

Серия «Наука — практике»

О.А. Безрукова
О.Н. Каленкова

Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста

*2-е издание,
переработанное и дополненное*



РУССКАЯ РЕЧЬ

Москва
2014

УДК [373.2.016:811.161.1]:376.1(075)

ББК 74.102я7

Б 40

Серия основана в 2008 году

Ответственный редактор серии О.А. Безрукова

Художники: М.В. Беляшова, А.А. Брыскина, Н.Н. Бутусова

***Издано при финансовой поддержке Федерального агентства
по печати и массовым коммуникациям в рамках
Федеральной целевой программы «Культура России»***

Безрукова О.А., Каленкова О.Н.

Б40 Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова; худож. М.В. Беляшова [и др.]. — М. : Русская Речь, 2014. — 70 с. — (Серия «Наука — практике»)/отв. ред. О.А. Безрукова)

ISBN 978-5-91814-028-4

978-5-91814-029-1

978-5-91814-030-7

В работе изложена концепция междисциплинарного подхода к диагностике речи, а также представлены разработанные на ее основе тестовые задания для определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста: 3—4, 4—5, 5—6, 6—7 лет. К тестовым заданиям прилагаются иллюстративный материал и описание технологии обработки полученных результатов.

Для логопедов, педагогов дошкольных учреждений, преподавателей русского языка как иностранного.

УДК [373.2.016:811.161.1]:376.1(075)

ББК 74.102я7

ISBN 978-5-91814-028-4

978-5-91814-029-1

978-5-91814-030-7

© Безрукова О.А., Каленкова О.Н., 2014

© Беляшова М.В., Брыскина А.А.,

Бутусова Н.Н., иллюстрации, 2014

© Оформление. «Русская Речь», 2014

Введение

Определение уровня речевого развития ребенка — одна из наиболее актуальных тем целого ряда научных дисциплин, так или иначе связанных с проблемами обучения и образования подрастающего поколения: дошкольной педагогики, лингводидактики, дефектологии в целом и логопедии в частности, онтолингвистики, когнитивной психологии, нейропсихологии и мн.др.

Способность владеть языком и речью необычайно значима в жизни каждого человека. Она необходима для нормального вхождения ребенка в общество, его воспитания, обучения, становления личности, т. е. социокультурной адаптации. Пронизывая все без исключения сферы человеческой жизни, речь является залогом полноценного развития каждой из них. Своевременное выявление и грамотная интерпретация речевых возможностей (достижений) ребенка позволяют эффективно решать целый комплекс образовательных, развивающих и коррекционных задач, так как состояние речи — это важный диагностический признак развития ребенка.

Однако исследование столь уникальной способности человека, как способность к речевой деятельности, относится к самым сложным областям научного знания, в силу того что здесь приходится иметь дело с объектом, развитие которого происходит как системогенез (по П.К. Анохину): это значит, что разные элементы (блоки, модули) системы развиваются одновременно и неравномерно. Одни из них, первичные, необходимы для формирования других, вторичных, осуществляющих более сложные и тонко дифференцированные функции. Поэтому концентрация исследовательского интереса лишь на отдельных, хотя и очень значимых, аспектах развития речи и усвоения языка оказывается неоправданной с точки зрения общепризнанной системной методологии.

Поиск унифицированных методик исследования детской речи предпринимался специалистами практически с самого начала изучения этой проблематики. Анализ источников, содержащих описание различных подходов, методов и приемов исследования речи детей, проведенный

Т.Н. Ушаковой, показал, что уже на самых ранних этапах становления этой области научного знания специалисты говорили о бесперспективности узконаправленных, фрагментарных исследований отдельных звеньев речевого процесса (регистрационный учет голосовых реакций, фонетической составляющей речевого потока, описания детских слов и др.). Еще в 1927 г. известный исследователь детской речи Н.А. Рыбников подчеркивал важность и значимость систематических методов, позволяющих дать целостную картину непрерывного развития ребенка.

Во второй половине XX в. исследования детской речи получили интенсивное развитие, и здесь особое место заняли темы врожденности/приобретаемости речезыковых навыков и умений, зависимости речевого развития от интеллектуальных способностей, периодизации усвоения родного языка и мн. др. Возникли новые методические подходы и технические возможности исследований.

Во многом это было обусловлено появлением на свет такой интегративной научной дисциплины, как психолингвистика, которой нашлось применение в обучении родному и иностранному языкам, речевом воспитании дошкольников, логопедии, реабилитационной работе после мозговых травм, судебной психологии, криминалистике и мн. др.

В качестве «инструментальной» науки психолингвистами была выбрана системология¹, дающая возможность моделировать процесс рече-производства.

¹ Появление этой науки было детерминировано осознанием того, что определенный ряд научных направлений очень часто исследует лишь различные качества одного и того же целостного объекта — *системы*, изучение которой и заключается в установлении связей и иерархии отношений между ее элементами (системный анализ). В отличие от точных дисциплин, применение математического инструментария в гуманитарных областях не всегда оказалось возможным и оправданным в силу их феноменологического, описательного характера. Проблемы и задачи, стоящие перед гуманитарными науками, трудно формализуемы, а потому часто нестрого и неточно поставлены. Ключевым понятием системологии является понятие «система», а основными методами — системный анализ и моделирование. Только эти методы удастся применить в тех случаях, когда объект исследования недоступен для прямых контактов, непосредственных измерений либо такие контакты затруднены или невозможны. Например, очень затруднены прямые контакты и измерения в психике человека в целом и отдельных ее функций: когнитивных, аффективно-волевых, речевых и др. Применение этих методов очень эффективно и в том случае, когда исследуемый объект характеризуется таким количеством параметров и настолько сложен, что не поддается без них целостному осмыслению. Применение системного анализа позволяет избежать эффекта, названного учеными «проклятием многомерности». Нормальному человеку в процессе принятия решения более или менее легко удастся оперировать пятью — семью (максимум девятью) одновременно меняющимися параметрами (обычно это связывают с объемом кратковременной, оперативной памяти, 7 ± 2 параметра — так называемое магическое число Миллера). Осмыслить же функционирование реальных систем, самые простые из которых порой характеризуются сотнями меняющихся параметров, практически невозможно. Именно для этого существуют специальные приемы, например метод иерархического моделирования, позволяющий преодолеть трудности манипулирования параметрами.

Именно моделирование позволило психолингвистам приблизиться к осознанию сущности речезыкового феномена человека, выделив в процессах понимания и продуцирования речи отдельные звенья, определенным образом связанные между собой.

Психолингвистика оказала известное методологическое влияние на все науки, объектом изучения которых является речь ребенка.

Так, например, в логопедии были разработаны и приняты различные классификации речевой патологии, в одной из которых нарушения внешней (фонационной) стороны речи отделялись от нарушений, возникающих на более ранних, глубоких этапах речепроизводства (клинико-педагогическая классификация); а в другой нарушения усвоения языковых средств общения (язык) противопоставлялись нарушениям применения этих средств (речь) (психолого-педагогическая классификация). Также на основе психолингвистических разработок Р.Е. Левина впервые доказала наличие корреляции между определенными нарушениями в устной речи и соответствующими специфическими ошибками в письменной речи. В лингводидактике (теории обучения языку) ключевыми понятиями стали: языковая компетенция, речевая компетенция и коммуникативная компетенция². Виды речевой деятельности были классифицированы по принципу различия их психофизиологического механизма.

