

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ УСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

О. Б. Додзина

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия,
e-mail: dodzina@yandex.ru

Аннотация: В статье анализируются психологические и психолингвистические исследования посвящённые изучению влияния познавательного, эмоционального и социального развития детей на развитие их речи. Сопоставляются основные вехи лексического развития детей с уровнем сформированности их восприятия, мышления, представлений об окружающем мире. Показывается зависимость пополнения активного и пассивного словаря от овладения предметными действиями. Характеризуется роль общения со взрослым и становления эмоциональной избирательности в лексическом развитии. Сделаны выводы о том, что овладение лексикой зависит от уровня познавательного, эмоционального и социального развития ребенка, что может свидетельствовать о диагностическом потенциале анализа специфики детского словаря.

Ключевые слова: лексическое развитие, когнитивные предпосылки усвоения языка, предметная деятельность, эмоциональные предпосылки усвоения языка, социальные предпосылки усвоения языка.

PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOLINGUISTIC PREREQUISITES FOR MASTERING VOCABULARY IN ONTOGENESIS

O. B. Dodzina

Annotation: The article analyzes the results of psychological and psycholinguistic research on how the cognitive, emotional, and social development of children affects the development of their speech. The main stages of the lexical development of children are compared with the level of development of their perception, thinking, ideas about the world around them. It is shown how the increase in active and passive vocabulary depends on the level of mastery of actions with objects. The role of communication with adults and the formation of emotional selectivity in lexical development is characterized. It is concluded that the acquisition of vocabulary depends on the level of cognitive, emotional and social development of the child, which may indicate the diagnostic potential of the analysis of the specifics of the children's vocabulary.

Keywords: lexical development, cognitive prerequisites for language acquisition, actions with objects, emotional prerequisites for language acquisition, social prerequisites for language acquisition.

Становление речи на начальном этапе овладения родным языком рассматривается в современной психологии, педагогике и лингвистике во взаимосвязи с общим психическим развитием ребёнка. Сформированы представления о неразрывной связи речевого развития детей с когнитивным и с овладением предметно-практической деятельностью [3, 8; 9].

Классическая теоретическая разработка темы когнитивного освоения языка принадлежит Ж. Пиаже. В многочисленных исследованиях он доказывает связь первых проявлений языковой способности с достижениями в области сенсомоторного интеллекта. Полученные им данные показывают, что вербальное поведение представляет собой не самостоятельную изолированную линию, а одну из сторон общего когнитивного развития [8].

Л.С. Выготский считает, что речевое развитие ребёнка имеет сложное и переменное отношение к структуре его познания. Он указывает на наличие не только прямой, но и обратной зависимости между познавательной деятельностью и овладением языком. Подчеркивалось, что языковое развитие оказывает существенное воздействие на когнитивное, закрепляя успехи ребёнка в познавательной деятельности [3].

Осмысливая отношение между речевым и интеллектуальным развитием, С. Л. Рубинштейн приходит к аналогичному выводу. Он отмечает, что определённый уровень развития мышления является предпосылкой каждого шага в речевом развитии ребёнка. Но речь в свою очередь оказывает определённое влияние на умственное развитие ребёнка, включаясь в процесс формирования его мышления. С. Л. Рубинштейн видит в усвоении языка мощный обучающий и развивающий фактор. Исследования Г. Л. Розенгарт-Пупко показали, что развитие речевой деятельности на ранних этапах неотделимо от овладения предметными действиями и развития восприятия.

Идея взаимосвязи когнитивного и языкового развития легла в основу когнитивно ориентированной лингвистики. Стоящий у её истоков Э. Сепир считал, что «с точки зрения языка, мышление может быть определено как наивысшее скрытое или потенциальное содержание речи. ... Язык можно считать лишь внешней гранью мышления на наивысшем, наиболее обобщенном уровне символического выражения... Вопреки распространенному, но наивному взгляду, язык не есть ярлык, заключительно налагаемый на уже готовую мысль... Язык и шаблоны нашей мысли неразрывно между собой переплетены, они в некотором смысле составляют одно и то же» [9, с. 36, с. 193].

В этом единстве язык выполняет вспомогательную роль: обеспечивает мыслительную деятельность. Если это так, то его структура в значительной степени предопределена когнитивной структурой. Это положение когнитивной лингвистики порождает два пути установления отношений между языковыми и когнитивными структурами: 1) от мышления к языку или 2) от языка к мышлению. На практике наиболее востребованным оказался второй путь, так как он может не только объяснить, почему языки устроены так, как они устроены, но и способствовать реконструкции существенных характеристик когнитивной структуры.

