

ОНТОГЕНЕЗ МЫСЛЕРЕЧЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СЕМАНТИКА И ТЕКСТ

(Шахнарович А.М. Онтогенез мыслеречедеятельности: семантика и текст. //

Филологические науки. М., 1998. №1. С.56-65.)

А.М. Шахнарович

Изучение онтогенеза речевой деятельности позволяет выявить закономерности формирования языковой способности человека, что является необходимой предпосылкой понимания ее внутренней структуры и взаимосвязи с когнитивными процессами.

В известном тезисе Л.С. Выготского о слове как единстве обобщения и общения, коммуникации и мышления заложены по существу основы психолингвистического исследования проблем значения — и не только слова, но и языковых единиц более высоких уровней¹. Каждая из значимых единиц языка имеет два аспекта: коммуникативный и когнитивный. В зависимости от условий коммуникации, от коммуникативной задачи, от структуры текста, участвующего в коммуникативном акте, и от ряда других обстоятельств коммуникативные и когнитивные аспекты языковых единиц выступают на ведущем или фоновом уровне². Структуры передаваемых в акте коммуникации знаний (когнитивных содержаний) небезразличны к структурам сообщений, языковых форм, в которых эти знания (содержания) передаются.

Современные — функциональные — представления грамматики предполагают изучение грамматических форм "от функции", т.е. в связи с выполняемой этими формами ролями в реализации коммуникативного намерения. Семантические проблемы в функционально-грамматическом плане могут быть решены только с учетом того обстоятельства, что между реальной действительностью и отражающим эту действительность языковым выражением находится сознание человека, формирующее когнитивные содержания. Деятельность сознания по отражению тех-компонентов ситуации, которые должны быть выражены языковыми средствами, в известной мере определена индивидуальной классифицирующей системой (системой эталонов), которая складывается в процессе онтогенетического развития индивида и имеет, видимо, "надъязыковой" характер.

Развитие системы эталонов предполагает разное представление (по мере онтогенетического развития) языкового значения: наглядно-образное, предметное, операциональное, понятийное³.

Эти способы представления языкового значения не исчезают по мере расширения знаний о предметном мире и увеличении опыта, но определяют реализацию языковых функций в разных — по когнитивной и коммуникативной сложности — ситуациях коммуникации.

Формирование индивидуальной классифицирующей системы, функционирование значения в этой системе, репрезентация того или иного вида значения в реальных языковых формах — в зависимости от выполнения ими коммуникативного задания — и составляет проблематику

психолингвистического исследования значения.

Подойти к анализу внутренней организации речевой деятельности можно с разных сторон, исследовать ее можно посредством разных методов, однако, как показала практика психолингвистических исследований, оптимальным является анализ процессов становления и развития речевой деятельности в онтогенезе. Объясняется это тем, что в онтогенезе скрытые от прямого наблюдения и автоматизированно, свернуто протекающие процессы оказываются расчленены, развернуты, представлены в дезавтоматизированном виде, а поэтому они легко наблюдаются. Простота наблюдения этих процессов и сравнительная простота фиксации явлений детской речи привлекали к ней внимание исследователей разного профиля давно. При этом всем казалось, что то, что просто увидеть, просто и объяснить. Каждый, у кого были дети, как ему представляется, может объяснить, почему то или иное явление языка возникает вслед за другим явлением или предшествует ему, каковы закономерности появления того или иного феномена детской речи. Между тем, как показали специальные исследования онтогенеза речи в психолингвистическом аспекте, онтогенез мыслеречедеятельности — это сложный процесс, в который входит множество разнообразных и противоречивых линий развития, в котором пересекаются и общепсихическое развитие, и умственное развитие, и когнитивное развитие ребенка.

Нет необходимости упоминать о том, что развитие речи вызывает к жизни развитие множества психических функций, взаимодействующих с речью и вступающих в сложные отношения между собой.

