

С.Ю. Ильина

**РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ
ШКОЛЬНИКОВ
ПЯТЫХ – ДЕВЯТЫХ
КЛАССОВ**

*Теоретико-экспериментальное
исследование*

*Допущено Учебно-методическим объединением по
направлениям педагогического образования в качестве
учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлению 540600 (050600) «Педагогика»*

ИЗДАТЕЛЬСТВО

КАРО

Санкт-Петербург

2005

УДК 376
ББК 74.3
И 46

Научный редактор
доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка
РГПУ им. А.И. Герцена *Л.А. Пиатровская*

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры дефектологии МСГИ
Р.И. Лалаева; доктор психологических наук, профессор, заведующий
кафедрой олигофренопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена *Ю.Т. Матасов*

Ильина С. Ю.

И 46 Речевое развитие умственно отсталых школьников пятых — девятых классов: Теоретико-экспериментальное исследование. — СПб.: КАРО, 2005 — 240 с. (Коррекционная педагогика.)

ISBN 5-89815-576-7

В книге рассматриваются основные закономерности речевого развития умственно отсталых старшеклассников, характеризующие процесс обучения русскому языку. Описаны особенности письменных текстов учеников старших классов с интеллектуальным недоразвитием.

Исследование закономерностей речевого развития умственно отсталых школьников на основе изучения письменных текстов в единстве их основных базовых характеристик будет способствовать определению резервов в обучении русскому языку учащихся пятых — девятых классов, не только направленных на изучение языковой системы, но и способствующих совершенствованию речевой практики учеников.

Издание адресовано специалистам в области олигофренопедагогики, учителям-дефектологам, студентам и магистрантам факультетов коррекционной педагогики педагогических вузов, осваивающим образовательные программы в области олигофренопедагогики.

УДК 376
ББК 74.3

ISBN 5-89815-576-7

© С.Ю. Ильина, 2005
© КАРО, 2005
Все права защищены

Введение

Важность овладения учащимися с интеллектуальным недоразвитием русским (родным) языком объясняется не только тем, что он является предметом изучения, но также и тем, что язык выступает средством общения и изучения всех других учебных предметов. В настоящее время в отечественной специальной педагогике сложился такой подход к обучению детей с интеллектуальным недоразвитием, который не столько ориентирует учителя на формирование совокупности знаний, умений и навыков учащихся, сколько нацелен на коррекцию и развитие их познавательной деятельности, «перевод» ее на качественно новый уровень с учетом возможностей, типологических и индивидуальных особенностей школьников (В. В. Воронкова, А. Н. Граборов, Г. М. Дульнев, И. Г. Еременко, Б. П. Пузанов).

Данный подход приобрел статус принципа коррекционно-развивающего обучения школьников с интеллектуальным недоразвитием, поскольку он обеспечивает оптимальное сочетание коррекционных и «формирующих мероприятий». Этот принцип оказывается особенно востребованным при разработке проблемы овладения языком и речью учащимися коррекционной школы VIII вида. Создание коррекционно-развивающих условий в процессе обучения умственно отсталых учащихся традиционно рассматривается как один из решающих факторов их успешного психического развития, в том числе и речевого (А. К. Аксенова, В. В. Воронкова, К. Карлеп, В. Г. Петрова).

Основой речевого развития ребенка является освоение фонетических, морфологических, лексических и синтаксических единиц, образующих систему языка. Однако их усвоение само по себе еще не является гарантом совершенствования речи учащихся. Первостепенное значение в этой связи приобретает опыт сознательного использования учениками языковых средств в процессе восприятия и порождения речи.

В современной отечественной науке под психическим развитием понимаются не столько количественные преобразования, сколько качественные и структурные новообразования психики, характеризующиеся необратимостью, направленностью и закономерностью (Л. С. Выготский,

А. Н. Леонтьев). Речевое развитие — один из показателей общего психического развития, которое характеризуется всеми вышеупомянутыми признаками, проявляющимися в процессе восприятия и продуцирования текстов в единстве их формы и содержания в соответствии с целями и задачами общения (Е. П. Суворова).

Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что у школьников с проблемами интеллектуального развития имеются специфические особенности, выражающиеся в бедности и ограниченности словарного запаса, в резком преобладании одних грамматических категорий над другими; в неточности употребления слов, в слабой актуализации имеющегося словаря (З. Н. Смирнова, М. С. Соловьева, Е. И. Разуван). Выявлены трудности в усвоении синтаксических норм при построении словосочетаний и в овладении простым и сложным предложениями (Г. В. Савельева, А. П. Федченко, Т.А. Чебыкина). Отмечаются также своеобразные нарушения в структурировании содержания и языковом оформлении диалогической и монологической форм речи (К. Ж. Бектаева, Л. С. Вавина, Е. А. Гордиенко, Р. И. Лалаева, Л. Л. Логвинова, Р. К. Луцкина, Л. В. Матвеева, Ю. А. Круглова, В. Г. Петрова). Процесс порождения речи младшими умственно отсталыми школьниками характеризуется нарушением глубинного и поверхностного синтаксирования (Р. И. Лалаева).