Под влиянием психолингвистических идей к оценке речи ребенка стали подходить уже на основе оценки не только звуковой стороны высказывания, а всего комплекса используемых ребенком языковых средств: лексических, морфологических, синтаксических, фонетических и др. Структурно эти методы исследования нашли отражение в виде уровневого деления речевого развития ребенка. Наиболее известной является классификация уровней речевого развития, созданная Р.Е. Левиной.

Уровневое деление речевого развития ребенка позволило добиться определенной унификации в речевой диагностике, предоставляя логопедам возможность методически более грамотно осуществлять свою деятельность. Однако описательный характер этой классификации, по сути затрагивающей лишь внешние проявления глубоких мыслеречезыковых процессов, а не саму коммуникативную деятельность, на современном этапе развития науки уже не может полностью удовлетворить специалистов. Результатом такой неудовлетворенности явились многочисленные публи-

² Термины «языковая компетенция», «речевая компетенция» и «коммуникативная компетенция» как ключевые в настоящее время приняты в лингводидактике в категориально-терминологическом аппарате. Языковой, речевой и коммуникативный виды компетенции коррелируются соответственно с понятиями «знания», «навыки», «умения» (*Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М., 2007*).

кации, в которых в качестве основных критериев определения уровня речевого развития ребенка предлагались: состояние языковой способности как психолингвистической универсалии (Н.В. Микляева), состояние высших психических функций, выявляемое на основе нейропсихологического исследования (Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, Л.С. Цветкова), уровень владения языковыми средствами (О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова), состояние когнитивной сферы и потенциальных возможностей овладения речью (О.Н. Усанова, Н.Я. Семаго) и др.

Безусловно, эти наработки позволили существенно расширить и углубить представления об устройстве и функционировании речезыкового механизма в условиях нормы и речевой патологии. Однако практикующему педагогу бывает достаточно сложно без специальной теоретической подготовки разобраться в методологии той или иной диагностики (очень часто эти методики представлены исключительно как сборник тестовых заданий различной направленности). В настоящее время профессионалы нуждаются в универсальных, верифицированных, удобных в применении, гуманных по отношению к ребенку диагностических методиках, позволяющих оценить речь ребенка с позиции сформированности ее главной функции — функции коммуникации.

Мы разделяем мнение специалистов, которые считают бесперспективным изучение отдельных психических процессов или функций, различных видов деятельности в отрыве от общепсихического развития ребенка, ибо изучение такой важной сферы психики, как речевая, не может осуществляться с помощью хаотичного набора концептуально не связанных между собой проб или заданий.

Цель данной работы — создание методики определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста с обязательным учетом возрастного параметра, с позиции междисциплинарной методологии, интегрирующей базовые положения таких смежных научных дисциплин, как структурная и функциональная лингвистика, когнитивная психология, общая и возрастная психолингвистика (онтолингвистика), логопедия, лингводидактика.

«...Не понимая сущности явления, не разбираясь в действии его законов, невозможно успешно на него влиять, даже обладая самыми лучшими методическими рецептами».

К.Д. Ушинский

Речевое развитие ребенка как объект научного анализа

§ 1. К вопросу об истории развития научного интереса к детской речи

Изучение детской психики в целом и речи как наиболее важной ее составляющей, по историческим меркам, началось довольно поздно. Подлинно научный интерес к речевому развитию ребенка возник лишь в XIX столетии. Это было связано с осознанием значимости приобретаемых ребенком речевых навыков для его успешной социализации. Пришло понимание, что только через овладение языком ребенок становится полноправным членом общества.

Изучение детской речи началось с наблюдений за высказываниями ребенка с их последующей графической и акустической фиксацией. В начале прошлого века на Западе и в нашей стране прошел мощный поток публикаций дневниковых записей многих исследователей (В. Штерн, В.П. Вахтеров, Н.А. Рыбников, А.Н. Гвоздев и др.) со скрупулезным описанием хода развития у ребенка различных психических процессов (в том числе и речевых). Богатый эмпирический материал свидетельствовал о том, что речезыковой феномен является очень сложным, многоаспектным и трудно поддающимся описанию. Попытки теоретического осмысления собранного материала породили различные гипотезы и концепции развития речи ребенка.

Наиболее известной из ранних теорий является теория детской речи швейцарского ученого Ж. Пиаже, в основе которой лежат результаты исследования эгоцентрической речи («речи для себя»). В рамках этой теории

Ж. Пиаже разработал концепцию генетической обусловленности различных сторон речи, при этом выделив в ней символическую (семиотическую, знаковую) функцию.

Широкую известность получили научные исследования американского лингвиста Н. Хомского, который создал свою теорию онтогенеза языковой способности. В основу этой теории автор заложил идею «врожденной грамматики», доказывая, что речь не является предметом «научения», но представляет собой лишь реализацию генетически заданных языковых структур. В качестве доказательства он приводил суждение о том, что маленький ребенок не повторяет в точности язык взрослых, а заново изобретает и конструирует свой язык, на котором впоследствии говорит. И хотя в дальнейшем идея «врожденной грамматики» не нашла подтверждения, привлекательность концепции Н. Хомского заключается в стремлении автора целостно представить речезыковой процесс: глубинный интеллектуальный семантический пласт и синтаксические структуры внешнего оформления речи, ее фонетический рисунок. Н. Хомский одним из первых заговорил о процессах трансформации глубинного содержания высказывания в поверхностное.

Из работ отечественных ученых, посвященных этой теме, живой научный интерес вызвали труды Л.С. Выготского. Суть исследовательской работы ученого заключалась в выявлении структурных составляющих речезыкового феномена и динамики их развития в возрастном аспекте. Наиболее важным компонентом речезыкового механизма он считал внутреннюю речь, не подлежащую прямому объективированию. Внутренняя речь, по мнению Л.С. Выготского и многих его последователей (Н.И. Жинкин, Ж.И. Шиф, А.Н. Леонтьев и др.), играет роль «внутреннего черновика» для внешней речи. Она поддерживает сложные мыслительные акты (размышления), являясь как бы субстратом мышления «для себя» и «про себя». Без нее возможны только самые примитивные мыслительные операции. Внутренняя речь может рассматриваться как вербализованная часть потока сознания, формирующаяся во время текущей мыслительной деятельности, как связующий механизм между мыслью и ее языковым воплощением. Л.С. Выготский одним из первых обратил внимание специалистов на то, что оценка речевой продукции должна осуществляться в двух основных аспектах. Первый аспект — это внешнее, фонационное оформление (произносительная сторона речи, или реализующий уровень), второй — это аспект внутренних, скрытых, глубинных процессов речепроизводства, в которых наиболее значимая роль отводится внутренней речи.

Работы Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, Л.С. Рубинштейна, Н.И. Жинкина на многие последующие годы определили век-

тор научных исследований в области изучения речезыкового феномена человека в целом и развития детской речи в частности.

В последние десятилетия круг исследований, на современном уровне трактующих речезыковую организацию человека, существенно расширился (В.И. Бельтюков, И.Н. Горелов, К.Ф. Седов, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Н.О. Золотова, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, Л.В. Сахарный, Ю.А. Сорокин, Н.В. Уфимцева и др.). В настоящее время имеются серьезные разработки в области речевого онто- и дизонтогенеза (Е.И. Исенина, Н.И. Лепская, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович, И.М. Румянцева, Т.В. Ахутина, О.Е. Грибова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Л.Б. Халилова и др.). Однако, по мнению ученых, подлинный расцвет наук, изучающих речевой феномен человека, еще впереди.