Все сказанное дает основания считать, что столь сложный феномен, как детская речь, заслуживает специального рассмотрения в избранном выше аспекте - в аспекте проявления внутренних закономерностей строения и протекания мыслеречедеятельности. Надо отметить еще один важный момент. Он состоит в том, что детская речь при ее анализе психолингвистическими методами дает возможность увидеть, как строится процесс овладения языком — процесс очень сложный и не ясный до настоящего времени.

Процесс формирования мыслеречедеятельности в онтогенезе рассматривается нами как развитие, в частности, связей между языковыми знаками и действительностью. Они развиваются по мере развития познавательных способностей ребенка, по мере усложнения (и расширения) круга коммуникативных ситуаций и предметной деятельности, которая обслуживается коммуникацией. Развитие названных связей - центральный процесс развития речи, тем самым он неотделим от процесса общепсихического развития.

С одной стороны, анализ генезиса речевой деятельности, языковой способности человека — это анализ процессов и механизмов соотношения коммуникативных и когнитивных структур, соотношения речемыслительной и предметно-практической деятельности и т.п. С другой стороны — это анализ самих языковых единиц, потому что значение — центральная категория онтогенеза речи и мышления, и понимание генезиса значения является одним

из условий выявления внутренних закономерностей становления и развития языковой способности человека.

Среди множества идей о рассматриваемом предмете, имеющих в работах Л.С. Выготского, принципиальными являются, на наш взгляд, следующие. Во-первых, представление о речевой деятельности как о деятельности знаковой. Во-вторых, подход к развитию речи как к процессу, непосредственным образом связанному с общепсихическим развитием, с развитием практической деятельности, развитием социальных форм поведения. В-третьих, положение о том, что развитие знакового обозначения в речевой деятельности по существу есть развитие обобщения посредством языкового знака. В-четвертых, утверждение, что все, принадлежащее системе высших психологических функций, поначалу было экстерниоризовано и "поделено" между двумя людьми⁴.

Значение является своего рода способом закрепления опыта употребления данного предмета или знака в общественной практике. Поэтому для каждого индивида значение объективно (интерсубъективно). Вслед за А.А. Леонтьевым мы считаем, что "усвоение значения... есть определяющий способ опосредования индивидуального поведения общественным опытом"⁵.

Генеральной линией развития речи является обобщение языковых явлений на основе развития социальной по природе практической деятельности детей. На каждом этапе развития обобщение характеризуется некоторыми особенностями, определяемыми характером обобщаемого материала, уровнем развития предметных действий и способом обобщения (наглядное представление — общий образ — понятие).

Согласно некоторым теориям⁶, формирование в процессе развития ребенка функциональных структур речевого поведения — это реализация заложенной генетически, врожденной программы. Однако в противовес этой точке зрения отражается мысль о детерминизме развития высших психических функций и, в частности, речи практическими действиями и общением ребенка⁷. Изложенные выше теоретические положения приводят к пониманию того, что за овладением всеми уровнями системы языка стоят предметно-практические действия, реализуемые в деятельности общения. Практическая деятельность детерминирует овладение языковой системой так же, как функционирование системы языка детерминирует ее значения.

По мнению Дж. Брунера, язык представляет собой "специализированное и конвенционализированное развитие кооперативного действия" и усваивается как "инструмент для регуляции совместной деятельности и совместного внимания"⁸. Как показывают многочисленные наблюдения, взрослые, находящиеся в контакте с детьми, уже с первых дней жизни младенца имеют тенденцию интерпретировать его первые внешние формы поведения (плач, двигательную активность и др.) как некоторые сигналы, производимые интенционально и направленные на достижение определенной цели. Проявления определенных физиологических состояний воспринимаются взрослыми как целенаправленные коммуникативные действия. Это находит

свое выражение в том, что взрослые обращаются с речью к младенцам, находящимся на доречевом этапе развития, столь же часто и в таком же объеме, как и к детям, владеющим речью.