Выявленные в специальных исследованиях особенности обусловили необходимость поиска и разработки педагогических путей коррекции речевого развития учащихся коррекционной школы VIII вида. Определены требования к организации предметно-практической и трудовой деятельности учащихся (А. Ш. Айтметова, Г. М. Дульнев, М. Ф. Гнездилов, Л. С. Вавина), которая является основой для формирования и дальнейшего совершенствования речевой деятельности умственно отсталых старшеклассников. С учетом характера психического развития учащихся, в том числе и речевого, разработаны методики обучения написанию изложений и отдельных видов сочинений (К. Ж. Бектаева, Е. А. Гордиенко). Выявлены особенности реализации принципа дифференцированного подхода на начальном этапе формирования связной письменной речи учеников (В. В. Воронкова). Исследованы особенности включения в процессы восприятия и продуцирования текстов приема моделирования (Л. В. Матвеева). Разработаны системы коммуникативных упражнений, используемых при обучении школьников построению предложений и текста (Ю. А. Круглова, Г. В. Савельева).

Несмотря на многочисленные исследования, посвященные изучению речевой деятельности умственно отсталых школьников, до сих пор остается нерешенным вопрос о том, в какой мере овладение старшеклассниками связной письменной речью (текстом) определяет в целом их речевое развитие. Постановка этого вопроса закономерна, поскольку известно, что именно овладение письменной речью рассматривается как одно из основных новообразований у детей школьного возраста (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн), и это новообразование вследствие системного строения психики не может в свою очередь не оказывать влияния на речевое развитие.

Необходимо также подчеркнуть, что процесс формирования речевых умений и навыков учащихся младших классов характеризуется некоторой односторонностью, поскольку он в большей степени направлен на овладение учащимися навыками языкового анализа и конструирования по заданным образцам, без учета функционально-семантических особенностей языковых явлений (В. В. Воронкова). В среднем звене коррекционной школы VIII вида теоретический материал значительно усложняется, преобладающими становятся упражнения, в ходе выполнения которых у учащихся формируются некоторые знания и умения в области грамматики и орфографии, работа же по речевому развитию школьников носит второстепенный, подчинительный характер (А. К. Аксенова, М. Ф. Гнездилов).

Речевое развитие умственно отсталых школьников невозможно без знания языковых единиц и их использования в коммуникативных актах, без совершенствования речевой практики. Вместе с тем объективная сложность и абстрактность грамматических категорий приводит к тому, что в процессе обучения на первый план выступает усвоение отвлеченных грамматических форм и их значений, не подкрепленное практикой использования. Большое количество грамматических терминов и определений, которыми оперируют преподаватели при обучении русскому языку в старших классах коррекционной школы VIII вида, в некоторых случаях приводит к тому, что учащиеся воспринимают их формально и используют в речи неадекватно. Кроме того, при обучении русскому языку старшеклассников с интеллектуальным недоразвитием не был разрешен ряд противоречий, преодоление которых позволило бы реализовать принципиально важное положение о практической направленности содержания программного материала. Преобладание языковедческих знаний в ущерб совершенствованию речевой практики приводит к нарушению принципа коммуникативной

направленности в обучении русскому языку (А. К. Аксенова). Безусловно, речь не идет об игнорировании изучения грамматики в пятых — девярых классах коррекционной школы, однако мы полагаем, что акцентирование внимания в процессе обучения только на формировании системы знаний о языке и грамматических умений не является залогом эффективного речевого развития умственно отсталых старшекласников. В связи с этим проблема речевого развития умственно отсталых старшекласников представляется нам чрезвычайно важной и требующей дальнейшей разработки.

Для того чтобы обеспечить эффективность речевого развития умственно отсталых старшекласников в процессе обучения русскому языку, необходимо выявить основные закономерности, характеризующие данный процесс. В этой связи, во-первых, следует исходить из положения о том, что речевое развитие умственно отсталых старшекласников — это не спонтанный процесс, он требует целенаправленного управления со стороны педагогов; базируется на достижениях, накопленных в лингвистике, психолингвистике, психологии и педагогике. Именно такой подход, по нашему мнению, позволит создать теоретическую базу, необходимую для совершенствования речевой деятельности учеников данной категории. Во-вторых, необходимо изучить основные особенности, характеризующие письменные тексты учеников старших классов с интеллектуальным недоразвитием в единстве его основополагающих признаков — целостности и связности, поскольку текст, с одной стороны, является продуктом речемыслительной деятельности, с другой — представляет собой интегративное образование, включающее лексику и синтаксис. Наконец, исследование закономерностей речевого развития умственно отсталых школьников на основе изучения письменных текстов в единстве их основных, базовых характеристик — связности и цельности — будет способствовать определению резервов в обучении русскому языку учащихся пятых — девярых классов, не только направленных на изучение языковой системы, но и способствующих совершенствованию речевой практики учеников.

Глава 1. Теоретические основы изучения речевого развития

§ 1.1. Язык и речевая деятельность

Изучение проблемы речевого развития школьников основывается на анализе таких фундаментальных понятий современных лингвистических теорий, как «язык» и «речевая деятельность».

Определение теоретических основ изучения речевого развития предполагает, по нашему мнению, рассмотрение достаточно широкого круга вопросов:

- языковой знак и его характеристика,
- значение языкового знака,
- функции языка,
- система и структура языка,
- уровни структуры языка,
- единицы языка и характер отношений между ними.

Термин «язык» имеет по крайней мере два взаимосвязанных значения: 1) язык вообще, язык как определенный класс знаковых систем; 2) конкретный, так называемый этнический, или идиоэтнический, язык — некоторая реально существующая знаковая система, используемая в некотором социуме, в некоторое время и в некотором пространстве (Кибрик 1990: 604–606).

