

И.М. Румянцева

# Психология речи и лингвопедагогическая ПСИХОЛОГИЯ

Новые технологии обучения  
иностранным языкам

Психолингвистика

Лингвopsихология

Лингвопедагогика

Акмеология и онтогенез

Психотерапия в обучении

Интегративный  
лингво - психологический  
тренинг

# **Ирина Михайловна Румянцева**

## **Психология речи и лингвопедагогическая психология**

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=12004800](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=12004800)*

*И.М. Румянцева. Психология речи и лингвопедагогическая психология:*

*ПЕР СЭ, Логос; Москва; 2004*

*ISBN 5-9292-0121-8, 5-94010-320-0*

### **Аннотация**

Книга представляет современные научные воззрения в области природы, формирования и развития речи, объединяя сферы лингвистики, психологии, педагогики. В ней предлагаются новые технологии обучения иностранным языкам взрослых людей, в том числе тех, кто имеет негативный опыт овладения языками или приступает к их изучению впервые. Особое место в книге отведено Интегративному лингво-психологическому тренингу (ИЛПТ) как методологической основе обучения иноязычной речи. Раскрываются научные принципы и прикладные аспекты ИЛПТ с целью использования данного метода в педагогической практике. Книга предназначена для студентов высших учебных заведений, получающих образование по филологическим, психологическим и педагогическим специальностям. Она может быть полезной широкому кругу

ученых и практиков, чьи интересы и деятельность связаны с лингвистикой, психологией, педагогикой, преподаванием иностранных языков.

# Содержание

Предисловие	7
Введение	17
Глава I	29
Язык и речь в свете обучения	29
О психологизме языкознания XIX в. и научно-исторических предпосылках психолингвистики	35
Психологические подходы к речи XX в	42
Глава II	49
Интегративная модель речи и ее связь с обучением	49
О сознательном и бессознательном в языке и речи	60
Теория речевой деятельности и интегративная теория речи	67
Конец ознакомительного фрагмента.	71

# **И. М. Румянцева**

## **Психология речи и лингвопедагогическая психология**

### **Научные рецензенты:**

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО *Е. Л. Яковлева*;

доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела языков Института востоковедения РАН *М. С. Андронов*;

доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией новых технологий обучения Центра международного образования МГУ им. Ломоносова *Г. В. Колосницyna*.

© Румянцева И. М., 2004

© Логос, 2004

**\* \* \***

*«Книга И. М. Румянцевой является новым словом в теории речи и открывает новые пути в*

развитии современных здоровьесберегающих учебных технологий, в создании компьютерных программ обучения, учебников и дидактических материалов нового поколения».

**Г. В. Колосницына, доктор педагогических наук, профессор (МГУ)**

«Мне посчастливилось не только одной из первых прочитать эту инновационную книгу, но и лично убедиться в высокой эффективности описанных в ней обучающих тренингов, в их яркой оригинальности и необычности, наконец, в бесспорном профессионализме и таланте автора».

**Е. Л. Яковлева, доктор психологических наук, профессор (РАО)**

«Книга И. М. Румянцевой как нельзя более своевременна и актуальна. Она предлагает спасительное решение одной из кричащих проблем, поставленных перед человеком процессом глобализации жизни на планете. Понятно, что каждый преподаватель иностранного языка должен познакомиться с этой книгой».

**М. С. Андронов, доктор филологических наук, профессор (РАН)**

# Предисловие

«Когда потрясены религия, наука и нравственность... и внешние устои угрожают падением, человек обращает свой взор от внешнего *внутрь самого себя*», – писал один из крупнейших художников начала XX века Василий Кандинский [175, с. 28].

«*Внутрь себя*» означает к своей душе, к психологии. И именно тогда, в первой половине XX века, когда Россию накрывали волны общественных потрясений, когда уничтожалась религия, искажалось понимание нравственности, а наука приобретала уродливые формы канонизированного материализма, среди этого хаоса и мрака, как яркие огни, вдруг засветились «учения о душе человеческой» Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и целой плеяды других талантливых ученых, ставшие классикой отечественной науки. Со времен психологизма XIX века и вопреки давлению внешних сил это был новый мощный виток в сторону психологии, от которой так старался уйти тот исторический период.

Конечно, такой проникновенный взгляд вглубь человека был уделом лишь избранных, ибо время накладывает свой отпечаток на любую науку, особенно гуманитарную и социальную, и психология здесь – не исключение. Жесткие идеологические рамки того и последующего времени требовали

исключить из научного арсенала психологии такие понятия, как личность, индивидуальные различия, способности, интеллект: ведь предполагалось, что человек – это лишь крохотный винтик в громадной машине всеобщего равенства.

Однако во все времена были, есть и будут люди, которым провидением свыше уготован дар видеть дальше и больше других, ломать каноны и узаконенные рамки теорий и форм, и этот дар есть талант истинного ученого или художника. И именно поэтому их работы неподвластны времени, на них опираются последующие поколения ученых. И, создавая свои теории, выдвигая собственные идеи, другие ученые, как и автор этой книги, стараются не прерывать эту преемственную нить.

Конец XX – начало XXI века также охарактеризовались сильными потрясениями устоев нашего общества, а с ними закономерно возникла и новая волна интереса к психологии. Свежий ветер перемен не только смел рамки идеологического диктата, но и стал разрушать так тщательно оберегаемые границы между отечественной и зарубежной психологией. То, о чем раньше было неприлично писать – о личности человека, его чувствах, уме и способностях, становится предметом тщательного научного изучения. То, что считалось издержками буржуазной науки – бихевиоризм, психоанализ, гуманистическая психология, гештальтпсихология и т. п., начинает привлекать самое пристальное внимание исследователей. Свидетельством тому являются многочислен-



ные публикации отечественной и зарубежной литературы.