Как показали исследования онтогенеза речи, коммуникативные номинации и когнитивные содержания развиваются отдельно, но в тесной взаимосвязи. Когнитивные структуры функционально нужны главным образом для передачи знания, что возможно только в акте общения. Вступления в отношения общения с необходимостью требуют совпадения двух типов структур: структур языковой способности и когнитивных. По мере того как индивид развивается, коммуникативные единицы и когнитивные содержания вступают во взаимодействие, служа основанием новых психических содержаний, появляющихся с развитием речи.

Результаты когнитивных процессов и наименований явлений и предметов окружающего мира с целью передачи в акте коммуникации фиксируются, как считают исследователи, в эталонах, определяющих компоненты языковой способности.

Первый этап овладения языком заканчивается у ребенка к тому моменту, когда он научается использовать некоторое количество лексического и грамматического материала в коммуникативных целях в практической (игровой) деятельности. Разделение ее на этапы, разумеется, в значительной степени условно, поскольку протекает она непрерывно. Однако определенные этапы развития познавательных процессов все же позволяют проводить подобное разделение. Основанием для него является, на наш взгляд, последовательное расширение когнитивного пространства, в котором осуществляется деятельность ребенка, и формирование, развитие на каждом этапе новых личностных языковых систем, которые характеризуются появлением новых систем языковых эталонов.

На первом этапе развития языковой способности происходит образование указанных выше эталонов, обеспечивающих ребенку использование языка в каждодневной деятельности. Речь на этом этапе, подчеркнем еще раз, крайне ситуативна и не может существовать помимо конкретно-предметной ситуации. На втором этапе развития языковой способности происходит переход на иной уровень — языковые средства отделяются от конкретных предметов, частей ситуации, от непосредственно воспринимаемого хода вещей, и начинают употребляться для обозначения ситуаций, не совпадающих с осью "я - ты — здесь — сейчас".

Инвентарь эталонов, характеризующих второй этап развития познавательной деятельности, включает в себя системы эталонов, обеспечивающих переход от ситуативности к внеситуативности речи — эталоны дейксиса, локально-темпоральных отношений и ряд других. Они формируются, по-видимому, путем образования понятийных категорий, служащих ядром, вокруг которого группируются разноуровневые языковые средства выражения этих категорий.

В это время происходит не только появление новых систем эталонов, по и

существенное расширение уже сформированных — например, системы эталонов на восприятие флексий, предлогов, аффиксов и др. Языковое развитие на данном этапе происходит в такой же последовательности, что и на первом этапе, однако речь выступает уже не просто в виде "инструмента". Выход в пространственно-временной мир, удаление от ситуации общения, осознание себя частью этого мира, ориентирование в нем завершает "наглядно-действенный" период овладения языком. Язык становится мощным средством, фокусирующим когнитивные процессы, подготавливая последующие этапы познавательного развития.

Второй этап развития языковой способности скорее всего является универсальным и обязательным в развитии любого ребенка в любом обществе и подготавливает выход в следующее когнитивное пространство — социально-коммуникативное.

В онтогенезе речи выход в социально-коммуникативное пространство происходит в результате развития социально-коммуникативного опыта ребенка и определяется частотой его контактов с различными коммуникантами в ситуациях, отмеченных самыми разными социальными параметрами.

Как и на предыдущих этапах, выход в новое, социально-коммуникативное, пространство, сопровождается модификацией, расширением имеющихся систем эталонов и появлением новых. К их числу относятся типологизация ситуаций общения, осознание конвенциональных языковых форм для каждого типа ситуаций, вычленение их параметров, соотнесение языковых форм с определенным выбором таких параметров, выявление взаимоотношений параметров, преобладание одних над другими и т.п. На этом этапе развития языковой способности ребенок приобретает статус социальной личности, усваивая правила и нормы языкового поведения — т.е. адекватного речевого поведения в типовых ситуациях общения.