В приведенных нами определениях язык характеризуется как знаковая система. В настоящее время отсутствует единый подход к пониманию сущности языкового знака. Одним из дискутируемых в отечественной лингвистике является вопрос **о двусторонности / односторонности языкового знака**. Остановимся на рассмотрении двух противоположных точек зрения унилатерального и билатерального подходов.

Сторонники унилатерального подхода (см., например: Ломтев 1976; Солнцев 1977; Панфилов 1982) рассматривают знак как материальный предмет (в языке — звучание), социально используемый для выражения некоторого мыслительного содержания (в языке — значения), который через посредство этого содержания (значения) может указывать на некоторую предметную область. То, на что указывает знак, находится вне знака, «знак определяется не как двусторонняя сущность (обозначающее + обозначаемое), а как односторонняя сущность — обозначающее, указатель на некоторое мыслительное содержание и в силу этого на некоторую предметную область» (Солнцев: 1977: 27). Таким образом, с этой позиции в языковом знаке выделяются две независимые сущности: означающее и означаемое (там же). Исследователи, придерживающиеся данной позиции, не рассматривают слово в целом (как единство звучания и значения) как знак, исходя из его свойства конвенциональности (Солнцев 1977). Знаком в слове, в соответствии с унилатеральным подходом, считается только звуковая оболочка, поскольку она выражает нечто, находящееся вне знака.

Сторонники билатерального подхода, восходящего к концепции Ф. де Соссюра (Слюсарева 1967; Уфимцева 1970; 1974; 1990; Степанов 1971; Серебренников 1983; Звегинцев 2001 и др.), рассматривают языковой знак как двустороннюю единицу языка. Мы разделяем понимание языкового знака как двусторонней сущности, в которой обе стороны взаимосвязаны и определяют друг друга.

Первым лингвистом, применившим понятие знака к языку, был Ф. де Соссюр (1977). В понимании сущности языкового знака он исходил из того, что языковой знак — это двусторонняя психическая сущность, которая связывает не вещь и ее название, а понятие и акустический образ. Характеризуя акустический образ, Соссюр подчеркивал, что эта сторона знака является не материальным звучанием, не физической вещью, а представляет собой психический отпечаток в мозгу человека. Акустический образ имеет чувственную природу, но он не менее абстрактен, чем понятие. Оба эти элемента взаимно предполагают друг друга. Соссюр предложил заменить термины «понятие» и «акустический образ» терминами «означаемое» и «означающее». Он трактовал термин «знак»

как обозначение целого, выбор терминов «означающее» и «означающее» обусловлено тем, что они подчеркивают «противопоставление, существующее как между ними самими, так и между целым и частями этого целого» (Соссюр 1977: 100).

На современном этапе развития лингвистики представители билатерального подхода считают, что означающее представляет собой материальную форму знака, а означаемое — мыслительное содержание, связанное с этой формой. В соответствии с таким пониманием природы языкового знака он определяется как «единство определенного мыслительного содержания (*означаемого*) и цепочки фонематически расчлененных звуков (*означающего*)». Две стороны знака языка, будучи поставлены в отношение постоянной опосредованной сознанием связи, составляют устойчивое единство, которое посредством чувственно воспринимаемой формы знака, т. е. его материального носителя, репрезентирует социально приданное ему значение; только в единстве и взаимосвязи двух сторон знака языка сознанием „схватывается“, а знаком обозначается и выражается определенный „кусочек действительности“, вычлененные факты и события» (Уфимцева 1990: 167).

Обе стороны знака — означающее и означаемое — фиксируются в языке в виде абстракций, отображений того и другого и хранятся в сознании людей в виде значений (языковых понятий) и чувственных образов знаковой формы. Единство означаемого и означающего в языковом знаке делает его средством, способным удовлетворить социальные потребности данной языковой общности людей.

Языковым знакам присущ ряд признаков, который объединяет их с другими, неязыковыми, знаками. К ним относятся: материальность (возможность быть чувственно воспринимаемым), конвенциональность (договоренность), системность (противопоставление одних знаков другим по какому-либо признаку или группе признаков) (Шафф 1963; Уфимцева 1974; Солнцев 1977; Левицкий 1999).

Ф. де Соссюр выделял два важнейших признака языковых знаков — произвольность и линейность. Произвольность языкового знака выражается в его немотивированности. Соссюр понимал произвольность знака языка не в том смысле, что говорящий свободно выбирает означающее, а в том, что оно «произвольно по отношению

к данному означаемому, с которым у него нет в действительности никакой естественной связи» (Соссюр 1977: 101).

Линейный характер означающего состоит в том, что оно, будучи воспринимаемым на слух, развертывается во времени, соответственно обладает протяженностью. Элементы означающего образуют цепочку связанных между собой звуков: «Означающее <...> развертывается только во времени и характеризуется заимствованными у времени признаками: а) оно обладает протяженностью и б) эта протяженность имеет одно измерение — это линия» (там же: 103).

Специфика языковых знаков, отличающая их от всех других видов знаков, по мнению А. А. Уфимцевой, заключается в их двойственном характере, в определенном противоречии между линейным (дискретным) характером означающего и глобальным (недискретным) характером означаемого (Уфимцева 1970).

