

Полевикова О.Б. Психолингвистические основы словоцентризма речевого развития детей / О.Б.Полевикова // Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи: збірник матеріалів Всеукр. з міжн.уч. наук.- практ. конф., м. Херсон, 19-20 квітня 2018 р. – Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2018. – С. 44-47.

Секція 3. Методологія, технології та методики реалізації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти та школі І ступеня.

УДК 37.016:81

Полевикова О.Б.

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования,
Херсонский государственный университет

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЛОВОЦЕНТРИЗМА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Реформирование современного отечественного образования сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике образовательного процесса. Актуализируется потребность пересмотра существующих подходов к языковому образованию и речевому развитию детей в целом и теоретико-методологических основ этого процесса в частности.

Методологии и теории содержания образования посвящены философские и педагогические труды Ю. Бабанского, Л. Зориной, В.Краевского, И. Лернера, В. Леднева, Н. Талызиной и др.. Подробный анализ концептуальных положений К.Ушинского, И.Срезневского, С.Русовой, И.Огиенко, А.Ольжича, В.Сухомлинского, Г.Костюка и современных проблем развития речи и обучения детей родному языку в отечественном детском саду осуществляется научной школой под руководством действительного члена НАПН Украины А.Богуш [8].

Однако, как показал анализ научной литературы, словоцентричному подходу к языковому образованию и речевому развитию детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в современной лингводидактике не уделяется должного внимания, хотя его обоснование предусматривает

необходимость выяснения психолингвистических основ данного понятия, чему и будет посвящена эта статья.

За прошедшее полтора столетия особенности формирования речи в онтогенезе изучались многими исследователями – психологами, лингвистами, педагогами, дефектологами, физиологами, представителями других наук, в рамках которых с различных позиций изучается речевая деятельность. Среди трудов отечественных ученых следует прежде всего назвать исследования Л.Выготского, Д. Эльконина, С.Рубинштейна, Ф.Сохина, Г.Розенгард-Пупко, Р.Боскис и др. В психолингвистике закономерности формирования речевой деятельности в онтогенезе являются предметом специального исследования; в последнее время они составили отдельную область этой науки – *психолингвистику развития*. За несколько десятилетий существования психолингвистики в рамках разных научных школ было создано несколько теоретических концепций, в которых с психолингвистических позиций была сделана попытка выявить общие закономерности овладения ребенком языком и навыками речевой деятельности. Наиболее объективной и научно обоснованной концепцией о закономерностях формирования речевой деятельности в онтогенезе, на наш взгляд, является теоретическая модель, разработанная А.Леонтьевым [4, 5, 7 и др.]. В его трудах дан также обстоятельный критический анализ психолингвистических моделей речевого онтогенеза, разработанных зарубежными специалистами.

Онтогенез языковой способности представляет собой сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, процесса общения взрослых с ребенком, с другой – процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка.

Несмотря на индивидуальные особенности речевого онтогенеза, всех детей в зависимости от общих особенностей («универсалий») усвоения языка можно условно разделить на 3 группы [2].

Дети, усваивающие язык по *аналитическому типу*, обычно говорят немного (т. н. «молчуны»), чаще используют неразвернутые высказывания, но

с самого начала пытаются говорить правильно (правильно употреблять флексии, произносить звуки и т. д.).

Усваивающие язык по *синтетическому типу* говорят много («говоруны»), широко используют развернутые высказывания и мало следят за их языковой формой; им важнее передать слушателям многообразие и сложность своего внутреннего и захватывающего их внешнего мира.

Дети третьей группы «совмещают» два названных типа усвоения языка (как правило, с доминированием одного из них).

Наконец, последняя из рассматриваемых здесь основных закономерностей – последовательная *смена «создаваемых» ребенком систем языка* в процессе овладения языком взрослых. Каждая из этих «систем» обладает структурным и функциональным своеобразием. Применительно к последовательной смене этих систем принято говорить об этапах онтогенеза языка (развития речи).