При некотором сходстве отдельных черт развития языковой способности на каждом этапе следует отметить и существенные отличия. Прежде всего - это жесткая зависимость развития языковой способности от успешности познавательной деятельности ребенка. На каждом этапе доминирующей в развитии языковой способности выступает какой-то один вид деятельности, который, впрочем, играет значительную роль и на последующих этапах развития, но выступает там уже в роли фонового, вспомогательного средства. Так, на первом этапе преобладает предметно-практическая деятельность, Отсюда — ситуативность речи, ее "инструментальный" характер. На втором этапе наряду с предметной деятельностью на развитие речи оказывает влияние когнитивная деятельность. Мыслительное творчество, развитие памяти и воображения позволяют речи быть уже не только инструментом практической деятельности, сколько средством или даже мотивом для нее. На третьем этапе решающая роль в развитии языковой способности принадлежит коммуникативной деятельности, поставляющей материал для обобщений, анализа и усвоения норм социально-вербального поведения.

Краткое рассмотрение основных путей формирования языковой

способности человека приводит нас к выводу о том, что в этом процессе органически соединены процессы познания и коммуникации.

Любой интимный психолингвистический процесс не может не найти некоторого внешнего проявления, не может не иметь результатом некоторой совокупности действий. Не принципиально, какие эти действия — речевые или предметно-практические. К первым можно отнести действия по построению текста как результата мыслеречедеятельности и одновременно ее инструмента в ситуациях общения.

Специфической особенностью развития средств общения в онтогенезе является переход от целостных, нерасчлененных средств кодирования ситуации ко все более аналитическим. Это можно проследить при анализе семантических изменений при переходе от однословных высказываний к многословным. На этапе однословных высказываний "голофраза" фиксирует всю ситуацию, в которой реализуется коммуникативный акт целиком. Однословное высказывание ребенка может рассматриваться как своеобразный текст, синкретически включающий в себя все необходимые компоненты коммуникативного акта как потенциальные возможности. (См. у Л.С. Выготского: "первичное слово... — это, скорее, образ, скорее, картина, умственный рисунок понятия, маленькое повествование о нем. Оно - ... художественное произведение"⁹.)

В процессе перехода к многословным высказываниям репертуар коммуникативных возможностей речевой деятельности расширяется. Речевая деятельность начинает осуществляться конвенциональными символическими средствами языковой системы. В основе этого процесса лежит изменение когнитивных структур, опосредующих деятельность индивида, что связано с развитием формально-логического мышления. В результате в текстах как средствах коммуникативного взаимодействия эксплицитно представлены как компоненты языковой способности, так и когнитивные структуры. С другой стороны, развернутый текст коммуникативного акта содержит в "снятом" виде всю историю онтогенетического формирования языковой способности.

В плане обсуждаемой проблемы интерес представляет выделение тех компонентов языковой способности и когнитивной структуры, которые связаны с реализацией в коммуникативном акте единиц, обеспечивающих одновременно целостность содержательной структуры текста и аналитическую расчлененность стоящей за текстом реальности. Оба эти компонента в конкретных коммуникативных актах неразрывно связаны, что и обеспечивает нормальное протекание общения посредством речевой деятельности, продуктом которой является текст.

Одновременно текст служит коммуникативным средством реализации целостности содержательной стороны когнитивной структуры. По своей семантике текст восходит к "голофразе" детской речи, содержа в себе как бы всю "картину" ситуации общения в ее единстве и нерасчлененности. Когнитивным механизмом, который лежит в основе порождения текста, является актуально-семантический аспект речевого поведения. Когнитивной

единицей процесса общения служит образ или эталон. При порождении текста коммуникативного акта он расчленяется на составляющие элементы с помощью имеющихся у коммуникантов языковых средств, а при восприятии текста реконструируется.

Сказанное делает понятным источник семантической неоднозначности текста как средства общения. По мнению У. Чейфа, "четко определенной или автономной семантической структуры, лежащей в основе речи (или предложения), не может существовать. Речь — это творческий процесс, посредством которого лежащее в ее основе знание ... выкристаллизовывается в пропозиционные и языковые структуры"¹⁰.