Основным языковым знаком считается слово, поскольку человеческое познание в целом и познавательный образ предмета в частности определены практикой и результатом мышления предшествующих поколений, закрепленным в словах. Содержание словесных знаков имеет, таким образом, кумулятивный характер, т. е. складывается из накопленной ранее информации. Морфема рассматривается как полужнак (Уфимцева 1990: 167) в силу того, что ей свойственно особое внутрискруктурное назначение, а следовательно, и специфическое означаемое; реализовать свое значение она способна лишь в комбинации (и противопоставлении) с другими знаками. Существует, однако, точка зрения, в соответствии с которой морфема считается самостоятельным знаком (Маслов 1987: 28) на том основании, что в морфемах так же, как и в словах, можно выделить план содержания и план выражения. К самостоятельным языковым знакам не относятся фонемы, но они могут выступать в роли «строительного материала» (Солнцев 1977: 27; Маслов 1987: 28) для знаков, а точнее — для экспонирования знаков.

Остановимся подробнее на понятии «**значение языкового знака**». В работах некоторых исследователей значение языкового знака рассматривается в рамках теории отражения как синоним понятия, при этом значение приписывается одному из компонентов

знака — означаемому, т. е. образу предмета (Панфилов 1971; Апресян 1974; Щерба 1974 а; Ломтев 1976; Выготский 1983 а; Кацнельсон 1986). Тем не менее, как, например, указывает В. Г. Гак, полностью отождествлять значение и понятие не следует (Гак 1990: 262). С одной стороны, значение может быть шире понятия, так как включает в себя оценочный и ряд других компонентов; с другой стороны, значение может быть уже понятия в том смысле, что включает лишь различительные черты объектов, а понятия охватывают их более глубокие и существенные свойства. Другая позиция основана на признании наличия связи между означающим и означаемым, в которой аккумулируется значение (Шафф 1963; Серебрянников 1968; 1983; Маслов 1987). В этом случае значение рассматривается как условная связь звукового комплекса с понятием, устанавливаемая человеком и не представляющая собой результат естественного отражения. Связь между звуковым комплексом и предметом опосредована сознанием. Некоторые исследователи, например Ю. С. Степанов, признавая в качестве значения связь между означаемым и означающим, считают, что значение ближе всего к понятию или стремится к нему как своему пределу (Степанов 1975: 11).

В структуре значения выделяют два аспекта: сигнификативный и денотативный. Возможность знака выражать (называть) отличительные признаки, содержательное понятие о данном классе предметов составляет сигнификативное значение знака (Уфимцева 1970: 116). Связь между фонетическим словом, взятым вместе с сигнификативным значением, с одной стороны, предметом или денотатом — с другой, называется значением по денотату (Степанов 1975: 10). Таким образом, сигнификат — это совокупность признаков, которые позволяют нам отличать один класс предметов от другого (понятийная сторона значения), а денотат — это множество однородных предметов, которые мы называем одним и тем же словом (предметная сторона значения). При конкретном употреблении слово выступает в одном из аспектов своего значения. Денотату противопоставляется референт, т. е. предмет внеязыковой действительности, который имеет в виду говорящий, произнося данный речевой отрезок. С. Д. Кацнельсон рассматривал денотат, сигнификат и референт как понятия, относящиеся к разным сферам

мыслительных единиц (Кацнельсон 2001: 393). По его мнению, денотат и сигнификат являются современными вариантами таких логических понятий, как «объем» и «содержание» понятия, и в этом смысле они являются содержательными характеристиками имен. Референт, в отличие от денотата и сигнификата, относится не к имени как дискретной единице языка, а к имени в речи, «точнее, к имени в составе предложения» (там же: 394).

Иногда в качестве отдельного компонента выделяют коннотативное значение, или коннотацию (созначение), которая представляет собой дополнительное содержание слова, его сопутствующие семантические или стилистические оттенки. Коннотация обычно включается в прагматическое значение.

Язык, обладая внутренней целостностью и единством, является **полифункциональной системой**. «Функции языка представляют собой проявление его сущности, его назначения и действия в обществе, его природы, т.е. они являются его характеристиками, без которых язык не может быть самим собой» (Слюсарева 1990: 564). Существуют разные подходы к типологии функций языка (Маслов 1987: 9; Попова 1987: 31; Гречко 2003: 59; Левицкий 1999: 20–21). Важнейшими, базовыми считаются коммуникативная и когнитивная (познавательная) функции, которые взаимообуславливают друг друга при использовании языка, но в отдельных актах речи проявляются в разной степени. Сущность когнитивной функции состоит в выражении деятельности сознания в языке. А. А. Уфимцева считает, что «познавательная функция знака является основной, отличающей его от знаков прочих семиотических систем» (Уфимцева 1970: 103). Коммуникативная функция состоит в передаче информации от говорящего к слушающему, т.е. проявляется в процессе человеческого общения (Шафф 1963; Аветян 1968; Уфимцева 1970; 1974; Левицкий 1999; Звегинцев 2001). Некоторые из исследователей полагают, что первостепенное значение принадлежит коммуникативной функции, и в этом случае склонны рассматривать ее как сущность или природу языка (Колшанский 1975: 38). Л. С. Выготский, исследуя природу словесного знака, а точнее — значение знака, сформулировал положение о слове как «единстве общения и обобщения», которое, по всей вероятности, можно трактовать

как признание взаимообусловленности двух функций языка — когнитивной и коммуникативной.

Языку присущ **системный характер** (Соссюр 1977; Серебрянников 1968; Кубрякова, Мельников 1972; Щерба 1974 а; Солнцев 1977; Булыгина, Крылов 1990; Левицкий 1999; Реформатский 2000). В рамках нашего исследования это положение является важным, поскольку именно в старших классах учащиеся с недоразвитием интеллекта приступают к изучению элементарного систематического курса русского языка, в котором реализован системно-структурный подход в описании языковых явлений.

Система, в том числе и система языка, обладает рядом существенных признаков, к которым относятся: закономерность отношений между элементами; целостность как результат взаимодействия элементов; автономность поведения; несуммарность (неаддитивность) свойств системы по отношению к свойствам составляющих ее элементов (Гречко 2003: 62). Новые качества системы, по сравнению с качествами и свойствами входящих в нее элементов, создаются взаимодействием элементов и их преобразованием в процессе этого взаимодействия. В свою очередь понимание сущности того или иного элемента возможно только при рассмотрении его в системе, во взаимосвязи и взаимообусловленности с другими элементами системы (Ломтев 1976: 33).

«Термин „система языка“ может употребляться либо в частном (локальном) смысле — как закономерно организованная совокупность однородных языковых элементов одного уровня, связанных устойчивыми (инвариантными) отношениями („система падежей“, „фонологическая система“ и пр.), либо в обобщающем (глобальном) смысле — как закономерно организованная совокупность локальных систем („подсистем“») (Булыгина, Крылов, 1990: 452).

Для изучения и понимания системы языка необходимо выявить элементы самой системы и ее подсистем, а также определить те отношения, которые связывают между собой элементы и превращают отдельные сущности в целостную систему. Комплекс отношений, связывающих элементы в системы, получил название структуры языка, которое впервые было введено Ф. де Соссюром. И для «системы», и для «структуры» характерна совокупность как

отношений, так и связей. Отношение рассматривается как свойство или признак одного предмета, который проявляется при сопоставлении со свойствами или признаками другого предмета, а связь — как изменение какого-либо признака или свойства предмета, который вызывает изменение признаков или свойств другого предмета. Как отмечают Е. С. Кубрякова и Г. П. Мельников, основное различие между системой и структурой состоит в том, что «структура — это исключительно сеть отношений и связей, это не что иное, как схема отношений. В свою очередь система — это единое целое, доминирующее над своими частями, состоящее из совокупности элементов, связанных определенным образом с помощью связей и отношений» (Кубрякова, Мельников 1972: 23).

«Части» языка, подсистемы общей языковой системы, получили название **уровней языка**. Каждый уровень языка характеризуется совокупностью однородных единиц и набором правил, регулирующих их использование и группировку в различные классы и подклассы. Выделяют следующие основные уровни языка: фонемный, морфемный, лексический (словесный), синтаксический (уровень предложения) (Солнцев 1990: 539). Данный «перечень» языковых уровней нуждается в некотором уточнении; поскольку слово обладает сложным содержанием, в котором разграничивается лексическое и грамматическое значения, то некоторые исследователи, например В. М. Солнцев и В. Я. Гречко, различают с опорой на слово два уровня — лексико-семантический и лексико-грамматический (Гречко 2003: 78). Уровни языка — не изолированные друг от друга «участки» языка, в силу иерархических отношений они теснейшим образом взаимосвязаны и характеризуют объективное устройство языковой системы.

Элементами системы языка, которые выполняют разные функции, являются **единицы языка**. Совокупность основных единиц языка (в узком смысле этого термина) образует определенные уровни языковой системы, например: фонемы — фонемный уровень, морфемы — морфемный уровень и т. д. Уровнеобразующими свойствами обладают только те единицы языка, которые подчиняются правилам уровневой сочетаемости, т. е. обладают способностью вступать в парадигматические и синтагматические отношения с единицами того же уровня. Единицы разных уровней

обладают качественным своеобразием (обнаруживают новое качество). С единицами другого уровня единицы какого-либо уровня вступают только в иерархические отношения типа «состоит из ... » или «входит в ...». Единицы языка комбинируются в речевой цепи, образуя единицы речи (Солнцев 1977: 85).

Главная особенность единиц речи состоит в том, что они представляют собой результат свободного комбинирования единиц языка или других единиц речи в пределах правил. В. М. Солнцев, рассматривая понятие «единицы речи», выделяет два вида: 1) единицы речи, несущие определенную информацию, — к ним относится предложение («законченная речевая система»); 2) единицы речи, используемые, как собственно и единицы языка, для выражения различных значений («относительно незаконченные речевые системы»). Единицы языка могут быть простыми и сложными. Простые абсолютно неделимы (фонема, морфема), сложные неделимы в пределах тех уровней языка, в которые они входят. Единицы речи, напротив, всегда сложные. Сложные единицы языка, так же как и простые, не создаются только для данного момента, как единицы речи, но повторяются в «готовом виде» вновь и вновь. Единицы речи производятся в речи, а единицы языка (простые и сложные) воспроизводятся в речи, т. е. обладают свойством воспроизводимости (там же: 186). Единицы речи становятся единицами языка вследствие вызванного теми или иными причинами изменения характера их значения. Если значение единицы приобретает идиоматический характер (в широком смысле), эта единица приобретает свойство воспроизводимости и превращается в единицу языка.