Анализ психолингвистических исследований (по разделу «Психолингвистика развития») позволили выделить три основных этапа усвоения языка [2].

Первый этап (от 0 до 9 – 10 мес.) – усвоение кодифицированной импрессивной речи (устной и кинетической), экспрессивной кинетической и некодифицированной устной экспрессивной речи.

Второй этап (от 9 – 10 мес. до 11 лет) – усвоение всех форм кодифицированной устной и кинетической речи. Этот этап, в свою очередь, включает 4 ступени.

Первая ступень (от 9 – 10 до 18 мес.) – начало усвоения языковой системы.

Вторая ступень (от 18 мес. до 3 лет) – овладение «ядром» языковой системы.

Третья ступень (от 3 до 5 лет) – усвоение «периферии» языковой системы.

Четвертая ступень (от 5 до 11 лет и позже) – совершенствование сложившейся языковой системы.

Третий этап (чаще – от 6 до 11 лет) – овладение письменной речью (чтением и письмом).

Первая ступень – овладение начальными навыками чтения (от 6 до 8 лет) и письма (от 6–7 до 9 лет).

Вторая ступень (от 8–9 до 11 лет и позже) – совершенствование навыков чтения и письма.

Поскольку в основе словоцентричного подхода находится слово, уместным будет рассмотреть понятия «психолингвистические единицы», которые относятся к важнейшим вопросам психолингвистической теории [5; 7]. Само понятие *единица* трактуется в психолингвистике в соответствии с концепцией Л.Вygотского, который, характеризуя единицу как продукт психологического анализа, писал: «Под единицей мы подразумеваем такие продукты анализа, которые, в отличие от элементов, обладают *всеми основными свойствами, присущими целому*, и которые являются далее не разложимыми живыми частями этого единства...» [1, с. 46].

По мнению А. Леонтьева [5] в процессе речевой деятельности реально существует три вида единиц: (а) языковые единицы, которые соотносятся с языком или языковым стандартом; (б) психолингвистические единицы, которые можно соотнести с *речевой деятельностью* и, наконец, (в) психологические единицы – *отображение* в сознании (и в психике в целом) строения языковой способности, то есть психофизиологической организации речи, обеспечивающей речевую деятельность [7, с. 57]. По А. Леонтьеву, понятие *языковой способности* объединяет все те аспекты психики человека, которые непосредственно обуславливают речевые процессы (восприятие, память, мышление).

В *речевой деятельности*, по А.Леонтьеву, наиболее высоким в иерархическом отношении является уровень смысловой связной речи, на котором *функционально-оперативной* единицей является *предложение* или *высказывание* в целом. Следующий уровень – уровень *предметного действия*, или (применительно к речевой деятельности) уровень *называния*, единицей которого является *слово*, взятое как целое со своей семантической стороны. Согласно взглядам А.Леонтьева, применительно к процессу реализации

речевой деятельности может быть выделен еще один – *слоговой* уровень [5, с. 333]. Психолингвистическими эти единицы называются не только потому, что основанием для их выделения является психолингвистический анализ, но и потому, что они как бы «сублимируют» в себе как психологические аспекты реализации речевой деятельности (ее «семантический аспект» и коммуникативную направленность), так и лингвистические аспекты ее языковой организации [5; 7].

Таким образом, интерпретация психолингвистических единиц (во всяком случае, в некоторых психолингвистических концепциях) очень близка к психологической интерпретации единиц речи [3; 9].