§ 2. Многоаспектность изучения речезыкового феномена ребенка

Анализ существующей научной литературы позволяет выделить два ведущих направления изучения речи: *нейропсихологическое* и *психолингвистическое*, которые, на наш взгляд, очень удачно дополняют друг друга. Нейропсихологический подход позволяет детально ознакомиться с «материальной основой речи» — состоянием зон и функций коры головного мозга, отвечающих за речь; психолингвистический — с механизмом осуществления речевой деятельности как «идеальным процессом». Эти два ведущих направления сформировались, конечно, не случайно. Суть речевого феномена как раз и состоит в том, что, возникнув изначально на сохранной «материальной базе», речь сразу же начинает оказывать существенное влияние на ее дальнейшее развитие. Под воздействием речи развиваются и совершенствуются все сферы психической жизни: когнитивная, сенсорно-перцептивная, аффективно-волевая; «созревают» структуры мозга, ответственные за двигательную сферу, оптико-пространственную ориентировку, состояние которых, в свою очередь, в совокупности может быть косвенным показателем речевого развития ребенка.

Такая многоаспектность изучения речезыкового феномена, с одной стороны, облегчает процесс познания, предоставляя большое количество фактов, позволяющих оценить объект с различных точек зрения, а с другой — вызывает тот самый эффект «проклятия многомерности», затрудняющий *целостное* осмысление явления, т. е. возможность связать в единую систему данные, полученные специалистами различных областей. Таким образом, разноплановость исследовательской деятельности порожд-

дает определенные противоречия, которые наиболее остро проявляются в диагностике речевого развития как неотъемлемой части исследования речевой организации человека. В основе этих противоречий лежит вопрос: **по каким критериям** можно судить о состоянии речи, или, иными словами, уровне речевого развития ребенка конкретного возраста?

Здесь следует отметить, что термин «речевое развитие», несмотря на очень широкое его применение в различных областях научного знания, неоднозначен, т. е. не имеет четкой понятийной закрепленности. С одной стороны, семантика этого словосочетания подразумевает «процессуальность». Развитие — процесс, речевое развитие — процесс овладения человеческой речью, процесс использования того или иного языка, необходимый для социальной или даже, точнее, социокультурной адаптации индивида в человеческом обществе. С другой стороны, одним из наиболее значимых показателей этой адаптации является уровень речевого развития как критерий успешности овладения вербальными средствами коммуникации. В этом случае термин «речевое развитие» употребляется уже не в процессуальном значении, а в значении константном, как показатель сформированности речевых навыков и умений на данный момент (т. е. состояние, продукт).

В рамках обсуждения темы терминологической неоднозначности необходимо дать некоторые разъяснения и по поводу таких основополагающих понятий, как «язык» и «речь».

Впервые понятия «язык» и «речь» разграничил швейцарский лингвист Фердинанд де Соссюр, установив взаимосвязь и взаимодействие этих явлений. Язык был определен им как система знаков (кодовая система), а речь — как процесс (акт) применения этой системы в коммуникативных целях. Вслед за ним многие исследователи стали противопоставлять язык и речь по разным признакам: система средств общения — реализация этой системы, сущность — явление, общее — отдельное (частное), абстрактное — конкретное, системное — несистемное, нормативное — ненормативное, социальное — индивидуальное и др. В настоящее время общепризнано, что понятия «язык» и «речь» являются понятиями комплементарными (взаимодополнительными). Как нет речи без языка, так и нет языка без речи. Изолированно языковая система существовать не может, она проявляет себя только в речевом процессе. В связи с этим в одних научных контекстах понятия «язык» и «речь» могут расцениваться как тождественные, в то время как в других эти понятия не только разграничиваются, но и противопоставляются.

Онтолингвистическими исследованиями убедительно доказано, что родным языком ребенок начинает овладевать буквально с первых месяцев

своей жизни. Под влиянием речи взрослых у малыша формируются навыки использования языка в коммуникативных целях; первые сведения о родном языке малыш также черпает исключительно из того речевого материала, который предоставляют ему взрослые.

Накопление знаний о языке, их систематизация (формирование языковой компетенции) происходят в тесной взаимосвязи с развитием представлений ребенка об окружающей действительности. Активно осваивая реальный мир, ребенок постоянно использует язык в различных сферах общения (бытовой, учебной, развлекательной) и ситуациях (знакомства, информационного обмена со взрослыми или сверстниками, оценки действий других людей, регуляции поведения и т. п.), пополняя при этом языковые знания и совершенствуя речевые навыки (речевая компетенция). По мере накопления речевого опыта у ребенка формируется так называемая коммуникативная компетенция — умение использовать речезыковые средства для решения различных социальных задач: учебных, контактоустанавливающих, информационных, регулирующих действия других людей и мн. др.

Таким образом, становится понятно, почему большинство специалистов в области детской речи признают, что самым важным критерием оценки речевого развития ребенка является **уровень владения родным языком**³.

Основной показатель усвоения родного языка — это состояние **лексикона** ребенка. Очень важно, что такая оценка учитывает прежде всего качественный, а не количественный аспект. Качественная оценка предполагает определение уровня сформированности **лексической системности**, которая проявляется в упорядоченности лексических единиц в языковом сознании ребенка, т. е. в наличии разнообразных связей (прежде всего смысловых) между ними.

Лексикон является одним из важнейших механизмов когнитивной переработки семантической информации, это высокоструктурированная динамическая система, содержащая очень большой набор связей между знаками и кодами семантических признаков, через которые с лексиконом связаны и другие важнейшие процессы и механизмы: кратковременная память, временное удержание информации, долговременное хранение семантической информации (Ч. Осгуд, М. Гарман, В. Левелт и др.). Лексикон отражает системность знаний человека об окружающем его мире и о

³ Языковой критерий при определении уровня речевого развития ребенка выделяется в качестве наиболее значимого показателя и специалистами в области патологии речи. К числу очень сложных и трудно поддающихся коррекции форм речевой патологии относятся так называемые *системные нарушения речи*, основным симптомом которых являются трудности усвоения языка как системы. Системные нарушения речи проявляются в виде совокупности специфических лексико-грамматических ошибок как в устной, так и в письменной речи, затрудняющих коммуникативную деятельность.

свойственных этому миру закономерностям и связях. Иначе говоря, значение слова понимает только тот, кто понимает реальность, кодируемую данным словом (Ч. Филмор, Н.И. Жинкин, Л.С. Выготский, Б. Аткинс и др.).

Слово и все, что ассоциативно с ним связано, постоянно неосознанно подвергается процессам анализа (*дифференцирования* по отдельным группам на основе различных признаков), синтеза (*интегрирования* на основе объединения признаков), сравнения и классификации, что приводит к формированию *информационной базы* (*категориальной системы, семантической памяти*), устройство которой коррелирует с устройством лексикона. Результаты исследований когнитивных психологов свидетельствуют, что существует некая организация хранящегося материала, без которой память не может быть эффективно использована; чем выше по иерархии хранится информация, тем больше она обобщена; устройство информационной базы отличается когнитивной экономией, так как нет необходимости хранить в каждом элементе категории более общие атрибуты. На *рис. 1* приведен пример того, как могут храниться элементы в семантической памяти, согласно модели А. Коллинза и М. Куиллиана [Collins, Quillian, 1969].



Рис. 1. Фрагмент модели семантической памяти (по А. Коллинзу и М. Куиллиану)

В качестве средства доступа к семантической информации многие ученые рассматривают лексикон, предлагая различные модели его структурной организации. Сравнительный анализ этих моделей позволяет сделать вывод, имеющий прикладное значение для диагностической методики: лексикон человека наиболее целесообразно описывать как многоярусную структуру, где поверхностный уровень представляет собой *систему* связей различных *форм* слов, а глубинный уровень — *систему значений*.