В. А. Гречко предлагает различать конститутивные и неконститутивные единицы языка (Гречко 2003: 69). Это различие основано на том, что язык, с одной стороны, строго организованная система, исключая какое-либо субъективное вмешательство в ее строение, непроницаемая в определенных своих частях. С другой — язык представляет собой подвижную, открытую систему, призванную отражать изменяющуюся действительность, связи и отношения, существующие между предметами и явлениями. Конститутивные единицы — это базовые единицы языка; они воспроизводимы и исчислимы в языке, имеют присущие им формальные

(материально-идеальные) показатели, обладают относительно постоянным статусом в языке. На каждом уровне, по мнению В. А. Гречко, существуют неконститутивные единицы языка, которые выполняют разнообразные внутриуровневые и межуровневые функции. Одни из них образуются в речи по принятым в языке правилам и моделям (например, фонетическое слово, синтагма, члены предложения и т. д.); другие выступают элементом той или другой конститутивной единицы языка (например, слог, интонация, различные виды ударения); третьи образуются на базе конститутивных единиц (например, фразеологизмы, аббревиатуры) (там же: 71).

Структуру языка характеризуют два вида отношений: **парадигматические** и **синтагматические**, впервые выделенные Ф. де Соссюром (1977: 155–159). Парадигматические отношения — это отношения взаимной противопоставленности между единицами одного уровня, которые так или иначе связаны по смыслу. Иными словами, парадигматические отношения — это отношения, с помощью которых отдельные элементы связаны в силу общности их формы, либо содержания, либо на основе сходства того и другого одновременно. Соссюр называл эти отношения ассоциативными, подчеркивая тем самым, что они существуют исключительно в сознании человека и именно этим отличаются от синтагматических отношений. Синтагматические отношения — это отношения, в которые вступают единицы одного уровня, соединяясь друг с другом в процессе речи или в составе единиц более высокого уровня. В связи с этим необходимо принимать во внимание факт сочетаемости единиц языка и смысловые отношения, существующие между ними. Этот вид отношений является непосредственно наблюдаемым и основан на линейном характере речи, ее протяженности, однонаправленности, последовательности.

А. А. Леонтьев подчеркивал, что исследование языка как сложного иерархически организованного системно-структурного образования не может осуществляться вне **речевой деятельности**, поскольку «язык не существует как что-то отдельное вне речевой деятельности» (Леонтьев 1970: 327). Между языком и речевой деятельностью имеется глубокая, внутренняя связь, заключающаяся в том, что речевая деятельность опосредована системой знаков (Гинзбург 1974: 104). Важнейшая отличительная черта речевой де-

тельности состоит в том, что она представляет собой «основной вид знаковой деятельности» (Леонтьев 1974: 24). Речевая деятельность рассматривается А. А. Леонтьевым в широком и узком аспектах. «Под речевой деятельностью следует понимать деятельность (поведение) человека, в той или иной мере опосредованной знаками языка. Более узко под речевой деятельностью следует понимать такую деятельность, в которой языковой знак выступает в качестве «стимула-средства» (Л. С. Выготский), т. е. такую деятельность, в ходе которой мы формируем речевое высказывание и используем его для достижения некоторой заранее поставленной цели» (Леонтьев А. А. 1970: 324).

Необходимость изучения речевой деятельности еще в 30-е годы XX века подчеркивал Л. В. Щерба, охарактеризовав речевую деятельность как первый, важнейший из трех аспектов языковых явлений (Щерба 1974 а). Под «речевой деятельностью» он понимал процессы говорения и понимания (первый аспект); под вторым аспектом — словари и грамматики языков, или «языковую систему»; к третьему аспекту он относил «языковой материал», или тексты, т. е. совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной конкретной обстановке и в определенный момент времени данной общественной группой. Характеризуя взаимосвязь разных аспектов языковых явлений, Л. В. Щерба подчеркивал, что, с одной стороны, языковые системы не даны в непосредственном опыте, а выводятся из языкового материала в процессе его переработки; и что, с другой стороны, речевая деятельность обуславливается сложным речевым механизмом человека — психофизиологической речевой организацией индивида. По мнению А. А. Залевской, вынесение речевого механизма за рамки рассматриваемой триады — речевая деятельность, языковая система, языковой материал — позволило Л. В. Щербе фактически выделить четыре аспекта языковых явлений (Залевская 1977: 4). Существенно и то, что им были четко разграничены понятия «механизм» (равнозначно понятию «речевая организация») и «процесс» (равнозначно понятию «речевая деятельность»).

Разграничение понятий «система» и «процесс» в лингвистике «генетически» восходит к противопоставлению языка и речи, которое впервые нашло отражение в трудах Ф. де Соссюра (1977), и

впоследствии было развито в работах отечественных и зарубежных лингвистов (Гардинер 1960; Ельмслев 1960; Леонтьев 1969; Кацнельсон 1972; Колшанский 1975; Ломтев 1976; Гийом 1992). Как отмечает Н. Д. Арутюнова (1990: 415), итогом развития идей языка и речи явилось выделение в каждом из этих понятий динамического и статического аспектов. Динамической стороной речи является деятельность, взятая во всей полноте ее характеристик (физических, психических и социальных). Статическая сторона речи соответствует выделенному из речевой деятельности и зафиксированному тем или иным способом тексту. Однако, по мнению А. А. Леонтьева, «у Соссюра нет в собственном смысле дизъюнкции „язык — речь“» (Леонтьев А. А. 1969б: 12). Опираясь не на «канонический» «Курс общей лингвистики», составленный Ш. Балли и А. Сеше на основе студенческих записей курсов лекций Соссюра, а на подлинные идеи швейцарского лингвиста, изложенные в его собственных заметках и письмах (Соссюр 1990), А. А. Леонтьев обращает внимание на более сложную систему использованных Соссюром понятий и отношений между ними. В «Заметках по общей лингвистике» Ф. де Соссюра выделено не два основных понятия — «язык» и «речь», а три — «язык», «языковая способность», «речь». Соответственно и противопоставление понятий принципиально иное. Во-первых, язык противопоставляется языковой способности по признаку «абстрактное» / «индивидуальное»; во-вторых, язык и языковая способность, вместе взятые (языковая / речевая деятельность), — речи по признакам «потенция» / «реализация». Оценивая концепцию Ф. де Соссюра, А. А. Леонтьев подчеркивает наличие вместо одной «системы координат», описанной в «каноническом» тексте, двух. Исходя из противопоставления языка в предметной форме и языка как процесса, т. е. речи, речевой коммуникации, А. А. Леонтьев выделяет следующие «части» речевой деятельности: язык как предмет, язык как процесс и язык как способность (там же: 23).

