилам в соответствии с коммуникативной задачей и деятельностной ситуацией» (Васильев Н.В., Виноградов В.А., Шахнарович А.М. Краткий словарь лингвистических терминов. – М., 1995. – С. 149).

4) «Языковая компетенция рассматривается нами как психологическая система, включающая два основных компонента: данные **речевого опыта**, накопленного ребенком в процессах общения и деятельности; и **знания о языке**, усвоенные в ходе специально организованного (школьного) обучения» (Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 36).

5) «Под языковой компетенцией понимается знание учащимися слов, их форм, синтаксических структур, синонимических средств языка, употребление их в речи, овладение богатством языка как условием успешной речевой деятельности. ...Коммуникативная компетенция – это способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию» (Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках // Обучение русскому языку в школе / под ред. Е.А. Быстровой. – М., 2004. – С. 24–27).

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru