

Н.И. Жинкин

Психологические основы развития речи



Речь — это процесс применения языка, который вырабатывается усилиями множества людей, обслуживает общество и является общественным достоянием. Общество заинтересовано, прежде всего, в том, чтобы богатства и исторически сложившиеся нормы родного языка строго охранялись. Правильность речи контролируется редакциями литературных изданий, театров, радио, кино и т. п. Но речь должна быть не просто правильной, а и совершенной по содержанию и форме. Возможности же совершенствования речи в качественном отношении почти безграничны. Не обязательно требовать, чтобы каждый человек стал первоклассным оратором, но всякий должен уметь выступать на многолюдном собрании с тем, чтобы высказать свои мысли в живой форме устной речи. Сложная задача выработки таких умений возлагается преимущественно на школу. Но, к сожалению, следует сказать, что в области развития речи очень большие резервы остаются еще не использованными. В школе этому вопросу уделяется значительно меньше внимания, чем заслуживает столь важное дело. <...>

Систематическое развитие речи может начаться лишь после того, как окончательно сформируется механизм произнесения слов, что связано с некоторыми переустройствами речевого аппарата, а именно с положением надгортанника. Основная функция надгортанника состоит в том, что он при глотании прикрывает просвет гортани и поэтому пища проходит в пищевод, не попадая в дыхательные пути. <...>

С этого момента речь ребенка может развиваться очень быстрыми темпами. Хочется особо подчеркнуть слова «может развиваться», потому что она может развиваться очень плохо или даже остановиться в развитии. Все дело в руках взрослых. Если они не найдут времени или способов постоянно вовлекать ребенка в процесс речевого общения, произойдет задержка не только в развитии речи, но и в интеллектуальном росте ребенка. <...>

Развитие речи надо начинать с полуторалетнего возраста и продолжать весь дошкольный и школьный период. То, что не будет сделано в то время, когда формируется слухоречедвигательный анализатор, потребует в дальнейшем очень большого труда. <...>

Педагоги и воспитатели яслей, детских домов, садов и школ должны хорошо понять, что развитие речи — неперемное условие не только интеллектуального, но и вообще гармонического развития личности. Решение этой задачи находится в руках педагогического персонала. Медицинских способов для усиления ре-

Жинкин Николай Иванович
(1893—1979)

Работал в Психологическом институте с 1917 по 1922 гг. и с 1944 по 1979 гг.

Психолог, лингвист, философ; доктор психологических наук, профессор, действительный член Академии художественных наук, редактор Московской киностудии научного фильма, в 1960-е гг. — председатель психологической секции Совета по кибернетике АН СССР.

Занимался исследованиями психологических и психофизиологических механизмов порождения речевых высказываний, процессов восприятия, понимания и порождения текста как целостного психолингвистического явления. Разрабатывал психологические проблемы речевой коммуникации, понимания текста, развития речи учащихся. Заложил основы отечественной психолингвистики.

Был известен и как теоретик кино, писал сценарии к фильмам. Его фильм «В глубину живого» (1966) был удостоен Ломоносовской премии I степени, его сценарий был отмечен на Каннском фестивале научно-популярных фильмов, а сам Н.И. Жинкин получил звание лауреата Государственной премии РСФСР.

Основные труды:

- Проблема эстетических форм (1927)
- Портретные формы (1928)
- Развитие письменной речи учащихся III—VII классов (1956)
- Механизмы речи (1958)
- О кодовых переходах во внутренней речи (1964)
- Грамматика и смысл (1970)
- Семиотические проблемы коммуникации животных и человека (1973)
- Речь как проводник информации (1982)
- Язык. Речь. Творчество (1998)



чевых возможностей пока нет. Борьба с расстройствами и ослаблением речи (алалии у детей, афазии у взрослых и др.) ведется преимущественно психолого-педагогическими средствами. Это важно подчеркнуть, так как именно педагогический подход позволяет нам подойти к самой основе механизма речи. <...>

Задача состоит не только в том, чтобы ввести в память учащихся литературный язык, но главным образом в том, чтобы научить пользоваться этим языком наилучшим образом. Точнее говоря, применение языка является методом введения его в память учащихся. Этот процесс усвоения языка через речь может быть представлен в виде следующей схемы.

Вначале рассмотрим для простоты первые шаги формирования речевых дифференцировок. Мы исходим из предположения, что мозг ребенка представляет собой «систему, способную к научению», но еще не обладающую никакими содержательными связями. Ребенок не понимает речи и не говорит, но может усвоить то и другое. Пусть взрослый говорит *мама, Миша, молоко*. Если речедвигательный анализатор анатомо-физиологически подготовлен (о чем говорилось выше), ребенок будет подражать этим звукам и произнесет, например, *но; на; ма; ва; мага; маа; мии; мо; мы* и т. п. Обратим внимание на то, что он будет повторять некоторые простые, но законченные звукокомплексы, а не отдельные звуки. Развитие идет путем вычленения элементов из целого, а не путем составления целого из элементов. Ничего бы не получалось, если бы мы старались вначале обучить ребенка отдельным звукам и решили бы, что в дальнейшем из них легче могут быть составлены слова. Особенно следует подчеркнуть, что те звукокомплексы, которые предлагает повторить ребенку взрослый, не являются и словами. Это целые законченные высказывания, полные сообщения, обладающие некоторым неопределенным кругом значений. Обычно в научной литературе по развитию речи говорится, что первая стадия, которую проходит ребенок, — это стадия слов-предложений. Но из этого несомненного факта делают меньше выводов, чем следует и чем можно сделать.

Прежде всего надо заметить, что в разбираемом случае точнее говорить — не слово-предложение, а слово-поступок. Предложение — это или определенная форма сочетания слов или одно слово, выступающее самостоятельно и могущее заменить такое сочетание (Пожар. Согласен. Смотри и т. п.). В обоих случаях предложением называется совокупность формальных, синтаксических признаков. Однако речь может быть описана не только с точки зрения формальных отношений, но и как акт человеческой деятельности. Когда человек говорит, он совершает действие — речевой поступок, который мотивируется намерениями и желаниями говорящего. Речевой поступок нельзя понять, не учитывая ситуации, в которой осуществляется речь. Соотнеся же сказанное с ситуацией, мы улавливаем мотивы и намерения го-

ворящего. Если, ребенок кричит «ма! ма!», то в зависимости от ситуации и интонации это могут быть разные поступки — он зовет маму, требует, чтобы она ушла, он просит защиты у мамы, он приглашает ее сесть рядом и т. п. Зов, просьба, требование, совет, приглашение, обещание и т. д. — все это речевые поступки, которые чем-то меняют ситуацию. Уже у двухлетнего ребенка речевой поступок рассчитан на управление ситуацией. Требование ребенка, чтобы пришла или ушла мама, чтобы принесли молоко, или заявление о том, что он отказывается от каши, просит карандаш и т. п., — за всеми этими поступками скрывается намерение управлять окружающими обстоятельствами. В дальнейшем мы увидим, как остро возникает та же проблема речевого поступка в условиях школьного обучения.

Есть еще одна существенная сторона речи, которая ярко обнаруживается уже на первых этапах ее развития. Ребенок с жадностью ловит номинативные суждения взрослых — *это собака, а это бежит кошка, пришла Наташа, а вот и автомобиль*. Это познание действительности при помощи языка. Язык помогает отличить одну вещь от другой и выделить их из общего фона. Только тогда человек научается правильно применять и отбирать слова, когда они усваиваются в процессе восприятия и наблюдения действительности. Ребенок трогает названный ему предмет, играет с ним или с его изображением. В это время чувственное познание перерабатывается в такой образ вещи, который может регулироваться словесными воздействиями. На этой почве в дальнейшем, в школьном возрасте развивается абстрактное мышление.

Теперь вернемся к нашей схеме формирования речевых движений. Ребенок повторяет *маа*, вместо *мама*, прежде всего потому, что не слышит, не различает звукового состава заданного комплекса. Правильный эталон, который должен стать образцом для повторения, еще не удерживается в его слуховом анализаторе. Это и значит, что у ребенка не сформирован фонематический слух, слух, различающий фонемы родного языка. Не нужно думать, что этот слух будет развиваться только в результате постоянного повторения взрослым требуемого образца. Конечно, и это условие необходимо, но оно еще недостаточно. Должны быть выполнены еще два условия. На одно из них мы только что указали в общей форме. Надо, чтобы звукокомплексы различались между собой по значению. Ребенок должен реагировать на различия самих объектов — *ма (мама)* и *мо (бутылка с молоком)*. Такое предметно-смысловое подкрепление позволит выделить слухом элементы звукокомплекса — *м* в *ма* будет отождествлено с *м* в *мо*, и *а* в *ма* будет отлично от *о* в *мо*. Необходимость такого подкрепления диктуется тем, что фонематические различия очень тонки. Слуховое внимание их может пропустить, если они жизненно, практически не нужны тому, кто усваивает язык. Действительно, даже для взрослого различия, например, между звонкими и глухими звуками (том —

дом), настолько слабы, что без различия в значениях слов они не замечаются. Так, нас несколько не смущает замена «д» на «т» на конце слов русского языка (*горот* вместо *город*).