Многие отечественные психологические теории подвергаются значительной корректировке: если раньше акцент делался на явлении сознания, то теперь большой интерес проявляется к области бессознательного. Особую ценность начинают представлять междисциплинарные, интегративные, холистические (целостные) исследования, в которых объединяются как разные научные дисциплины, так и различные научные школы, что позволяет рассматривать явления не в заданном ракурсе, а со всех возможных точек зрения.

Перед Вами, Читатель, еще одна книга по психологии, но книга необычная. В ней отразились все только что описанные нами современные психологические тенденции. А необычна книга тем, что в ней разговор пойдет о рождении, точнее – *о рождении речи*, а также *о тех путях и средствах, которые этому рождению способны помочь*.

Рождение – это всегда чудо: рождение человека, нового дня, поэмы, музыки, идеи. И хотя у этого рождения есть свои законы и движущие силы – природные, биологические, психологические, – многие, если не большинство из них, скрыты в глубинах этого таинства, в котором ученые постоянно стремятся разобраться.

Рождение речи, а в этой книге разговор пойдет о речи иноязычной, или, правильнее, об овладении ею взрослым человеком, – таинство не меньшее. Оно также обусловлено целым рядом физиологических, психологических и социаль-

ных законов, которые, в силу специфики и сложности описываемого феномена, спаяны с законами лингвистики, т. е. науки о языке. Эта книга и постарается объяснить законы порождения речи, проникнув в их глубинные внутренние механизмы. Но, что не менее важно, в книге будут описаны и внешние методы воздействия на эти механизмы, цель которых сделать овладение иноязычной речью для взрослого человека максимально эффективным.

Если сказать иначе, эта книга вновь обращается к извечному вопросу о языке и речи, о том, что составляет их единство и различие, и о том, как помочь взрослому человеку обрести иноязычную речь практически так же и в той же степени свободы, как если бы она была его родной.

Эта книга необычна и тем, что во имя научных и практических целей в ней объединились и слились воедино несколько отдельных дисциплин – психология, лингвистика, педагогика, поэтому книга в равной степени может быть понятна и интересна всем специалистам, так или иначе соприкасающимся в своей деятельности с речью: психологам, филологам, преподавателям, коррекционным педагогам. (Здесь мы сразу должны оговориться, что термин «педагогика» мы понимаем, как это стало принято в последнее время, расширенно – как обучение людей разных возрастов, в том числе и взрослых, хотя греческий корень этого слова указывает только на детей.)

Мы старались сделать книгу компактной, т. е., несмотря

на широкий охват научных проблем, в ней содержится главная суть описываемых явлений, а также при помощи ясности и образности языка – доступной широкому читателю.

В книге впервые в качестве методологической основы обучения иноязычной речи рассматриваются групповая психотерапия и психокоррекция в виде психологических тренингов, что позволяет автору назвать представляемый в книге учебный метод психотерапевтическим.

Автор пишет об опыте работы в основном со взрослыми людьми, хотя она имела дело и с детьми, и с подростками, проводила занятия по развитию не только иноязычной, но и родной речи, и во всех случаях описываемая в книге система обучения работала одинаково исправно и действенно.

К работе со взрослыми людьми автора отчасти подтолкнула романтика поступка – искреннее желание помочь тем, кто в силу целого ряда обстоятельств и по причине безвозвратно утраченного времени оказался обделен пропуском в замечательный мир иностранного языка. С другой стороны, автором руководил сугубо научный интерес – стремление понять и сравнить механизмы обретения речи детьми и людьми иной возрастной категории. Эта книга и рассказывает о результатах многолетних опытов и изысканий автора в области эффективных научных подходов к обучению взрослых людей иноязычной речи.

Надо сказать, что в последние годы прилавки наших магазинов заполнились значительным количеством учебников по

иностранным языкам, всевозможных лингафонных и компьютерных курсов, пособий для педагогов. Многочисленная реклама пестрит призывами изучать иностранные языки за границей и в различных коммерческих центрах. Казалось бы, овладеть иностранным языком теперь нетрудно. Однако почему же до сих пор столько людей мучаются от невозможности его освоить?

А дело в том, что проблема обучения иностранным языкам – это проблема не только педагогическая и лингвистическая, но и, в первую очередь, психологическая. Преподавателей, получивших подобный междисциплинарный уровень подготовки, крайне мало. А литературы, рассматривающей вопросы обучения (и тем более – обучения взрослых людей, которое еще очень слабо разработано) в таком многогранном преломлении, а именно – лингво-психолого-педагогическом в интегративном единстве всех его аспектов, по существу, нет.

Ученый, берущийся за написание такого труда, должен обладать исследовательским даром не только теоретика, но и практика, а также являться лингвистом, психологом, педагогом и даже психотерапевтом одновременно. Сложность такой задачи приводит к тому, что литература, которая печатается, имеет две крайности: либо это узкоутилитарные публикации, либо сугубо теоретические. Книг, которые бы предлагали стройные, научно обоснованные теории обучения (на стыке трех наук: лингвистики, психологии, педагоги-

ки), совмещенные с разработанными на их основе учебными технологиями и практическими «ноу-хау», фактически нет. По этой же причине страдает и подготовка преподавателей иностранных языков, а значит, и качество их работы.