В основу разработанной А. А. Леонтьевым общей теории речевой деятельности положены идеи Л. С. Выготского, сформулированные им в фундаментальном труде «История развития высших психических функций» (Выготский 1983 а). К ним относится, во-первых, положение о том, что психика — это функция человеческо-

го мозга, и, во-вторых, положение о социальном характере психики: «Принципиальное отличие поведения человека от поведения животного состоит не только в том, что мозг человека неизмеримо выше мозга собаки и что высшая нервная деятельность „так поражающе резко выделяет человека из ряда животных“, а прежде всего в том, что это есть мозг социального существа и что законы высшей нервной деятельности проявляются и действуют в человеческой личности» (там же: 79). Психика человека формируется как своего рода единство физиологических предпосылок и социальных средств. Взаимосвязь этих двух положений Л. С. Выготский раскрыл в учении об опосредованном социальными средствами (орудиями, знаками) характере деятельности человека. Лишь в процессе усвоения, «присвоения» этих средств, делая их частью своей личности и своей деятельности, человек становится самим собой, и только в процессе человеческой деятельности эти средства, и прежде всего язык, в полной мере проявляют свою сущность.

В дальнейшем общая теория деятельности была развита в трудах А. Н. Леонтьева, который, полемизируя со сторонниками бихевиоризма, рассматривал деятельность не как реакцию или совокупность реакций, а как систему, имеющую строение, свои внутренние переходы, свое развитие (Леонтьев А. Н. 1975: 82). В общей теории деятельности А. Н. Леонтьева значимо положение о том, что особенностью любой человеческой деятельности является ее предметный характер. Специфика предметной детерминации состоит в том, что объекты внешнего мира не непосредственно воздействуют на субъекта, а лишь будучи преобразованными в процессе деятельности человека. Любая человеческая предметная деятельность является частью общественного процесса: «... только в обществе человек находит и предмет потребности, которой эта его деятельность отвечает, и цели, которые он преследует, и средства, необходимые для достижения этих целей» (Леонтьев А. Н. 1974: 11). Центральным положением теории деятельности, которая восходит к идеям Л. С. Выготского, является рассмотрение деятельности не по элементам, а по единицам, каждая из которых сохраняет свойства, присущие целому. А. Н. Леонтьев определил структуру деятельности (действие — операция — психофизиологические функции), которая была соотнесена со структурой

мотивационной сферы (мотив — цель — условие). Деятельность — это целостная система, обладающая многоуровневой организацией, которая «отвечает потребности, но всегда опредмеченной в мотиве; ее главными образующими являются цели и соответственно отвечающие им действия, средства и способы их выполнения и, наконец, те психофизиологические функции, реализующие деятельность, которые часто составляют ее естественные предпосылки и накладывают на ее протекание известные ограничения, часто перестраиваются в ней и даже ею порождаются» (там же: 9).

Исследуя место речевой деятельности в системе человеческой деятельности, А. А. Леонтьев указывал на то, что она может выступать как орудие планирования речевых или неречевых действий, как орудие контроля, орудие сопоставления полученного результата с намеченной целью. Но основное место, по его мнению, речевая деятельность занимает в фазе осуществления, исполнения намеченного плана.

При рассмотрении речевой деятельности необходимо иметь в виду замечание, высказанное А. А. Леонтьевым, о том, что в психологическом смысле слова употребление термина «речевая деятельность» возможно лишь в том случае, когда целью деятельности является порождение речевого высказывания. Во всех других случаях речевая деятельность встраивается в другой вид деятельности, являясь составной частью деятельности более высокого порядка (Леонтьев А. А. 1974: 25). Положение о возможности рассматривать речевую деятельность как самостоятельный вид человеческой деятельности получило развитие в работах И. А. Зимней, подчеркивавшей, что речевая деятельность является самостоятельным видом деятельности, поскольку она обладает собственной, присущей только ей коммуникативно-познавательной потребностью (Зимняя 1991: 73–74).

Речевая деятельность реализуется в четырех видах: слушание (аудирование) — процесс восприятия устной речи, говорение — процесс порождения устной речи, чтение — процесс восприятия письменной речи и письмо — процесс порождения письменной речи. Понятие «виды речевой деятельности» первоначально получило распространение в методике обучения иностранным языкам

(Леонтьев А. А. 1969 б; Зимняя 1985), а впоследствии стало активно использоваться и в методике преподавания русского языка (Соловейчик 1994). И. А. Зимняя выделяет сходства и различия между названными видами речевой деятельности (Зимняя 1985). Общими характеристиками для всех видов речевой деятельности являются: структурная организация, предметное содержание, психологические механизмы, единство внутренней и внешней стороны, единство содержания и форм реализации. Различия же состоят в характере вербального (речевого) общения, в роли речевой деятельности в речевом общении, в направленности речевой деятельности на прием или выдачу сообщения, в связи со способом формирования и формулирования мысли, в характере внешней выраженности и в характере обратной связи.