Вторым дополнительным и также очень важным условием развития фонематического слуха является двигательная реализация заданного акустического эталона. Мы только тогда окончательно убеждаемся в правильности наших знаний, когда проверяем их на практике. То же происходит и при формировании речевого процесса. Речь — двусторонний процесс: я должен воспроизвести те же речевые звуки, какие находятся в составе слов, принятых мною от другого человека. Иначе общение было бы невозможно. Но я могу воспроизвести только те звуки, которые различает мой слух. Таким образом, слух становится контролером речевых движений. Но так как в результате речевых движений получаются тоже звуки, то сравнение заданного со стороны звука и воспроизведенного обучающимся позволяет улучшать и речевые движения и собственный фонематический слух. Этот механизм в общей его форме в настоящее время определен достаточно хорошо.

При всяком движении, в том числе и артикуляционном, от мышц и сухожилий движущегося органа непрерывно идут в мозг сигналы, оповещающие о том, в каком положении находится в данный момент движущийся орган. Эту часть процесса можно представить так — центр посылает серию приказов к органам движения — выполнить то-то и то-то (сказать *мама*). Движущиеся же органы доносят исполнение — выполнено то-то и то-то (сказано *ма*). Эти импульсы от исполнительных органов называются обратной связью.

Таких связей в речи две — слуховая и двигательная. Весь процесс регулируется сравнением того, что задано, с тем, что сделано. Руководствуясь этим сравнением, центральное управление вместо команд, оказавшихся неточными, посылает другие так, что, в конце концов, заданное и сделанное совпадают. Вначале в процесс сравнения включен чужой слух, слух взрослого. При неправильной выдаче он требует исправления. В дальнейшем, по мере накопления удачных артикуляций, санкционируемых обучающимся, обучающийся научается сам сравнивать должное и выполненное. Так формируется фонематический слух.

Теперь эталон правильного произношения образовался в слуховом анализаторе ученика. Он может самостоятельно контролировать свое произношение по обратной слуховой связи. Иногда бывает так, что ребенок слышит верно, а произносит еще неправильно. Вместо *шапка* говорит *сапка*. Но если кто-нибудь скажет — я надел сапку, ребенок поправит — *нет, не так*. Однако при попытке говорить он будет еще некоторое время продолжать делать ту же ошибку. Сформировавшиеся нормативные слуховые эталоны и двигательные, артикуляционные стереотипы раньше, следуя за К.Д. Ушинским, называли чувством языка. Теперь этот механизм формирования системности в

коре головного мозга хорошо объясняется учением И.П. Павлова о высшей нервной деятельности.

Изложенная применительно к произношению схема разработки слухо-речевых движений анализатора может быть с сохранением тех же принципов распространена и на другие аспекты языка. Накопление лексики, разработка грамматических моделей и сцепление предложений в связный текст или устную речь происходит также в ситуации общения, путем включения разнообразных обратных связей и формирования критериев оценки конечного речевого продукта. В дальнейшем будут рассмотрены те из наиболее важных механизмов этого более сложного речевого уровня, которые вырабатываются в период школьного обучения.

Ребенок, поступивший в школу, владеет родным языком в меру своих интеллектуальных потребностей. Он может задать простые вопросы и ответить на них, готов слушать некоторое время интересный для него рассказ и способен выполнить несложные словесные инструкции. Но его высказывания надо все время поддерживать, вызывая на разговор, так как самостоятельная монологическая речь совершенно не развита. Он плохо пересказывает даже короткий текст, стараясь повторить его почти буквально, а не передать своими словами. В прочтенном ему рассказе он не может выделить главную мысль и разбить его на составные части. Он понимает в окружающем больше, чем умеет передать словами. Желая рассказать о чем-нибудь, что его поразило, он торопится, перескакивает с одного сюжета на другой, вследствие чего его изложение делается малопонятным, а торопливость речи опасна тем, что она может осложниться заиканием.

Все эти недостатки не могут быть устранены путем подражания взрослым, как в раннем детстве. Нужна систематическая работа педагогов. Обратная связь, т. е. оценка созданного обучающимся речевого продукта и соответственно формирование механизмов автоматического регулирования плавной и полноценной речи, расщепляется веером на несколько параметров. Надо контролировать отбор слов, грамматическую конструкцию на ходу составленных предложений и логическую связь отдельных высказываний. Сам обучающийся не замечает своих ошибок. Наоборот, и это характерно также и для обученных взрослых, сказанное или записанное обычно очень нравится самому автору. Он убежден в высказанных положениях и думает, что нашел наилучшие средства для их выражения. И действительно, во внутренней речи они были для него вполне достаточны. Однако слушатель или читатель может остаться равнодушным к принятому сообщению. Он услышал, что было сказано, но речь не произвела на него того впечатления, на которое рассчитывал говорящий. Главное и второстепенное в речи не совпали у говорящих партнеров.