Мы не можем умалять тот факт, что в специализированных гуманитарных университетах и институтах, где традиционное обучение иностранным языкам ведется годами и углубленно, студенты получают хорошие знания языка, особенно в области грамматики и перевода, однако на уровне речевого общения и у них нередко возникают проблемы. Недаром в лучших учебных заведениях для студентов предусматривается так называемая разговорная, т. е. речевая, практика в стране изучаемого языка, что можно назвать своеобразным методом «погружения» в языковую среду. Даже при наличии обширных академических знаний такая практика бывает крайне необходимой. Выпускники же иных вузов, особенно технических, в силу специфики обучения, часто бывают не в состоянии воплотить свои теоретические знания в жизнь, и это при условии, что молодые люди поступают в учебные заведения уже достаточно подготовленными и прошедшими интеллектуальный отбор.

Сомнительным, но все же утешением может послужить несчастный вид какого-нибудь американца, изучавшего русский язык, скажем, в Беркли, и неспособного объяснить с вами на улице – легкость владения иностранной речью придет с практикой и вживанием в иноязычную среду.

Между тем, обучить людей свободному общению на иностранном языке, не отсылая их за границу, возможно. И автор многократно убеждалась в этом, разрабатывая и применяя на деле лингво-психологические методики, описанные в данной книге.

Автор надеется, что эта книга, в которой новые обучающие технологии представлены от высокой научной теории до приземленной учебной практики, сможет послужить полезным учебным подспорьем в первую очередь для многих преподавателей иностранных языков. Преподаватели-речевики иных профилей и работники науки также смогут обнаружить в книге свой интерес, причем не только в той дисциплинарной области, которой они непосредственно занимаются, но и в смежных областях, имеющих отношение к речи и ее формированию. Мы старались сделать так, чтобы лингвист, прочитавший эту книгу, приобрел психологические и педагогические знания, а педагог и психолог получили сведения из научного арсенала лингвистики.

Нам нередко приходилось слышать из уст некоторых психологов слова о том, что речь – это наименее приближенное к психике человека явление, что она имеет куда большее отношение к лингвистике и физиологии, нежели к психологии, что свидетельствует как о сложности речевого феномена, так и о недостаточном его понимании рядом специалистов. Опровергая указанное утверждение, эта книга, пожалуй, впервые доказывает так подробно, что речь – это нераз-

дельная часть человеческой психики. Разъясняя суть речи как психического явления и раскрывая связь речи со всеми иными психическими функциями, процессами и свойствами человека, книга настаивает на важности психологического и психотерапевтического подходов к лингвопедагогике.

Наша книга – не сухая теория обучения иностранным языкам, хотя концептуальных положений в ней много, ведь любая практика базируется на теории, а самые неожиданные теории возникают из практики. За каждой строкой этой книги стоит живая работа, конкретный человек, личность, судьба. Эту работу можно было бы назвать экспериментом длиною в пятнадцать лет, экспериментом без права на ошибку. Образно говоря, рождению этой книги способствовала сама жизнь. Раскрыв двери в широкий чужеземный и иноязычный мир, она привела к автору за последние полтора десятка лет около полутысячи взрослых людей, которым требовалась срочная действенная помощь. Им было жизненно необходимо в сжатые сроки, отбросив все страхи и предрассудки, активно овладеть иностранными языками. Счастливые глаза и вдохновенные лица этих людей, их удачные судьбы с обретенным языком и дали нам право написать эту книгу. Книгу об обретении языка. Каждое слово этой книги продиктовано любовью к ученикам, к делу всей жизни автора.

К 1988 году, когда автором был начат психологический и психолингвистический эксперимент по обучению взрослых людей иностранным языкам новыми технологиями, следуя

веянию времени, вовсю набирали силу и использовались в обучении языкам интенсивные методы, вышедшие из суггестопедической теории активизации резервных возможностей личности болгарского психотерапевта и педагога Георгия Лозанова. К этим методам мы обязательно вернемся позже в свете сравнения их с разработанной нами обучающей системой. Здесь лишь отметим, что именно эти методы, а точнее лозановская теория, и послужили в какой-то мере импульсом и отправной точкой для развития наших собственных теорий и технологий обучения. Оттолкнувшись от лозановских концепций, используя собственные научные знания, интуицию и практический опыт овладения несколькими иностранными языками, автор пошла в поисках идей дальше, ибо, как и любой ученый, старалась найти свой путь к истине, а потому и выбрала несколько иную дорогу. Какую – об этом и рассказывает данная книга.



# Введение

Переходя к содержательной части книги, необходимо заметить, что, несмотря на то, что мы старались сделать книгу доступной широкому читателю и что она может служить учебным пособием по целому ряду филологических, психологических и педагогических дисциплин, эта книга обладает несомненным научным характером. Потому что (перефразируя близкие нам по духу слова С. Л. Рубинштейна, сказанные им в предисловии к своей монографии «Основы общей психологии», на протяжении полувека остающейся одним из лучших учебников по общей психологии) во главу угла и нашей книги поставлены не столько дидактические, сколько научные задачи.

Эта книга представляет собой не просто обзор и описание существующих явлений, концепций и фактов по заявленной теме, как принято в унифицированном учебнике, а является результатом работы научной и творческой мысли самого автора. Ибо задача любого ученого состоит в философском осмыслении и переосмыслении имеющихся данных и в экспериментальном поиске новых, непроторенных путей в науке, которые могли бы способствовать как ее развитию, так и внедрению науки в практику.

Именно поэтому *эксперимент, теория и практика* соединились в этой книге в единое «архитектурное сооружение»,

что предоставляет читателю возможность проследовать вместе с автором сквозь «залы» высокой науки и ее экспериментальные «цехи» к самим ее творческим «мастерским».