Поскольку объектом нашего исследования являются сочинения как продукт порождения речи, остановимся кратко на характеристике именно этого вида речевой деятельности. Принципиальная структура модели порождения речевого высказывания была разработана А. А. Леонтьевым (1969а: 133). «Принципиальность» данной модели А. А. Леонтьев видит в том, что выделенные в ней этапы являются общими для любой модели продуцирования речи. Всего автором выделено четыре этапа: этап мотивации, этап замысла (программы, плана), этап осуществления замысла, этап сопоставления реализации замысла с самим замыслом. Выделенные этапы соответствуют структуре любого интеллектуального акта, который «и есть обычно акт деятельности или, по крайней мере, образует некоторую совокупность действий, входящих в более сложный деятельный акт» (там же: 136). Согласно концепции А. Н. Леонтьева, основной единицей деятельности является действие, которое рассматривается как «процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т. е. процесс подчиненный сознательной цели» (Леонтьев А. Н. 1974: 12). Рассматривая с этих позиций речевую деятельность, А. А. Леонтьев характеризует ее как совокупность речевых действий, которые обладают собственной промежуточной целью, подчиненной цели деятельности как таковой. Важно также учитывать, что эта совокупность имеет определенную структуру и не представляет собой линейно организованную цепь последовательных действий.

Организация совокупности речевых действий или отдельно взятого речевого действия в основных, существенных чертах подобна организации деятельностного акта в целом (Леонтьев А. А. 1969а: 136).

Разработанная в психолингвистике общая теория речевой деятельности, базирующаяся на идеях Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, Н. И. Жинкина, была положена в основу создания отечественных моделей речепроизводства. Не останавливаясь подробно на их рассмотрении, отметим, что типология и номенклатура речевых операций понимаются разными авторами несколько различно (Залевская 1977; Зимняя 1985; Ахутина 1989; Кубрякова 1991). Эти различия обусловлены, с одной стороны, исходными теоретико-практическими положениями, с другой — конкретными задачами исследования, например: исследование внутреннего лексикона человека с целью установления специфики его единиц (Залевская 1977); обучение говорению на иностранном языке на основе механизмов формирования и формулирования мысли (Зимняя 1985); нейролингвистический анализ синтаксиса по данным нарушения речи при афазиях (Ахутина 1989).

Одним из дискутируемых в современной психолингвистике является вопрос о творческом характере речевой деятельности, которая рассматривается либо как творческий, «эвристический» процесс (Леонтьев А. А. 1990: 412), либо как процесс, предполагающий постоянное воспроизведение предшествующего опыта (Гаспаров 1996). Сторонники первой точки зрения подчеркивают, что речевая деятельность является исключительно творческим процессом — «каждый говорящий является своего рода творцом и занимается речевым творчеством постоянно» (Негневицкая, Шахнарович 1981: 14). Противоположная точка зрения представлена в работах Б. М. Гаспарова и Ю. Н. Караулова. Б. М. Гаспаров полагает, что основу функционирования языка составляют коммуникативные фрагменты — целостные отрезки речи различной длины, хранящиеся в памяти человека, которые представляют собой «стационарные частицы» его языкового опыта (Гаспаров 1996: 118). Говорящий способен как воспроизводить коммуникативный фрагмент в качестве готового целого в процессе своей речевой деятельности, так и непосредственно его опознавать как целое в вы-

сказываниях, поступающих к нему извне. Человек располагает коммуникативным фрагментом в качестве целого компонента речи, готового к употреблению. В связи с этим Б. М. Гаспаров выдвигает тезис о том, что языковая память выносит на поверхность сознания те коммуникативные фрагменты, которые человек в своем предыдущем языковом опыте либо употреблял сам, либо встречал их в устных или письменных текстах. Близка к этой точке зрения и позиция Ю. Н. Караулова, считающего, что «синтаксемы, зафиксированные в парах S — R, не являются результатом порождения, не возникают в акте творения, творческого созидания словосочетаний именно на данный случай, а воспроизводятся спонтанно и бессознательно, подобно любой другой целостной единице (штампу, идиоме, афоризму), в том виде, как они неоднократно употреблялись ранее в текстах данной языковой личности или ее референтной группы» (Караулов 1996: 73). В тех случаях, когда у говорящего нет специальной установки на творчество, он оперирует «автоматизмами», т. е. готовыми формами и оборотами, как бы «цитируя» самого себя.

Существует и другой взгляд на понимание творческого характера речевой деятельности, в определенной степени сочетающий в себе приведенные выше полярные точки зрения (Красных 1998: 159; Горелов, Седов 2001: 179–180). С этой позиции в речевой деятельности существует целый ряд феноменов, которые не столько производятся в речи каждый раз заново, сколько воспроизводятся. Однако само воспроизведение является творческим процессом, поскольку порождение и восприятие текстов обусловлено ситуацией, каждый раз различной.

Подводя итог анализу лингвистических и психолингвистических работ по проблемам языка и речевой деятельности, выделим положения, являющиеся ключевыми для разработки теоретико-методологических основ нашего исследования.

Язык — знаковая (семиотическая) система, однако во взглядах на сущность языкового знака отсутствует единый подход. Мы разделяем позицию авторов, которые рассматривают языковой знак как двустороннюю единицу языка, материально-идеальное образование, в котором выделяют означающее — материальную форму