В основе современного когнитивного подхода к языку лежит идея целенаправленной реконструкции когнитивных структур по внешней языковой форме. Реконструкция опирается на постулат об исходной когнитивной мотивированности языковой формы: в той мере, в какой языковая форма мотивирована, она «отражает» стоящую за ней когнитивную структуру. Обнаружение и описание этой связи между языковыми формами и когнитивными структурами является целью многих лингвистических исследований [11, 12, 13, 14].

Обращаясь к лингвистике детской речи, С. Н. Цейтлин неоднократно подчеркивает, что развитие речи ребёнка отражает усложнение формирующейся у

него картины мира, динамику его мировосприятия и миропонимания. Она считает, что, появление в речи ребёнка новых лексических и грамматических средств возможно лишь тогда, когда формирующаяся в его сознании картина мира включает обозначаемые явления. Это утверждение иллюстрируется многочисленными фактами детской речи. Так усвоение слов, обозначающих количество и использование формы множественного числа происходит только после того, как ребёнок сможет разграничивать один и не один предмет. Лексическое и грамматическое оформление категории времени усваивается после разграничения прошлого, настоящего и будущего, а категорию лица и соответственно правильное употребление местоимений дети осваивают вслед за усвоением различий между полами живых существ. Принадлежность получает речевое оформление после осознания отношений между субъектом и объектом обладания. Овладение предметными действиями не только опережает их наименование, что отмечалось и в более ранних исследованиях детской речи, но и качество освоенных предметных действий определяет направление пополнения лексики [14].

Соглашаясь с С. Н. Цейтлин, Т. Н. Ушакова отмечает и обратное влияние овладения лексикой на познавательное развитие: «ребёнок постольку усваивает слова, поскольку они соответствуют его ментальному опыту. Позднее язык сам становится, конечно, мощным фактором умственного развития ребёнка» [11, с. 17].

Влияние положения о взаимосвязи интеллектуального и речевого развития прослеживается и в работах Р.М. Фрумкиной. Подходя к речи как с позиции лингвистики, так и психологии, исследователь видит в ней «ключ» к пониманию познавательного развития, средство анализа жизненного опыта. Р.М. Фрумкина считает, что обязательным условием выделения, дифференциации и осмысления объектов и явлений окружающего мира является их означивание. «Все объекты и ситуации, выделенные ребёнком из окружения, неизбежно обретают имя. Несколько утрируя, можно сказать, что пока нечто не означено, не названо, пока нет слова, как бы нет и явления» [13, с. 66].

Г. М. Лямина утверждает, что словарь детей раннего возраста отражает в известной мере уровень их знаний и представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Подробно описанные А. Н. Гвоздевым закономерности лексического и грамматического развития в раннем возрасте акцентируют внимание на значении опыта ребёнка в овладении номинацией. Данные А. Н. Гвоздева показывают, что ребёнок, начиная говорить, называет те предметы, которые находятся вокруг него. Зарубежные исследователи, наблюдавшие за лексическим развитием детей раннего возраста, также связывают рост словаря с усложнением отношений с окружающей действительностью, с дифференциацией предметного мира. Их данные показывают, что с ростом числа выделенных объектов растёт и число обозначений [4].

О взаимосвязи жизненного опыта и лексики говорят и кросс-культурные исследования детского языкового развития. Были выявлены содержательные различия начального словаря у малышей, живущих в Италии и Америке. У маленьких итальянцев (16-30 мес.) по сравнению с их американскими сверстниками более широким оказался «социальный репертуар», включающий собственные имена и бытовые слова. Так, например, слово «бабушка» было пятым по времени появления у итальянцев и тринадцатым у американцев. Это объясняется культурными различиями между странами: в Италии дети обычно живут в многопоколенных семьях [15].

Отечественные исследователи, описывая начальный детский лексикон, так же пришли к выводу, что ребёнку легче всего усвоить предметные имена и глаголы, указывающие на вещи, события и действия, которые непосредственно соотносятся с его жизненным опытом [4, 11, 12, 14].

Д. Слобин, рассматривая когнитивные предпосылки развития речи, полагал, что до развития определённых когнитивных способностей ребёнок не может овладеть некоторыми формами, структурами и словами, несмотря на их высокую частотность в речи взрослых [10]. То есть многие речевые формы не могут появиться в речи ребёнка до того, как он овладеет соответствующими аспектами действительности. К таким формам относят прилагательные, местоимения, предлоги и вопросы.

Зависимость объёма словаря качеств от развития восприятия и мышления общепризнана в психологии, педагогике и лингвистике [4, 5].