Излагая квинтэссенцию книги научным (но, как мы надеемся, понятным) языком, можно сказать, что основное содержание книги посвящено раскрытию механизмов речи и разработке методов ее формирования на материале обучения иностранным языкам.

Под механизмами автор понимает внутреннее устройство речи как сложного многостороннего явления, а под методами – внешние способы воздействия на эти механизмы с целью эффективного формирования иноязычной речи у взрослых людей.

В книге представляется новая *интегративная теория речи* в единстве всех ее сторон (языковой, психической, физиологической, деятельностной), а также построенная на этой теории действующая система обучения иноязычной речи, которая так же многоаспектна и интегративна, как и само речевое явление, и каждой своей методической гранью направлена на соответствующие стороны речевого процесса, которые необходимо развивать и формировать.

Эту систему обучения можно назвать как *лингвopsихологической*, так и *психолингвистической* (мы рассматриваем психологию речи и психолингвистику в их концептуальном синтезе), так как ориентирована она на развитие языковой и речевой способности человека, процессов его речевос-

приятия и речепорождения через раскрытие механизмов их функционирования. Данная система обучения иноязычной речи может считаться также *психотерапевтической* и *психокоррекционной*, поскольку опирается в своей основе на групповую психотерапию и психокоррекцию.

Книга написана на основе исследования, которое является *междисциплинарным* в том смысле, что проводилось оно на стыке нескольких наук: лингвистики, психологии, педагогики, включая целый ряд поддисциплин, таких как *психолингвистика* и *лингвопедагогика*, *нейролингвистика* и *психофизиология*, *педпсихология* и *акмеология*, *психотерапия* и *психокоррекция*. Таким образом, мы предлагаем концепцию *лингвопсихологии*, которая расширяет ее содержательный и смысловой диапазон, а также теоретические и прикладные возможности.

Такой всесторонний подход, безусловно, можно назвать *холистическим*, т. е. целостным. Это течение, проповедующее взгляд на вещи и явления в единстве всех их аспектов, в русле которого мы работаем, активно развивается в последнее десятилетие во всем научном мире и представляется нам исключительно плодотворным.

Прикладным результатом исследования явилось создание научной и методической базы инновационных обучающих психолингвистических и лингвопсихологических технологий, имеющих комплексный, интегративный характер, а их квинтэссенция нашла отражение в построении

конкретной системы обучения иноязычной речи, получившей название «*Интегративный лингво-психологический тренинг*» (ИЛПТ), которые мы и представляем в этой книге.

Само же исследование родилось из того, что на протяжении многих лет автор обучала взрослых людей иностранным языкам (английскому, русскому как иностранному, хинди) специальными психолингвистическими и психологическими методами, разрабатываемыми самим же автором. Используя богатые данные по овладению иноязычной речью несколькими сотнями человек (различного возраста – от 14 до 73 лет, образования, профессий, психологического склада, интеллектуального развития и творческих способностей, либо совсем не изучавших данный иностранный язык прежде, либо не добившихся в нем никаких результатов), наблюдая людей в процессе их языкового развития и совершенствуя техники обучения, автор занималась психолингвистическим и психологическим изучением самой речи в широком понимании этого термина, т. е. как средства общения, особого рода активности человека, его психической и психофизиологической функции.

Такой многосторонний взгляд на речь отличается от общепринятого, рассматривающего, как правило, две ее стороны – речь как средство общения и речевую деятельность.

---

<sup>1</sup> Слово «лингво-психологический» как определение к тренингу написано нами через дефис с целью подчеркнуть равную значимость лингвистической и психологической составляющей тренинга.

Мы же исходили из выдвинутой нами *теории речи как единства семиотической системы, особой активности (включая деятельность и поведение), психического и психофизиологического процессов.*

Мы исследовали внешние и внутренние механизмы развития *языковой способности*, которая (по аналогии с классической дихотомией «язык – речь») была расширена до понятия способности речевой. *Речевая способность* рассматривалась как особая психическая и психофизиологическая функция, обеспечивающая человеку овладение речью и включающая в себя не только потенциальную систему языка, но и те экстралингвистические коды, которые приводят эту языковую систему в действие, делают ее живой и активной. На основе этого понятия были разработаны и апробированы механизмы формирования иноязычной речи у взрослых людей.

Изучение механизмов развития языковой и речевой способности, процессов речевосприятия и речепорождения проходило через исследование взаимоотношений речи с *сознанием и подсознанием, эмоциями и интеллектом.* При этом все *психические процессы* без исключения, как *когнитивные, так и эмоциональные,* не просто сопрягались с речью, но *рассматривались как неперенные речевые составляющие.* Мы также рассматривали речь в контексте ее отношений с *психическими свойствами и состояниями личности.* На материале обучения иноязычной речи была про-

слежена связь между когнитивным (восприятием, вниманием, памятью, мышлением, воображением) аспектом речи, психодинамической (побудительной, аффективной, эмоциональной) ее стороной и коммуникативным аспектом речи.

Как правило, исследования, посвященные подобной проблематике (а таких комплексных лингвopsихологических, психолингвистических и лингвопедагогических работ, выполненных в междисциплинарном ключе, крайне мало), обращаются к родной детской речи как к экспериментальному материалу, а также к данным обучения детей второму после родного языку. Специфика нашей работы заключалась в исследовании и развитии языковой и речевой способности, восприятия и порождения иноязычной речи у взрослых людей, что, с одной стороны, отличалось от естественного процесса обретения человеком речи, а с другой стороны, во многом его воспроизводило и моделировало.