Эти системы связей могут быть представлены в виде полей, где лексические единицы группируются соответственно по формальным или смысловым признакам. Например, слова *сахарница*, *хлебница*, *селёдочница*, *учительница* имеют совпадение грамматических категорий (род, число) и звуковое сходство (формальный признак). Но при этом только три из них объединены общим смыслом (вместилище), который, в свою очередь, обеспечивается одинаковым значением суффикса *-ниц-* (смысловый признак).

Основную роль в индивидуальном лексиконе человека играет «ядро», т. е. те слова, которые обладают наибольшим количеством смысловых связей с другими словами. Именно они составляют центральную часть ассоциативной сети. По направлению к периферии количество связей с другими словами уменьшается. Яркой иллюстрацией вышесказанного может служить фрагмент ассоциативного поля (*рис. 2*), который приводит А.А. Залевская в работе «Слово в лексиконе человека» [Залевская, 1990].

Специфика единиц, входящих в ядро лексикона, связана с усвоением их в первые годы жизни ребенка и характеризуется высокой степенью их конкретности, образности и эмоциональности. Эти слова отражают индивидуальную картину мира ребенка и в дальнейшем выступают в качестве опорных элементов при идентификации более абстрактных и многозначных слов [Залевская, 1990; Золотова, 1981].

Специалисты подчеркивают, что организация лексической системности в языковом сознании ребенка дошкольного возраста имеет свои особенности, обусловленные в первую очередь его психофизиологией. С помощью слов он способен выражать лишь то, что доступно его пониманию. Первоначальный лексикон малыша является его индивидуальным «слепком мира», образом тех связей, которые ребенок смог в нем установить.

Деление словаря на «ядро» и «периферию» позволяет также решить на практике проблему количественной оценки словарного запаса. Чем больше «периферийных» слов в лексиконе ребенка, тем шире и разнообразнее его словарный запас.

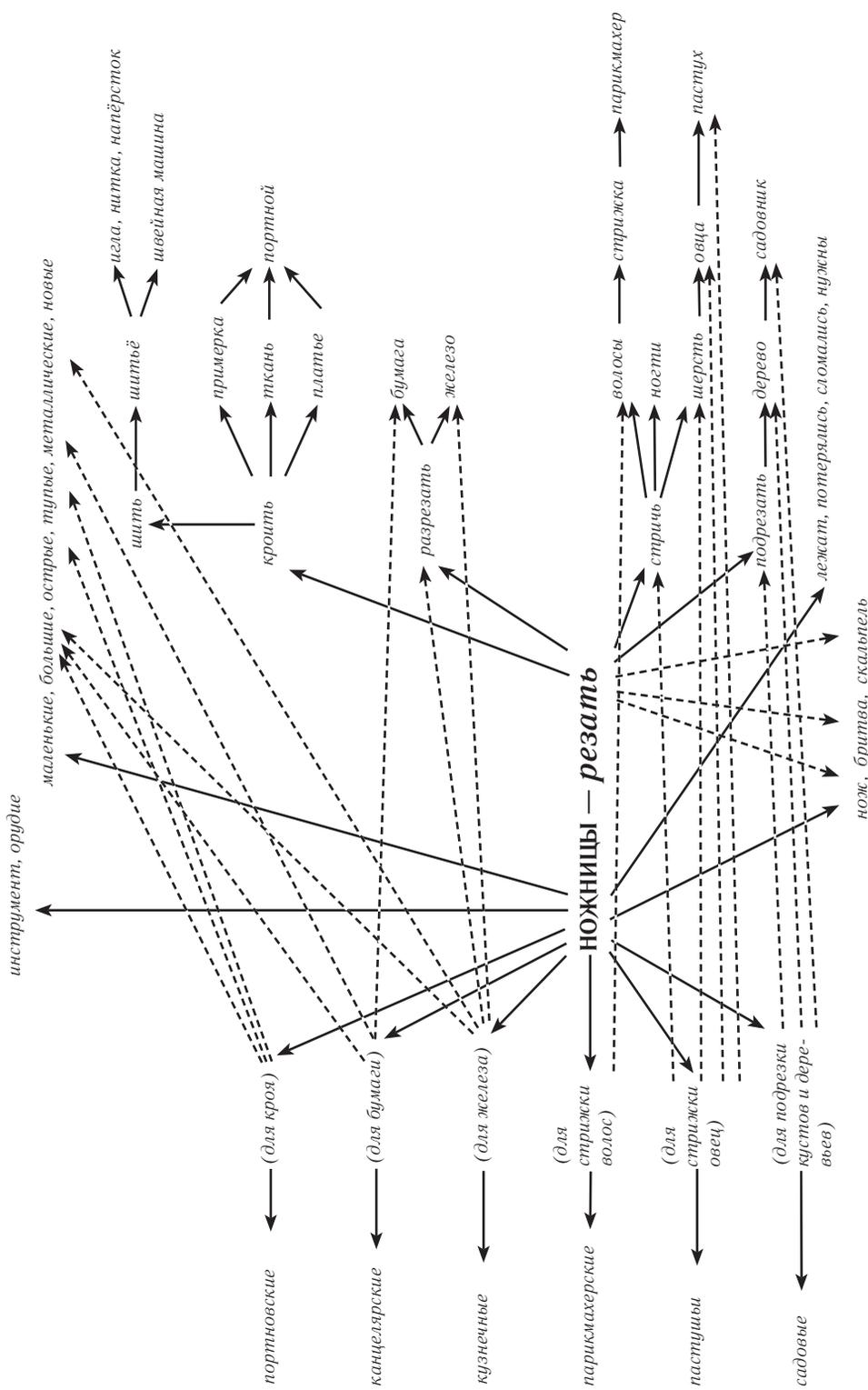


Рис. 2. Фрагмент ассоциативного поля (А.А. Залевская)

Эти положения находят подтверждение в исследованиях российского специалиста в области речевой патологии Н.В. Серебряковой. Результаты проведенных ею экспериментов по выявлению ассоциативных связей позволили выделить последовательно сменяющие друг друга этапы организации семантических полей в языковом сознании ребенка.

Первый этап характеризуется несформированностью семантического поля, что проявляется в преобладании ассоциаций, названных автором синтагматическими (*собака — лает, мяч — красный*). На втором этапе в речи ребенка преобладают тематические, ситуативно обусловленные и мотивированные ассоциации, свидетельствующие о начале формирования структуры поля. Образный характер связей определяет и специфику семантического поля (*дом — крыша, подушка — спать*). На третьем этапе на смену образным связям приходят понятийные, что находит отражение в преобладании ассоциаций, свидетельствующих о сформированности у ребенка мыслительных операций классификации, обобщения, выделения наиболее существенных признаков (*посуда — чашка, хороший — плохой, сад — огород*) [Серебрякова, 2006]. В целом говорить о сформированности лексической системности можно лишь к наступлению старшего дошкольного возраста — 7 годам.

В связи с проблемой структуры лексикона в научных кругах обсуждается вопрос: имеется ли в лексиконе человека специальный «отсек» для морфологически сложных слов⁴? Этот вопрос, на наш взгляд, также имеет очень важное прикладное значение, так как общеизвестно, что наиболее яркой отличительной особенностью русского языка является его сложная, многоярусная, разветвленная морфологическая система.