Такие исследователи, как А. Н. Рыбников, А. Н. Гвоздев, А. М. Леушина, С. Н. Цейтлин, Р. М. Фрумкина, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев приводят убедительные доводы о связи овладения специфической семантикой местоимений, характеризующейся относительностью, изменчивостью их значений с существенным продвижением в интеллектуальном развитии.

Работы С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, А. М. Леушиной, И. С. Якиманской, Т. Мусейбовой, А. В. Семенович доказывают зависимость овладения предлогами от формирования пространственной ориентировки. Показателем развития пространственной ориентировки психологи считают постепенный переход от использования ребёнком системы с фиксированной точкой отсчёта, локализованной в самом субъекте, к системе со свободно перемещаемой точкой отсчёта, локализованной в любых объектах. Соотнесение развития пространственной ориентировки и овладения предлогами приводит исследователей к мысли, что лишь формирование генетически более зрелой пространственной ориентировкой «от объекта» позволяет детям усвоить и выражающие эти отношения предлоги.

В работах Л. С. Выготского, В. Штерна, Е. К. Кавериной, К. И. Чуковского, Е. Н. Винарской, С. Н. Цейтлин показано, что появление в речи детей вопросов и порядок овладения ими стоит в непосредственной связи с развитием осмысленного восприятия действительности, с уяснением разнообразных

отношений (пространственных, функциональных, принадлежности, временных, причинных, целевых) между предметами, людьми и явлениями.

Речевое развитие детей, пополнение их словаря во многом зависит от овладения манипуляциями с предметами и формирования предметной деятельности. Ещё И. М. Сеченов писал о том, что предметные действия способствуют переходу отражённой действительности в форму образов-представлений, которые в свою очередь помогают развитию словесного наименования предметов. Психологические исследования Ф. И. Фрадкиной, Г. Л. Розенгарт-Пупко, Г. М. Ляминой, М. М. Кольцовой, так же показали, что дети быстрее начинают понимать и использовать названия тех предметов, с которыми они активно действуют, а не просто видят. Исследователи объясняют эти факты тем, что при действиях с предметами разные по модальности ощущения сливаются в комплекс и связываются в сознании с данным предметом. На этой основе происходит дифференцирование предметов, которое проявляется в их адекватном использовании и, что важно для нас, - назывании. По данным Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгиной, Е. Ульяшовой практические манипуляции с предметами определяют направление накопления словаря сенсорных свойств.

Неразрывная связь речевого и когнитивного развития прослеживается не только в нормальном онтогенезе, она выделяется и в исследованиях особенностей лексики детей с отклонениями в развитии. В характерной для таких детей бедности словаря, ограниченном владении значениями слов дефектологи видят не изолированные тенденции речевого недоразвития, а их взаимосвязь с нарушением познания окружающего, проявления нарушения развития мышления с недостаточностью развития интеллектуальных операций [2, 5].

К факторам возникновения речи, а, следовательно, и речевого развития вообще относят аффективное и социальное развитие. Р. Е. Левина полагает, что рождение речи происходит в диалоге ребёнка и взрослого. Вклад ребёнка в диалог заключается в «аффективно направленном обращении к окружающему... возникающему по поводу привлекшего впечатления», а роль взрослого она видит в придании смысла тому, на что обращено указание, внесение его в контекст осмысленности. Так Р. Е. Левина подходит к мысли о том, что «речь рождается из слияния аффекта, движущего ребёнком со смыслом, с которым его сталкивают окружающие» [5, с. 64].

Влияние идеи Р.Е. Левиной прослеживается в трудах Е. Н. Винарской, которая особое внимание уделяла изучению эмоциональных предпосылок освоения языка. Исследование Е. Н. Винарской обнаруживает принципиальную значимость для потенциального языкового развития способности выделять из потока впечатлений субъективно важные. Её исследование показало, что именно ситуации высокой субъективной ценности активизируют лепет, а в дальнейшем способствуют овладению языковой номинацией и адекватной содержанию высказывания интонацией. Анализируя особенности эмоционального и языкового развития при некоторых дизонтогенезах, Е. Н. Винарская приходит к выводу, что причиной

трудностей овладения языком может стать и эмоциональное недоразвитие и доказывает необходимость учёта при диагностике аномалий овладения языком уровня актуального развития системы субъективных ценностей [2].

Согласно теоретическим представлениям Т. Н. Ушаковой, в развитии, а затем и функционировании языка первичными оказываются внутренние психологические состояния (впечатления, переживания) и желание поведать о них миру. Они представляют собой психологическое содержание сознания или намерение, цель, мысль говорящего. Согласно данным Т. Н. Ушаковой, намерения (интенции) имеют существенную возрастную динамику, которая даёт основание характеризовать не только речевое развитие, но и психологические состояния детей, стоящие за их высказываниями. Исследовательская работа Т. Н. Ушаковой и З. С. Бартеневой подтвердила теоретические представления и показала результативность анализа интенционально-целевых высказываний, производимых дошкольниками в игре не только для характеристики их речевого и игрового поведения, но также для рассмотрения активности их психической деятельности как одного из факторов обуславливающих поведение детей в социуме [12].