Кроме того, работа со взрослыми людьми позволила получать научные данные за укороченные (по сравнению с детьми) сроки времени, в силу интенсификации процесса обучения, которая кристаллизовала механизмы речевосприятия и речепорождения. В свою очередь, глубокое изучение речевых процессов, механизмов их становления, развития и функционирования предоставило возможность разработать научную базу тонких обучающих психолингвистических и лингвopsихологических технологий и создать на их основе поистине интенсивную систему обучения, которая позволя-

ет людям активно овладевать иностранными языками в значительном объеме (3–5 тысяч лексических единиц на основе всей нормативной грамматики) в предельно сжатые сроки (7 недель, 100–110 академических часов).

Необходимо особо подчеркнуть, что *под обучением иноязычной речи нами понимался не традиционный грамматико-переводной способ, а именно развитие языковой и речевой способности, процессов восприятия и порождения речи при помощи особых психолингвистических и психологических средств, имеющих коммуникативную основу и затрагивающих все психические процессы, свойства и состояния личности.*

Обычно о развитии языковой способности как системы неосознаваемых правил речевой деятельности или «многоуровневой... функциональной системы, формирующейся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития» [493, с. 617], говорят лишь применительно к овладению родной речью ребенком. Мы же рискуем утверждать, что языковая способность – это элемент вообще присущий человеку, заложенный в нем биологически и генетически, однако формируемый социально. Эта способность имеет достаточный потенциал и может формироваться и развиваться и у взрослых людей при овладении ими иноязычной речью на основе специального обучения: тренировке психических процессов и функций, коррекции психических свойств и состояний личности, личностного развития и самосовершен-

ствования в процессе общения.

Важно отметить и то, что обучение рассматривалось не только как прикладная задача психолингвистики и лингвопсихологии, но и ее экспериментальный полигон и база для разработки и верификации новых теоретических речевых концепций.

Нами двигало убеждение, что ни речевые исследования, ни обучение речи ни в коем случае нельзя отрывать от человека, ибо речь представляет собой не просто систему знаков, которую человек использует для общения, но и часть его самого – его физиологию и психику, его деятельность и поведение. Такое комплексное исследование, безусловно, нуждалось в подкреплении данными смежных наук, поэтому и избранный нами подход оказался междисциплинарным.

Нужно сказать, что на современном этапе развития науки наибольшую актуальность приобретают не узко специализированные отдельные научные исследования, а работы с *междисциплинарным осмыслением явлений и их интеграцией в единые системы* для решения сложных научных и практических задач. Так, для лингвистики сегодняшнего дня характерен процесс сближения языка – семиотической системы – с самим человеком, эту систему производящим и использующим с целью общения. Современная лингвистика стремится к интеграции не только с психологией и ее поддисциплинами, но и с другими науками, близкими человеку и его языку. Однако психолингвистических и лингвопси-



хологических работ, выполненных в подобном ключе, еще крайне мало. В этом смысле наше исследование, предлагающее широкий мультидисциплинарный подход к речи, который позволяет объединить в единое системное целое новейшие данные передовых областей смежных наук с целью их глубокого многостороннего теоретического анализа и решения прикладных психолингвистических и лингвопсихологических задач, отвечало велению времени.

Кроме того, *современная эпоха – это эра активных разработок высоких и тонких научных технологий*, в том числе в области образования, которые создаются благодаря интеграции передовых достижений многих дисциплин. Острая потребность в таких обучающих технологиях ощущается и практиками, и учеными. Поэтому лейтмотивом многих международных конференций стал поиск новых подходов, методов и приемов обучения, в частности иностранным языкам. Одну из таких конференций регулярно проводит Американский национальный совет преподавателей английского языка (совместно с университетами разных стран), международным членом которого является автор. Именно на этих конференциях в Сан-Франциско (США, 1991 г.), в Оксфорде (Англия, 1994 г.), в Гейдельберге (Германия, 1996 г.), в Бордо (Франция, 1998 г.), в Утрехте (Нидерланды, 2000 г.) были впервые представлены и апробированы автором методы обучения, о которых пойдет речь в этой книге, вызвавшие неподдельный интерес международной научно-препо-

давательской аудитории. По мнению этой аудитории, разработки автора в области психолингвистики и психологии речи относятся к разряду новаторских, ибо работ, предлагающих комплексный психологический, психолингвистический и даже психотерапевтический подход к обучению языкам, практически нет.

Пожалуй, самой характерной чертой современных учебных технологий является их *«личностная центрированность»*, т. е. направленность на человека как личность. При этом особый интерес стал проявляться к личности взрослого человека, что и вызвало развитие особой науки – акмеологии, в русле которой и проводилась данная работа. *Акмеологический подход* к речевому исследованию, т. е. использование экспериментальных данных по развитию и формированию речи (иноязычной) у взрослых людей, а не данных по формированию детской речи, также отличает труд автора от традиционных исследований речи в онтогенезе.

Тем не менее мы исходили из того, что механизмы речевформирования являются в определенной мере общими как для развития речи в онтогенезе, так и для развития иноязычной речи в разрезе акмеологии, а также из того, что общими должны являться и закономерности методов воздействия на это развитие с целью его ускорения и улучшения. Проведенное исследование имело как практическую, так и фундаментальную направленность – оно было нацелено на разработку *основ общей теории формирования речи* и создание

*новых эффективных технологий обучения взрослых людей иностранным языкам.*

Именно работа со взрослыми людьми, «центрированность на личности» и обусловила обращение автора к *методам психотерапии и психокоррекции* в создании таких обучающих технологий.