Слово является основной и универсальной единицей процессов речепроизводства и речевосприятия. Слово как единица речи (сравните с его основными функциями как единицы языка) выступает в двух основных своих проявлениях – как произносительная единица и как «семантическая» (смысловая) единица. В первом своем качестве слово являет собой целостную речепроизносительную единицу, устойчивый звукокомплекс, продуцируемый в речи через комплекс речедвижений – артикулем. О правомерности выделения слова как произносительной единицы речи свидетельствуют интервербальные (междусловесные) паузы в *симультанном* звуковом потоке – материальной форме внешней реализации речевого высказывания в устной речи и «пробелы» в письменной речи, которым соответствуют двигательные паузы. Слово в его главной – семантической – функции (как знак – носитель значения) может рассматриваться как минимальная смысловая единица речи. В некоторых случаях слово (например, в качестве однословного предложения, в качестве предельно лаконичной реплики в диалоге) может выступать в роли «семы» – минимальной единицы семантики речи, хотя чаще всего оно является «семообразующим» элементом: логически организованное сочетание слов как единиц «смысла речи» как раз и образует «сему». Слово, являясь основной и универсальной единицей языка, одновременно выступает и как единица речи, что позволяет рассматривать его (*слово*) как *основной связующий элемент*,

определяющий диалектическое единство явлений *языка и речи*. Оперирование значением слова, использование его в речевой деятельности в разных смыслах – значениях является интеллектуальным действием, само же значение слова рассматривается в психологии речи и психолингвистике как одна из категорий мышления. Все это определяет огромное значение самого *факта* овладения ребенком словом, как важнейшим инструментом речевой и интеллектуальной деятельности, поскольку это является главным условием полноценного познавательного развития человека.

Выделение слова как речепроизносительной единицы в методическом аспекте также имеет важное значение. В этой связи определяющим этапом речевой работы по формированию правильного произношения у детей с недостатками речи является, во-первых, правильное произнесение каждого отрабатываемого звука в составе целого слова (причем в различной позиции – в начале, в середине, в конце слова, в «стечениях» звуков), а во-вторых, овладение ребенком навыками правильного воспроизведения слов всех типов слоговой структуры. (Указанное в полной мере относится и к работе со взрослыми в случаях восстановления частично или полностью утраченных навыков нормативного звукопроизношения, например, при моторной афазии или дизартрии.) «Моторные» речедвигательные навыки нормативного произнесения слов обеспечивают полноценную реализацию слова как смыслового и информативного элемента речи. Формирование навыков правильного воспроизведения звукослоговой структуры слов должно выделяться в связи с этим в самостоятельный раздел речевой логопедической работы.

Следует подчеркнуть, что слово (в отличие от слога) выступает как единица реализации речевого процесса во всех видах речевой деятельности – говорении, слушании, чтении и письме, т. е. как универсальная структурно образующая единица речи. Согласно некоторым психологическим и психолингвистическим концепциям внутренней речи (Б.Ананьев, Т.Ушакова и

др.) слово является и основным структурным компонентом реализации речемыслительного процесса.

Таким образом, нами были рассмотрены психолингвистические основы словотворчества речевого образования детей, а именно: теория речевой деятельности, этапы усвоения языка в онтогенезе, психолингвистические единицы, слово как основная и универсальная единица процессов речеобразования и речевосприятия, что будет в дальнейшем способствовать созданию лингводидактической модели формирования языковой личности ребенка старшего дошкольного и младшего школьного возраста на словесной основе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 520 с.
2. Глухов В., Ковшиков В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / Вадим Петрович Глухов, Валерий Анатольевич Ковшиков. – М.: Астрель, 2017. – 875 с.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И.Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
4. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности / А.А.Леонтьев. – М.: Наука, 1965. – 309 с.
5. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А.Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 649 с.
6. Леонтьев А.А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности / А.А.Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 310 с.
8. Полевинова О.Б. Научно-педагогические концепты А.М.Богуш как содержательные компоненты языкового образования и речевого развития детей

дошкольного возраста / О.Б.Полевикова // Наука і освіта. – № 10/СХХVII. – 2014. – С.166-170. (Серія «Психологія і педагогіка»).

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: СПб.: 2002 - 720 с. (Серия "Мастера психологии").