Синтетический строй русского языка (в отличие от аналитических языков) проявляется в многообразии моделей словообразования и словоизменения (формообразования). Если говорить о словообразовании, то более 80% русских слов — это слова производные, т. е. образованные от простых с помощью различных морфем. По мнению американской исследовательницы Д. Эйчисон, морфологически сложные слова могут первоначально входить в основной лексикон ребенка («лексикон как таковой») в готовом виде, т. е. без разложения их на составляющие. Но по мере накопления сходных случаев создается «подсобное хранилище», где слова упорядочиваются по морфологически однотипным элементам, занимая особое место в структуре индивидуального лексикона. В этом «подсобном хранилище» содержатся образцы и постепенно формируются инструкции по составлению новых слов с учетом дополнительной информации

⁴ Под морфологически сложными словами понимаются производные слова, в состав которых входит несколько морфем.

относительно каждого слова о том, как его можно расчленить и какие другие слова с ним соотносятся.

Онтолингвистические исследования, проведенные отечественными учеными, также свидетельствуют, что способность к вычленению морфем и их категоризации формируется у ребенка только к определенному возрасту на основе как речевого, так и неречевого опыта, развития когнитивной, сенсорно-перцептивной и других сфер психики ребенка (С.Н. Цейтлин, А.А. Залевская, А.Н. Гвоздев, А.М. Шахнарович и др.). До этого момента производные слова, употребляемые ребенком, находятся как бы в «замороженном» (по выражению С.Н. Цейтлин) состоянии.

Убедительным подтверждением данных выводов стало выявление так называемого периода детского словотворчества, широко известного читателям по книгам К.И. Чуковского, А.Н. Гвоздева, Н.А. Рыбникова, В. Штерна и др. Возрастные границы этого периода определяются приблизительно от 4—4,5 до 5,5—6 лет. Именно в этом возрасте ребенок начинает осознавать, что слово не является таким уж цельным: в нем можно выделить различные «частички», которые тоже что-то значат. Слово в сознании ребенка, перефразируя С.Н. Цейтлин, начинает «размораживаться», члениться на отдельные составляющие — морфемы.

Период активного овладения правилами словообразования признается исследователями детской речи наиболее значимым в процессе усвоения языка и развития речи в целом, так как наряду со *словоизменительной* и *синтаксической* подсистемами языка *словообразовательная* подсистема составляет основу русской грамматики.

Усвоение грамматических норм родного языка происходит одновременно с формированием лексикона, и **грамматическая компетенция** также является важным показателем языкового развития ребенка. Новое для ребенка слово сразу же включается в состав высказывания, где подвергается грамматической обработке, в первую очередь словоизменительной. Необходимость грамматического структурирования слов предопределяется потребностью наиболее точно выразить смысловое намерение, так как отдельные, грамматически не связанные между собой слова не могут точно передать нужную информацию⁵.

В связи с этим возникают очень важные с точки зрения диагностической методики вопросы: чем обусловлена последовательность появления в речи детей тех или иных грамматических категорий; можно ли вывести универсальные законы постижения грамматики ребенком дошкольного возраста и выделить определенные этапы становления этого процесса?

⁵ Например: *Петя, дедушка, провожать*. Ср.: *Петя провожал дедушку. Петю провожал дедушка*.

Большинство специалистов указывают на то, что в речи ребенка, особенно на начальном этапе ее развития, вербализуется *ситуация реальной жизни*, вернее конкретный ее фрагмент. Это положение подтверждается употреблением в детской речи определенных грамматических форм, с помощью которых ребенок реализует свое коммуникативное намерение: просьбу, отказ, призыв к общению, сообщение о чем-либо и т. п. (А.М. Шахнарович, С.Н. Цейтлин, А.А. Залевская, Н.И. Лепская и др.). Самые простые высказывания ребенка отражают и самые элементарные ситуации жизни: *Дай! Не буду! Кошка спит. Дождь идёт. Мама хорошая*. Усложнение структуры высказывания всегда связано с необходимостью (необходимостью) передачи более сложных отношений между реалиями окружающего мира: временных, причинно-следственных, условных и др., которые можно выразить только с помощью синтаксически связанных между собой слов. То есть появление определенных грамматических форм в речи ребенка детерминируется жизненной ситуацией, в которой происходит общение.

Естественно, далеко не каждый фрагмент реальной ситуации может и должен быть вербализован. Очевидно, что предпочтение отдается наиболее значимым из них. Но тем не менее речь является отражением объективной реальности, и значения грамматических форм служат целям передачи информации в той же мере, что и собственно лексические значения⁶. В то же время грамматические категории по сравнению с лексическими являются категориями более высокого уровня абстракции, «ибо грамматическое значение есть значение, отвлеченное от действительности, значение, которое отражает отношения между формами слов, виды связи между словами в речи» (И.Н. Горелов).

Безусловно, постичь все эти виды связей и отношений ребенок сразу не может. Выбирая из этого обширного материала прагматически ценные для себя языковые знания, он соотносит их с собственными речевыми возможностями. Специфика детской речи обусловлена ее зависимостью от способности ребенка к анализу речи взрослых, а именно тем, **что** конкретно он в состоянии извлечь из воспринимаемой им речи взрослых в плане ее грамматической, лексической и фонетической организации.

В грамматическом развитии русскоязычного ребенка можно выделить два основных этапа, на каждом из которых проявляется наибольшая чувствительность («сенситивность»), способность к усвоению тех или иных подсистем языка и речевых норм.

⁶ Вспомним хрестоматийный пример Л.В. Щербы, который он приводил студентам для иллюстрации значимости грамматических маркеров при передаче информации: *Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокрёнка*.

На *первом этапе* усвоения грамматики (возраст от 2—2,5 до 3—3,5 лет) доминирующим является овладение *словоизменятельной* системой языка; словообразовательные модели, которые способен усвоить ребенок в этот период, относятся к самым простым, наиболее частотным, регулярным. За этот короткий срок ребенок постигает совокупность личных окончаний глаголов и падежных форм существительных, необходимых для передачи основных, базовых отношений между словами в предложении.

На *втором этапе* овладения грамматическими средствами языка (возраст от 3—3,5 до 5—6 лет) внимание ребенка концентрируется на *словообразовательной* системе. В этот период он активно учится вычленять в слове значимые элементы (морфемы), начинает замечать связь между изменяющейся формой слова и его значением. Наряду с активным усвоением основных словообразовательных моделей русского языка ребенок овладевает и наиболее сложными словоизменятельными моделями, например формой мн. ч. существительных ср. р. (*деревья, поленья, вёдра, уши*) или формой род. или предл. падежа существительных мн. ч.: *катались на санках, венок из колокольчиков, пять дятлов*.

Усвоение словоизменятельных и словообразовательных моделей русского языка и формирование соответствующих речевых навыков происходит исключительно на *синтаксической* основе, т. е. в словосочетаниях и предложениях, что вполне объяснимо. Ведь усвоение морфологических знаний и формирование навыков их использования подчинено главной цели: научиться строить предложения (комбинировать слова) для адекватной вербальной передачи своего намерения и понимания речи собеседника, т. е. коммуникации.

Закономерности овладения языком распространяются как на всю языковую систему, так и на отдельные подсистемы. Так, известный исследователь детской речи Н.Х. Швачкин экспериментально выявил последовательность в овладении фонологической системой русского языка. Его исследования показали, что формирование фонематического слуха у ребенка протекает в виде развития способности дифференцировать звуки в направлении от акустически далеких к более близким. В овладении звукопроизнесением также были выделены свои закономерности. Вначале дети усваивают не те звуки, которые они хорошо слышат, а те, которые им легче произнести. Экспериментальные исследования показали, что раньше всего дети начинают произносить звуки, артикуляция которых соответствует рефлексорным реакциям: дыханию, сосанию, глотанию, крику. Звуки, артикуляция которых существенно отличается от врожденных рефлексорных реакций, требуют от малыша дополнительных усилий. Ребенок осваивает их постепенно, поначалу часто заменяя другими, близкими по

артикуляции звуками. Процесс овладения звукопроизнесением носит индивидуальный характер как с точки зрения времени, в течение которого он происходит, так и с точки зрения стратегий и последовательности усвоения звуков. Однако все же можно отметить, что смычные согласные обычно усваиваются раньше щелевых, глухие — раньше звонких, мягкие переднеязычные — раньше твердых, а свистящие — раньше шипящих. В норме фонологической системой родного языка ребенок овладевает к 5—6 годам.