Однако, если кратко сформулировать цель проведенной работы, можно сказать, что ее основными задачами являлись: 1) широкое психолингвистическое и лингвопсихологическое исследование речи в концептуальном синтезе обеих наук, с привлечением ряда смежных дисциплин; 2) разработка новой системы взглядов на речь и объяснительные механизмы ее развития, формирования и функционирования (включая развитие языковой и речевой способности, речевосприятие и речепорождение), т. е. механизмы овладения человеком речью; 3) как результат решения двух предыдущих задач – построение научной базы инновационных тонких обучающих психолингвистических и лингвопсихологических технологий; 4) в качестве практической реализации данной программы – создание конкретной интегративной интенсивной системы обучения иноязычной речи (Интегративного лингво-психологического тренинга – ИЛПТ).

На основе такого речевого исследования, содержащего теоретические концепции речи и механизмов ее формирования, построенные и проверенные на многочисленных экспериментальных и практических данных, а также прикладные

результаты этого исследования (в первую очередь, ИЛПТ как средство влияния на формирование речи), и написана настоящая книга.

Изложение материала книги происходит с опорой на обучение и в тесном переплетении с ним, ибо таким образом можно легче прояснить суть и значимость теоретических концепций.

Порядок расположения глав книги определяется тем, что по мере изложения многие проблемы нуждаются в новом витке осмысления, и соответствует тем аспектам или углам зрения, под которыми автор считает наиболее целесообразным рассматривать обсуждаемые вопросы.

В силу комплексной – научной, образовательной и практической – направленности книги ее библиография отступает от принятых академических канонов: она содержит как солидные научные труды и монографии, на которые опиралась в своей работе автор, так и большой перечень той просветительской литературы, который может быть полезен широкому кругу читателей для самообразования в области тех вопросов, которые только упоминались или, в силу ограниченности формата книги, затрагивались в ней очень коротко.

# **Глава I**

## **О психической сущности языка и речи**

### **Язык и речь в свете обучения**

Начать эту главу хотелось бы словами выдающегося психолога и педагога К. Д. Ушинского, который утверждал, что, не понимая сущности явления, не разбираясь в действии его законов, невозможно успешно на него влиять, даже обладая самыми лучшими методическими рецептами [452, т. 5, с. 130]. Со своей стороны, добавим, что никакая экспериментальная работа не может быть осуществлена без теоретической основы, поэтому с самого начала уделим ей должное внимание и задумаемся над ее основными положениями.

Когда в обиходе взрослый человек говорит: «Мне необходимо знать иностранный язык», – он чаще всего имеет в виду не абстрактные знания лексики и грамматических правил, не просто умение читать и переводить со словарем. Он подразумевает, что этот язык ему нужен в активной форме, в действии, чтобы он мог им пользоваться, выражать свои мысли и чувства, индивидуальность своего самосознания, понимать других людей и говорить с ними, язык ему нужен для

общения с миром и другими людьми.

К сожалению, в большинстве учебных заведений иностранный язык изучается именно как абстрактный предмет, как отвлеченная от практики и человека система и структура знаков, чисто лингвистически (в традиционном понимании этого термина).

Между тем язык – это действительно семиотическая, или семиологическая (знаковая), система, причем, по справедливому замечанию швейцарского лингвиста Ф. де Соссюра, одна из самых сложных [420, с. 22]. Это своего рода код, служащий для хранения и передачи информации. Но язык существует, живет и реализуется в речи. Можно сказать также, что язык – это орудие общения и мышления, но функционирует, воплощается он в речи.

Приведем изречение французского лингвиста А. Мартине: «Существенной функцией этого орудия, под которым здесь подразумевается язык, является коммуникативная функция: так, французский язык прежде всего есть инструмент, посредством которого осуществляется взаимопонимание людей, говорящих по-французски» [264, с. 72]. Далее обратимся к словам великого В. фон Гумбольдта, который писал: «Язык выражает мысли и чувства как предметы, но он к тому же следует движению мыслей и чувств... Человек чувствует и знает, что язык для него – только средство (разрядка наша. – И. Р.), что вне языка есть невидимый мир, в котором человек стремится освоиться... с его помо-

щью» [110, с. 10].

Философ, психолог, лингвист Н. И. Жинкин называл язык и речь структурами «комплементарными». «Это значит, – писал он, – что нет языка без речи и речи без языка» [136, с. 341], подразумевая при этом, что эти два явления спаяны друг с другом как атомы одной молекулы. Известный психолог С. Л. Рубинштейн подчеркивал, тем не менее, что «речь и язык и едины, и различны. Они обозначают два различных аспекта единого целого. Речь – это деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения – посредством языка; речь – это язык в действии» [377, с. 382].

Поэтому, возвращаясь к мысли о преподавании иностранных языков, следует признать, что, если мы хотим добиться от людей действительно живого, действенного, активного владения ими, правильное было бы говорить не просто об обучении языку, а об обучении иноязычной речи. Совершенно естественно при этом, что задача эта должна являться не только педагогической и лингвистической, но и психологической. Обучая людей иностранным языкам так, как если бы все они были лингвистами, мы совершаем огромную ошибку, ибо все, что они выносят из такого обучения, – это разрозненные сведения об устройстве языка, которые с трудом могут пригодиться в жизни.