Все вышеизложенное позволяет соотнести коммуникативный аспект с прагматическим компонентом текста, а когнитивный аспект — с семантическим. Однако неоднозначность и нестабильность этих компонентов даже и рамках одного и того же текста в разных ситуациях его употребления делает необходимым введение понятия смысла и значения текста. Понятие смысла предопределяет отношения адресата (адресанта) и текста, а значение — действительности и текста. Тогда можно предположить, что значение текста корреспондирует с понятием когнитивного компонента, а смысл текста — с понятием семантической структуры текста. Вместе эти компоненты составляют "глубинную структуру" текста. "Поверхностная структура" текста воспринимается непосредственно и служит своего рода "ключом" к "глубинной".

В системе отношений "адресант — текст — адресат" взаимодействуют и "сталкиваются" несколько программ, которые реализуются в самом тексте как продукте речевой деятельности. Формирование и реализация этих нескольких программ определяет и "внешнюю" по отношению к адресату структуру текста, и его "внутреннюю" структуру. Эти программы относятся к разным сферам и составляют иерархию. К внутренним программам можно отнести семантическую, смысловую, когнитивную, пресуппозитивную программы. Внешними являются лексическая, морфологическая и синтаксическая. Однако в действительности программы находятся в тесном взаимодействии и могут быть разделены только для целей анализа.

Семантическая программа предусматривает специальную работу сознания по анализу действительности. Она завершается выбором компонентов объективного мира с целью последующего их обозначения языковыми средствами. Одной из ее задач является выстраивание некоторой семантической перспективы текста, семантических "вех".

Смысловая программа вторична по отношению к семантической. Она определяет смысловую структуру текста и базируется на отношении "адресант — текст".

Когнитивная программа, определяющая когнитивную структуру текста, базируется на "картине мира" в сознании адресанта и ориентирована на подобную "картину мира" в сознании адресата. Данная программа опирается на функционирование системы когнитивных эталонов, которые определяют

квалификацию и отбор элементов действительности, их оценку и приписывание им атрибутивных признаков. Тесно связанная с когнитивной пресуппозитивная программа, основываясь на уже выстроенной цепочке отобранных элементов ситуации, служит для их организации в тексте.

Сказанное позволяет утверждать, что текст в психолингвистическом аспекте может быть представлен как продукт и средство реализации коммуникативной задачи, возникающей одновременно перед обоими участниками коммуникативного акта — адресантом (автором) и адресатом (реципиентом). У обоих из них формируются собственные прагматические установки: у первого — на адекватную передачу информации, у второго — на адекватное ее понимание. "Столкновение" этих установок определяет содержательную структуру текста и иерархию тех компонентов, которые составляют эту структуру, делая текст инструментом коммуникации.

¹ См.: **Выготский Л.С.** Собр. соч. Т. 2. М., 1982.

² См.: **Бернштейн Н.А.** Физиология движений и активность. М., 1990.

³ См.: **Леонтьев А.А.** Формы существования значения // Психолингвистические проблемы значения. М., 1983.

⁴ См.: **Выготский Л.С.** История развития высших психических функций. Собр. соч. Т. 3. М., 1983.

⁵ См.: **Леонтьев А.А.** Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. М., 1974. С. 51.

⁶ См.: **Хомский Н.** Мышление и речь, Перевод с англ. М., 1970. **McNeill D.** The acquisition of language. N.J. 1970.

⁷ См.: **Кубрякова Е.С., Шахнарович А.М., Сахарный Л.В.** Человеческий фактор в языке // Язык и порождение речи. М., 1991.

⁸ См.: **Брунер Дж.** Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. Перевод с разных языков. М., 1984. С. 76.

⁹ См.: **Выготский Л.С.** История развития высших психических функций. С. 167.

¹⁰ См.: **Чейф У.** Значение и структура языка. Перевод с англ. М., 1983. С. 72.