Онтолингвисты утверждают, что независимо от индивидуальных различий между детьми, независимо от речевой среды, в которой они воспитываются, независимо даже от особенностей постигаемого ими языка общая схема усвоения языкового материала остается для всех универсальной, единой: сначала ребенок овладевает самыми распространенными единицами языка и наиболее общими правилами их употребления и только затем осваивает менее частотную лексику и частные правила формо- и словообразования [Цейтлин, 2000; Ушакова, 2004]. Американский исследователь детской речи Д. Слобин даже вывел общую тенденцию, которая впоследствии справедливо была отнесена к разряду языковых универсалий: правила, применимые к широким классам явлений, формируются в языковом сознании раньше, чем правила, относящиеся к подклассам, т. е. общие правила усваиваются раньше, чем частные правила. Так, например, сначала ребенок усваивает образование множественного числа существительных по модели: основа + флексия **-ы (-и)**: *стол — столы, мяч — мячи* — и только потом овладевает менее распространенной формообразовательной моделью: *стул — стулья, дом — дома, окно — окна*.

Эта же важнейшая особенность была подмечена и другими учеными, которые вывели ее на основании разграничения понятий «система» — «норма» (А.М. Шахнарович, Э. Косериу). Система предопределяет способ формо- и словообразования, а норма накладывает конкретные ограничения в использовании системных возможностей, что в совокупности и обуславливает выбор одного из возможных вариантов: *стол — столы, шкаф — шкафы*, но *стул — стулья; тигр — тигрёнок, лиса — лисёнок*, но *корова — телёнок; пианист — гитарист — виолончелист*, но *скрипач* или *балалаечник*.

Таким образом, среди положений, наиболее значимых для диагностической методики, можно отметить следующие:

✓ Система осваивается гораздо раньше, чем норма: прежде чем узнать традиционные для каждого частного случая реализации языка, ребенок узнает «систему его возможностей». Прямым доказательством этого служат детские речевые инновации, в основе которых как раз и лежит

использование возможностей системы языка, сопровождаемое нарушением его нормы: *машинник* (машинист), *черниковый* (черничный) *компот*, *стадо* (табун) *лошадей* и т. п.

✓ В овладении языком имеет место и достаточно мощный встречный процесс. Сначала ребенок усваивает нормативные эталоны, соотнося их в дальнейшем с системой языка, что значительно облегчает и сокращает во времени процесс овладения родным языком.

✓ Система языка имеет многоуровневое строение, внутри которого можно выделить «ядро», представляющее собой совокупность самых общих, отвлеченных от конкретных репрезентаций языковых правил, и «периферию», на которой начинают действовать ограничения этих правил. Периферия представляет собой совокупность правил меньшей степени обобщенности и является мостиком, соединяющим «систему» (язык) с «нормой» (речевым эталоном).

✓ Между пограничными уровнями *система* — *норма* располагаются так называемые фильтры, ограничивающие действие модели. В речевой деятельности детей система фильтров до определенного времени отсутствует, что обусловлено недостаточным речевым опытом ребенка.

С психолингвистических позиций, помимо чисто языкового аспекта (в традиционном лингвистическом смысле), предмет пристального внимания при изучении речезыкового феномена признается аспект когнитивный, связанный со **смыслом**, который кодируется с помощью языковых средств. Смысловой компонент организации речевого высказывания в настоящее время является недостаточно изученным, хотя именно он привлекает все больше и больше внимания специалистов.

Принципиально важные для нас выводы исследований, выполненных в этом направлении, свидетельствуют, что основной продукт мыслительного процесса — мысль — является результатом акта *выделения* объекта (воспринимаемой цельности) и *структурирования* информации о нем. Мысль представляет собой констатацию наличия связи между объектом («предметом») и чем-то иным, выступающим по отношению к нему как «признак», его текущее, актуальное значение⁷.

Основными ментальными операциями являются анализ и синтез. Именно они позволяют устанавливать отношения между новым и уже воспринятым, категоризовать информацию в сознании человека. В последние десятилетия категоризация (классификация) как основа всех познаватель-

⁷ Начиная осознавать, чем же именно обратил на себя наше внимание объект, мы устанавливаем, ищем то, что можно назвать его актуальным значением. Актуальное значение — это то, что важно для нас в объекте в данный момент и при данных условиях деятельности.

ных процессов и речемыслительной деятельности привлекает все больше внимание исследователей. В результате постоянного действия процессов восприятия и классификации психика человека формирует целую **категориальную систему**, заполняющую и организующую большую часть долговременной памяти. С опорой на эту базу знаний происходит дальнейшее восприятие, членение и осмысление воспринимаемого. Именно эта база (категориальная система) связана с речезыковой деятельностью и играет ведущую роль в ее развитии.

В языковой иерархии вся информация «прикрепляется» к предмету. Поэтому, видимо, не случайно у ребенка первыми появляются и категоризируются слова, обозначающие предметы. Деля в своем сознании мир на «предметы» и «признаки», ребенок исподволь формирует категориальную систему, соответствующую им. Выделение «предметов» и их «признаков» (действий, качеств или состояний) требует установления отношений между ними, а в дальнейшем и их категоризации. Категоризация собственно «предметов» и собственно «признаков» — операция более легкая, чем категоризация отношений между ними. «Дети достаточно легко понимают то, о чем говорится в рассказе, т. е. какие предметы описываются в содержании, но вместе с тем испытывают значительные трудности при определении того, что именно говорится о предметах описания» [Лебединский, Шахнарович, Булгакова, 1972, 121—125].

На основании анализа усвоения падежных форм известная исследовательница детской речи Н.И. Лепская установила, что одними из первых семантических отношений, репрезентируемых в речи ребенка, являются отношения «действие — объект»: *Ем кашу* (Ем кашу); *Дай куку!* (Дай куклу). Затем происходит разделение объектов (имен, конкретизирующих действие) на объект и адресат, причем объект всегда стоит перед адресатом: *Купить машину Вова* (Купить машину Вове). Одновременно с этим в речи появляются слова, выражающие отношения принадлежности, признака или качества предмета: *Бусы мамыны; Мама хаосая* (Мама хорошая). На основе пространственной ориентировки в речи появляются слова и их комбинации, отражающие пространственные отношения. В результате осознания типов отношений объектное значение, по мнению Н.И. Лепской, расщепляется на собственно объектное и объектно-обстоятельное. Обстоятельные значения затем разбиваются на значение места нахождения предмета (где?), места перемещения объекта и направления действия (куда?). Вслед за объектными, обстоятельными и определительными отношениями усваиваются и субъектные. В определенный момент ребенок устанавливает отношение между предметом, за которым он наблюдает, и действием, которое тот совер-

шает. Он начинает осознавать предмет (или лицо) в качестве действующего субъекта. Сначала как субъект осознается кто-то другой, потом приходит осознание себя как действующего субъекта. К третьему году жизни (!) вся система основных отношений, представленная в языке, оказывается уже освоенной. Ее дальнейшее развитие идет с опорой на языковые средства. В результате происходит дифференциация субъектов: осознаются субъект действующий (И.п.: *Машина едет; Кошка спит*), наличие некоторого количества или отсутствие чего-либо (*цветов много; нет воды*), совместность предметов (*платье с карманами*) и т. д. [Лепская, 1997].