Определяя специфику лингвистики, в свое время Ф. де Соссюр, к которому, собственно, и восходит дихотомия язык – речь, сказал: «Единственным и истинным объектом линг-

вистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для самого себя» [421, с. 7]. Однако вряд ли обычному человеку иностранный язык понадобится в таком теоретическом аспекте, а не в речевом – действенном: живым, идущим из глубины души и сердца, раскрывающим внутренний мир человека для других и самого себя. Как говорил С. Л. Рубинштейн, «речь... своеобразно размыкает для меня сознание другого человека, делая его доступным для многогранных и тончайшим образом нюансированных воздействий... Благодаря речи сознание одного человека становится данностью другого... Точнее, речь – это форма существования сознания (мыслей, чувств, переживаний) для другого, служащая средством общения с ним, и форма обобщенного отражения действительности, или форма существования мышления. Речь – это язык, функционирующий в контексте индивидуального сознания» [377, с. 382]. Сознание для С. Л. Рубинштейна – это в большой мере со+знание, т. е. совместное познание внутреннего мира друг друга в форме речевого общения посредством языка. И именно таким, на уровне истинного, глубинного, а не поверхностного общения, и должно быть обучение взрослых людей иноязычной речи.

Речь, безусловно, включает в себя лингвистический аспект и именно поэтому является объектом изучения языковедов, но речь к тому же и явление психологическое. Недаром замечательный русский лингвист И. А. Бодуэн де Куртене неоднократно указывал на ее психическую сущность.



«Сущность человеческого языка, — писал он, — исключительно психическая. Существование и развитие языка обусловлено чисто психическими законами. Нет и не может быть в речи человеческой или в языке ни одного явления, которое не было бы вместе с тем психическим» [473, с. 386]. Поэтому речь — это также объект изучения психологов. Здесь нам остается только добавить, что и обучение речи должно быть непременно обусловлено не только лингвистическими, но и психологическими законами.

Лингвистику, в первую очередь, интересует в речи то, как она осуществляется согласно правилам конкретного языка (русского, английского, немецкого и т. д.) при помощи фонетических, морфологических, синтаксических, лексических и стилистических, т. е. языковых, средств.

С точки зрения психологии, принципиальным в речи является тот факт, что речь занимает важное место в системе высших психических функций человека, ее привлекают взаимоотношения речи с другими психическими процессами, прежде всего мышлением и памятью, а также с сознанием, эмоциями и т. п. При этом наиболее существенными считаются те «особенности речи, которые отражают структуру личности и деятельности» [355, с. 342].

Рожденная на пересечении этих наук, но, по мнению многих исследователей, самостоятельная дисциплина психолингвистика (хотя как психологи, так и языковеды считают ее своей, а последние отстаивают ее лингвистическую сущ-

ность) занимается изучением вопросов природы и функционирования речи, а также вопросами овладения и владения речью. В центре внимания психолингвистики находятся проблемы речевой (языковой) способности человека, восприятия (переработки от сенсорного до образного уровня), понимания и порождения (как бы образования в человеке и человеком) речи.

Совершенно естественно, таким образом, что психолингвистические методики обучения иноязычной речи должны учитывать достижения и интересы как педагогических, так и лингвистических и психологических наук, но самое главное, они должны учитывать интересы, потребности и свойства личности, которой предстоит овладеть иноязычной речью.

Эта книга представляет именно такой, междисциплинарный, подход к обучению, основанный на глубинном анализе как самого речевого явления, так и человека, это явление познающего.

# **О психологизме языкознания XIX в. и научно-исторических предпосылках психолингвистики**

Как бы ни пыталась психолингвистика, особенно отечественная (понимающая себя в большей степени лингвистически, т. е. как «психо-», но все же лингвистика), отречься от психологии как от своей прародительницы – стать абсолютно независимой, сделать это на деле крайне трудно, как в силу исторического развития, так и потому, что весь ее понятийный аппарат является по сути психологическим. Более того, даже сама «чистая», т. е. традиционная, лингвистика как наука имеет глубокие психологические корни, ибо вплоть до 20-х годов XX века ученые признавали в языке и речи несомненное психическое начало и не отрывали эти явления от самого человека.

Можно сказать, что появление психолингвистики было предопределено задолго до ее рождения В. фон Гумбольдтом, В. Вундтом, Х. Штейнталем, А. А. Потебней, И. А. Бодуэном де Куртене, Ф. Ф. Фортунатовым, В. А. Богородицким, А. А. Шахматовым, А. М. Пешковским, Е. Д. Поливановым, Л. В. Щербой и другими выдающимися языковедами, которые объединяли лингвистику с психологией и даже прямо относили языкознание к области психологической на-

уки.

«Язык, – писал В. фон Гумбольдт еще в 30-х годах XIX столетия, – представляет собой постоянно возобновляющуюся работу духа, направленную на то, чтобы сделать артикулируемый звук пригодным для выражения мысли» [10, с. 69]. Гумбольдт призывал исследовать «функционирование языка в его широчайшем объеме – не просто в его отношении к речи и к ее непосредственному продукту, набору лексических элементов, но и в его отношении к деятельности мышления и чувственного восприятия» [114, с. 75]. Он говорил о необходимости изучения того, «как внутренняя сила действует на язык, а язык в свою очередь – на внутреннюю силу» [114, с. 74].

Много позже последователь В. фон Гумбольдта немецкий лингвист Х. Штейнталь рассматривал язык как «предмет психологического наблюдения» и определял его как «выражение осознанных, внутренних психических и духовных движений, состояний и отношений посредством артикулированных звуков» [10, с. 83].