Общение со взрослым так же относят к факторам речевого развития детей [3, 6]. По мнению Л.С. Выготского, общепризнанному в современной психологии и педагогике «детская речь не является личной деятельностью ребёнка», а рассматривается как часть диалога, сотрудничества взрослого и ребёнка, в котором взрослый сознательно или не осознанно «обучает» ребёнка языку и коммуникации [3].

Общепризнано негативное влияние дефицита и тем более отсутствия общения со взрослым на психическое развитие детей и развитие речи, в частности [1]. Так развитие вне социальной среды приводит не только к выраженному недоразвитию психики, но и не позволяет овладеть речью, а одним из основных проявлений госпитализма является задержка развития речи. Исследователи высказывают предположение, что отставание в развитии речи детей может наблюдаться даже при недостатке личностных, положительно окрашенных, эмоциональных контактов со взрослыми.

Многолетние исследования М. И. Лисиной и её учеников доказали ведущую роль общения со взрослым в развитии речи. Школа М.И Лисиной рассматривает речь как составной элемент структуры коммуникативной деятельности, как «средство общения». Такой подход трактует возникновение речи из потребности в общении, для его нужд, в условиях общения и лишь тогда, когда осуществление коммуникативной деятельности ребёнка становится невозможным без овладения этим особым средством. Дальнейшее обогащение и развитие речи происходит в контексте усложнения и изменения общения ребёнка с окружающими людьми, под влиянием преобразования встающих перед ним коммуникативных задач. Задержка в переходе к более сложному взаимодействию со взрослым закономерно задерживает принятие соответствующих коммуникативных задач и развитие речи ребёнка [6].

Конкретные примеры взаимосвязи социального и лексического развития дают нам исследования усвоения детьми местоимений и вопросов. Так овладение вопросами немислимо без развития коммуникации и взаимодействия взрослого и ребёнка, формирования структуры диалога. Предшественниками появления в словаре малышей местоимений являются выделение внешнего Я из сознания первичной общности ПРА-МЫ, что указывает на переход к новой социальной ситуации развития, в которой появляются двое: ребёнок и его партнёр по взаимодействию: взрослый [3, 7].

Таким образом, изучение закономерностей развития речи не замыкается на рассмотрении этого процесса как изолированного и самодостаточного явления. Во многих случаях детская речь интересует исследователей не сама по себе, а как источник знаний о познавательном, эмоциональном и социальном развитии ребёнка. Данные психологических исследований, свидетельствующие о взаимосвязи познавательного, эмоционального и социального развития с развитием речи позволяют думать, что анализ особенностей словаря детей поможет приблизиться к пониманию особенностей этих линий развития.

Список использованных источников

1. *Боулби Дж.* Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
2. *Винарская Е.Н.* Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии. Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. М.: Просвещение, 1987. 160 с.
3. *Выготский Л.С.* Психология. М.: ЭКСМО - Пресс, 2000. 1008 с.
4. *Гвоздев А.Н.* Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребёнка. Куйбышев: Саратов. ун-т., 1990. 104 с.
5. *Левина Р.Е.* К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь). М.: Эксперим.- дефектологический ин-т, 1936. 78 с.
6. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребёнка. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1997. 384 с.
7. *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности: избр. психол. тр. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. 640 с.
8. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребёнка. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 526 с.
9. *Сепир Э.* Язык. Введение в изучение речи. М.-Л.: Соцэкгиз, 1934. 223 с.
10. *Слобин Д., Грин Дж.* Психоллингвистика. М.: Прогресс, 1976. 350 с.
11. *Ушакова Т.Н.* Рождение слова: Проблемы психологии речи и психоллингвистики. М.: Институт психологии РАН, 2011. 524 с.
12. *Ушакова Т.Н., Бартенева З.С.* Психологическое содержание речи ребёнка 3-5 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 56-65.
13. *Фрумкина Р.М.* Психоллингвистика: уч. пособие. М.: Академия, 2003. 320 с.
14. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи: уч. пособие. М.: Владос, 2000. 240 с.
15. *Bates E., MacWhinney B., Smith S.* Pragmatics and syntax in psycholinguistic research // Language development at the crossroads: Papers from the interdisciplinary conference on language acquisition at Passau. T.: Narr, 1983. P.11-30.