Таким образом, по мере развития мышления и усвоения языка происходит осознание и категоризация не только предметов, но и отношений. Условно все эти отношения можно разделить на *отношения между предметами* и *отношения между предметом и ситуацией деятельности*.

И здесь представляется целесообразным провести параллель между вышеописанными наблюдениями психолингвистов (онтолингвистов) и результатами исследований в области когнитивной психологии, которые свидетельствуют, что отношения между **предметами** можно считать первичными, базовыми для формирования в сознании ребенка отношений между **предметом и ситуацией деятельности** [Sternberg, Frensch, 1990; Гейвин, 2003]. Эти базовые, «предметные», отношения классифицируются следующим образом: наличие/отсутствие (без понимания этого отношения невозможна фиксация факта появления/исчезновения объекта в поле внимания); пространственное расположение предметов относительно друг друга; сходство/различие по конкретному перцептивному признаку; целое/часть.

По мнению ученых, на основе первичных, базовых отношений в сознании формируются «ситуационные» отношения, для языкового кодирования (декодирования) которых требуются более сложные средства. Среди основных отношений между предметом и ситуацией деятельности выделяются следующие: «и/или» (понимание этого отношения позволяет оценивать возможность совместного появления предметов в одной ситуации); главное/зависимое; временные; причинно-следственные.

Установленные учеными закономерности формирования категориальной системы и ее отражения в речи как нельзя лучше демонстрируют тот факт, что когнитивные процессы не просто сопряжены с речью, но являются непременными ее составляющими.

Таким образом, междисциплинарное обобщение результатов исследований речезыкового феномена человека позволяет сделать выводы, имеющие методологическое значение для данной работы.

Речь — это феномен, присущий человеку, заложенный в нем биологически, однако формируемый социально; это творческая функция чело-

веческой психики, которая может быть развита только на определенной анатомо-физиологической основе.

Речь — это форма существования сознания, форма обобщенного отражения действительности, орудие мышления. Ни речевые исследования, ни обучение речи нельзя отрывать от самого человека, ибо речь представляет собой не просто систему знаков, которую человек использует для общения, но часть его самого — его физиологию и психику, его деятельность и поведение.

Речь — это неотъемлемая часть человеческой психики, включающая в себя не только потенциальную систему, но и те экстралингвистические факторы, которые приводят эту языковую систему в действие, делают ее живой и активной.

Речь как психический, а точнее, психолингвистический феномен совмещает в себе различные психологические взаимопроникающие и взаимообусловленные аспекты: сенсорный, когнитивный, аффективно-волевой и др.

§ 3. Речевые ошибки как источник информации о речемыслительном механизме

Наиболее точную информацию о состоянии речи дает анализ речевых ошибок, под которыми обычно понимаются явления, различающиеся по своему генезису, но объединяемые «признаком неадекватности речевого действия по тем или иным параметрам, обуславливающим это речевое действие» [Леонтьев, 1974а]. Иными словами, адекватность речевого действия, т. е. норма — это отсутствие ошибок. В связи с этим возникает не менее важная, чем констатация ошибок, проблема их интерпретации, которая наиболее продуктивно, на наш взгляд, решается с позиции психолингвистического анализа. Такой подход требует обязательного комплексного учета протекания двух основных речемыслительных процессов: процесса **порождения смысла** и его **кодирования** с помощью языковых средств — или, точнее, их взаимодействия в едином акте речепорождения. В частности, при оценке речи детей необходимо учитывать, что во время говорения/понимания одновременно задействованы все уровни речевого механизма на основе актуализации ранее сложившихся и упрочившихся межуровневых связей. При этом звено одного уровня является компонентом другого. Речевые ошибки имеют глубинные корни, за их внешним сходством может скрываться различный механизм их порождения. Поэтому интерпретация речевой продукции должна осуществляться с позиций ана-

лиза двух основных типов ошибок: нарушения *синтеза смысла* (ошибки содержания, смысловые) и *языкового кодирования* этого смысла (чисто лингвистические). В этом плане из всех классификаций речевых ошибок наиболее близкой нашим научным воззрениям является классификация А.А. Залевской, суть которой заключается в том, что главные функциональные классы речевых ошибок (нарушений) в целом соответствуют основным типам речемыслительных действий, направленных на получение и передачу информации определенного рода (рис. 3, 4).



Рис. 3. Классификация речевых ошибок, возникающих на этапе внутреннего программирования речевого высказывания (А.А. Залевская)

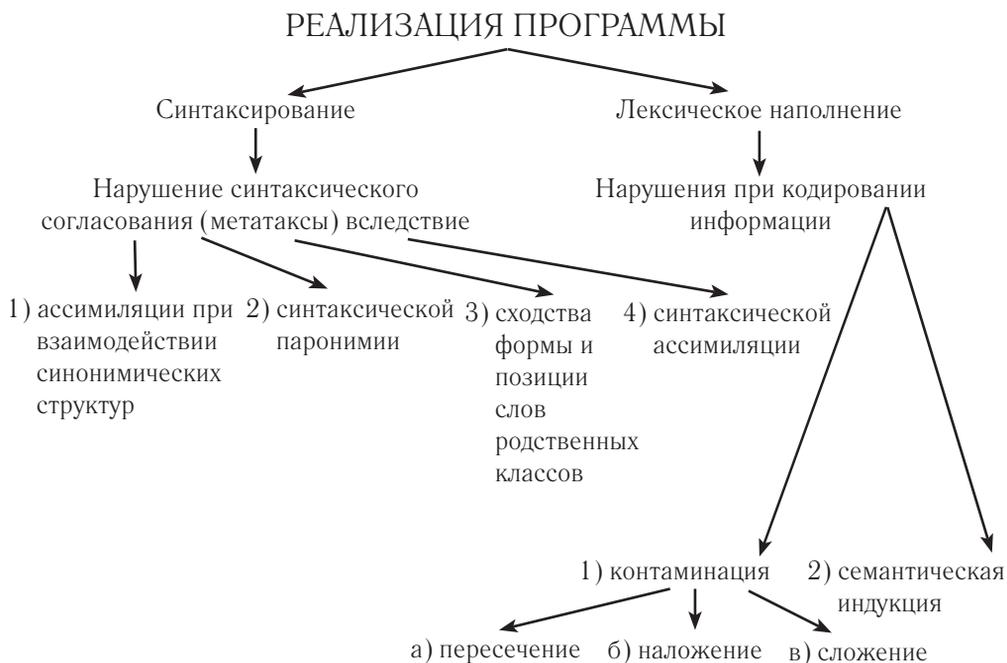


Рис. 4. Классификация речевых ошибок, возникающих на уровне реализации речевого высказывания (А.А. Залевская)

Оценить смысловой компонент речи очень сложно, так как сложно выбрать параметры, по которым можно судить о его состоянии. Немногочисленные разработки, посвященные этому аспекту, позволяют выделить некоторые критерии характеристики смысловой организации речевого высказывания. Первый критерий — это правильность выбора «предмета» описания (главное, тема, определяемое) и его «признака» (зависимое, рема, определяющее). Второй критерий — правильность установления иерархических отношений между «предметом» и «признаком» и адекватное распределение между ними логических ролей. И, наконец, третий — оптимальность уровня смыслового членения [Кукушкина, 1998].

Неадекватный выбор «предмета» и его «признака» приводит к самой обыкновенной бессмыслице, когда говорящий не понимает, о ком (или о чем) нужно сказать и какую информацию об этом «предмете» нужно донести. Неправильное определение иерархических отношений между «предметом» и «признаком» приводит к искажению смысла. Неоптимальный уровень смыслового членения ведет к недостаточности или избыточности отображения ситуации в речи. В этом случае высказывание будет представлено текстом-примитивом или, наоборот, в нем появятся лишние «предметы», нарушающие смысловую целостность высказывания. Неоптимальный уровень смыслового членения может привести и к сое-

динению разноуровневых элементов, и тогда в высказываниях возникают пропуски информативно важных частей, так как связываются между собой компоненты пропозиций (предложений) разных уровней (*Лев и медведь стали драться, и она стащила мясо*). Неразведение в сознании таких смыслов, как «действие — результат действия», «действие — место действия», «материал — изделие из него», «вместилище и его содержимое», приводит к ошибкам в речи типа: *хлеб* вм. *хлебница*; *вода* вм. *лейка*, *кофта* вм. *шерсть*.

Однако огромное число ошибок, наблюдаемых во внешней речи, нельзя объяснить только нарушением механизма вышеназванных операций. Так, существует особый вид речевых проблем, связанных с трудностями перекодировки внутренней речи при переводе ее во внешнюю. Это именно то, что психолингвисты называют операцией языкового кодирования⁸, т. е. процесса использования различных средств языка (фонологических, лексических, морфосинтаксических и др.) для *оформления* смыслового содержания.

Основными средствами языкового кодирования являются лексико-грамматические средства, а основными операциями — лексическое наполнение и грамматическое структурирование. Нарушения операций языкового кодирования приводят к так называемым аграмматизмам в речи. Выделяют морфемный (*большая мяч, зайчовые уши*) и синтаксический виды аграмматизма (*Я скачу, что ты мой папа*).

При этом не следует забывать, что выполнение конкретных речемыслительных действий (операций) зависит от состояния таких сфер психики, как память (оперативная и долговременная) и внимание (концентрация и распределение).

К ошибкам, обусловленным недостаточностью памяти и внимания, можно отнести те, что связаны с трудностями поиска и извлечения информации. Данные когнитивной психологии показывают, что говорящему часто не удается с первой попытки осуществить подбор нужной языковой единицы. Первой актуализируется наиболее привычная и частотная представительница данного смысла в языковом коде, как правило эта единица с более общим значением, и только затем — с более конкретным, подходящим для контекста значением: *шапка* вм. *кепка*; *пьет* вм. *лакает*, *маленький* вм. *узкий*. Для предотвращения этого явления существует функция контроля. Если же контроль ослаблен, то «снятия» исходного варианта не происходит и «примерная», первичная номинация закрепляется как единственная. К основным видам контроля относят контроль

⁸ Соответственно выделяется и обратная операция — декодирование — извлечение смысла из высказывания другого человека при помощи языкового кода.

формы и контроль содержания. Эти два вида контроля должны действовать одновременно, однако в некоторых случаях один из них отключается. В качестве одной из возможных причин отключения (или фрагментарной работы) смыслового контроля можно рассматривать отсутствие интереса. Трудности усвоения правил комбинирования слов могут являться причиной слабой работы контроля формы.

На контролируемую способность оказывают влияние такие факторы, как состояние эмоциональной напряженности, несоответствие темы и условий коммуникации, психологическая установка.

Следствием ослабленного контроля выступает такое явление, как *интерференция* — наложение, взаимоподавление близких по форме или по значению единиц. При формальном поиске инвариантными параметрами слова являются: место ударного слога, число слогов, звуковое начало или звуковой конец, а при семантическом поиске — родовидовые отношения и семантические признаки, наиболее актуальные в контексте высказывания. Сходство единиц по одному из этих параметров при ослабленном контроле приводит к интерференциальным ошибкам: *мельница* — *мельница*, *жираф* — *журавль*, *выкидывает воду* — *выливает воду*. Интерференция регулярно возникает как следствие трудностей перехода с одного кода на другой, например со зрительного на языковой: *сарафан* вм. *фартук*, *лейка* вм. *чайник*, *шьет* вм. *вяжет*. Одним из распространенных видов интерференции является *контаминация* — смешение, соединение частей двух и более единиц. В результате в речи появляются ошибки типа: *вертилятор* (*вертеть* и *вентилятор*), *ремонтёр* (*ремонтировать* и *монтёр*), *толпучка* (*толкучка* и *толпа*), *выпал дождь* (*выпал снег* и *идёт дождь*).

Как упоминалось выше, соответствие извлекаемой информации общему замыслу высказывания обеспечивает контроль. Однако самим извлечением управляют ассоциации, связанные с удерживаемым в памяти смысловым элементом. В норме в «окно сознания» должны подаваться только те из них, которые соответствуют замыслу, т. е. представляют собой актуальное значение. Однако даже незначительное забвение общего замысла или его несформированность приводят к тому, что поток ассоциаций становится плохо контролируемым. И тогда при ослаблении контроля в первом варианте реализуется не наиболее актуальная, а наиболее типичная или побочная ассоциация. Ненужные или избыточные ассоциации могут вызывать и такие нарушения, как вставка единиц, имеющих неподходящее значение или не несущих новой информации. Ассоциации, в основе которых лежит «подхват» признаков смежной единицы (как формальных, так и смысловых), исследователи называют ложными: *Наступила осень*

и наступил дождь; венок из колокольчиков, ромашков и гвоздиков; желток и белток или белок и желок.

По общему мнению специалистов, одним из источников ошибок «исполнения» являются ограниченные возможности оперативной памяти. Объем оперативной памяти, ее способность к удержанию и упреждению влияют на все речевые процессы вплоть до структурирования текста. Определенный объем памяти позволяет одновременно удерживать в сознании смысловую цельность и все более усложнять ее структурирование, поддерживая связность элементов. При недостаточном объеме памяти субъект способен продуцировать лишь примитивные тексты, структурно-содержательная организация которых сведена к минимуму.

В оперативной памяти содержатся не только единицы информации, но и набор операций, которые необходимо совершить для их обработки и получения. Языковое сознание одновременно осуществляет несколько операций, поэтому «технологическая цепочка» речемышлительного процесса должна рассматриваться и во временном аспекте. Если какие-либо из нужных операций опускаются или производятся с задержкой, возникают *пропуски* и *перестановки* языковых единиц в речи. Сбои такого типа рассматриваются как невыполнение операции кодирования, — другими словами, восприятие, фиксация в сознании элемента смысла или формы есть, но кодирование за этим не следует.

Причиной пропуска или искажения информации может быть значительная удаленность друг от друга связанных между собой элементов смысла. Удержание и упреждение существенно затрудняются, если участок речевой цепи, на котором расположены коррелирующие элементы, слишком велик или включает в себя другие согласующиеся элементы. В этом случае из-за перегрузки оперативной памяти на участке между двумя элементами может остаться незафиксированной информация, которая необходима для введения одного из связываемых элементов.

Таким образом, ограниченные возможности памяти и ослабление контроля также являются важным предопределяющим фактором сбоев в работе речезыкового механизма.

Аналитическое осмысление научных исследований речезыкового феномена имеет важное прикладное значение, так как заставляет признать, что судить об уровне речевого развития ребенка и уж тем более давать ему качественную оценку, опираясь только на наличие или отсутствие в его вербальной продукции определенных языковых форм, нельзя. Дать характеристику речевому развитию ребенка можно лишь на основе анализа его речезыковой, а если быть более точными, мыслеречезыковой деятельности, в которой тесно переплетаются когнитивные, языковые, аффективно-волевые, сенсорно-перцептивные процессы.