Во второй половине XIX в. немецкий философ, физиолог, психолог и лингвист В. Вундт тоже направлял свое внимание на изучение психологической основы языковых явлений. Работая на исходе века над своим главным трудом «Психология народов», он тщательно анализировал «психофизические условия образования слова», а также подробно изучал «психологию словесных представлений» [89, с. 380]. Имен-

но В. Вундт выдвинул гипотезу о локализации в головном мозге человека центров речи. А в книге «Введение в психологию» Вундт высказывался о том, что «душевная жизнь находит себе, по большей части, адекватное выражение во внешних явлениях, которые отражают эту душевную жизнь прежде всего в явлениях речи, представляющей собою одновременно и средство выражения и орган мышления» [88, с.99].

Примерно в это же время русский ученый Ф. Ф. Фортунатов, создавая свою «психологическую грамматику», писал, что язык представляет собой «совокупность знаков главным образом ... для выражения мысли в речи, а кроме того в языке существуют также и знаки для выражения чувствований» [10, с. 442].

«Безусловную психичность (психологичность) человеческой речи» [473, с. 483] на протяжении всей своей жизни утверждал И. А. Бодуэн де Куртене. Он призывал рассматривать «как реальную величину не язык, абстрагированный от людей, но человека как носителя языкового мышления» [10, с. 482].

Не будет преувеличением сказать, что XIX век полностью прошел «под знаком» психологизма в языкознании, и такое положение вещей сохранялось, как уже было отмечено, вплоть до 20-х гг. XX столетия.

В последовавший исторический период языкознание начало стремительно удаляться от психологии. Справедливо-

сти ради, надо сказать, что размежевание этих наук носило мировой характер, и во многом было связано с именем Ф. де Соссюра, считавшего, что «язык – не деятельность говорящего», а лишь «готовый продукт, пассивно регистрируемый говорящим» [10, с. 134].

В нашей стране подобное состояние дел усугублялось тем, что психология как наука «о душе человека», далекая от материализма, на долгие годы была практически предана забвению. По словам А. В. Петровского, «ученые шаг за шагом уходили от исследования глубин психики человека» [314, с. 30], поскольку знание и понимание «внутреннего мира человека во всей его сложности и неоднозначности не могло отвечать интересам деспотического режима» [314, с. 30]. Как в психологии, так и в языкознании наступила эра марксизма. Собственно психологические исследования пытались заменить материалистической физиологией мозга (физиологией высшей нервной деятельности), а в языкознании предпочтение стало отдаваться «чистой» лингвистике.

В оппозицию марксизму в языкознании вскоре стал структурализм. Несмотря на то, что структурализм считался даже диссидентским течением, он, приближая языкознание к математике и ставя своей целью создание «алгебры» языка, т. е. придание языкознанию совершенно абстрактного, формального характера, так же, как и марксизм, безмерно отдалял лингвистику от психологии.

Тем не менее, и в те времена были ученые, бережно хра-

нившие традицию «человеческого» подхода к языку. Так, никогда не отрекался от своей «психологической концепции языка» В. А. Богородицкий, а ученик И. А. Бодуэна де Куртене Е. Д. Поливанов продолжал широко использовать в своих работах термин «психофонетика», хорошо известен его труд «Психофонетические наблюдения над японскими диалектами». «Отрыв лингвистики от говорящего человека, свойственный большинству структуралистов, – пишет В. М. Алпатов, – был неприемлем для Е. Д. Поливанова, он никогда не ограничивался изучением языка «в самом себе и для себя» [10, с. 246].

После достаточно продолжительного времени забвения, к середине 50-х годов XX века, психологическое направление в языкознании продолжило свое развитие. В нашей стране в русле этого направления работали в то время Н. И. Жинкин и В. А. Артемов, чьи лингвистические идеи впитали в себя психофизиологические основы учений И. М. Сеченова, В. М. Бехтерева, И. П. Павлова, А. А. Ухтомского.

«Человеческий язык, – писал Н. И. Жинкин, – обладает той замечательной особенностью, что из ограниченного числа речевых звуков (фонем ...) образует громадное число слов, из слов может быть составлено бесконечное число предложений, из предложений могут быть сформированы тексты (речь) также в бесконечном разнообразии. Любая новая ситуация может быть отражена в речевом высказывании. Вот почему следует считать, что речь это творческая функ-

ция человеческой психики. Но такая функция может быть развита только на определенной анатомо-физиологической основе» [136, с. 321].

В. А. Артемов неизменно подчеркивал необходимость психологического подхода к лингвистическим, в частности экспериментально-фонетическим, исследованиям. Недаром лаборатория 1-го МГПИИЯ (ныне Московского государственного лингвистического университета – МГЛУ), которой долгие годы руководил В. А. Артемов и в которой работал Н. И. Жинкин, носила название «Лаборатории экспериментальной фонетики и психологии речи». В. А. Артемов говорил о важности учета психологического фактора в изучении звуковых и просодических особенностей речи: в «исследовании процессов ощущения отдельных свойств звуков речи, восприятия звуков, звукосочетаний и интонации, понимания слов, словосочетаний, фраз и текстов, а также процессов образования представлений и понятий о звуковых и артикуляторных особенностях речи» [21, с. 50].

Новый виток сближения языкознания с психологией отмечался в те годы и в других странах. Так, французский лингвист Э. Бенвенист утверждал, что «...нельзя ограничивать всю лингвистику описанием языковых форм», ибо «...при подобном подходе за бортом оказывается сам человек, личность, порождающая и воспринимающая речь» [110, с. 6]. В свою очередь, американский исследователь, основатель генеративной лингвистики, Н. Хомский недвусмыс-



ленно рассматривал лингвистику как «отрасль психологии мышления», и термины его «порождающей» теории, в частности – «лингвистическая компетенция», являлись сугубо психологическими.

Однако официальное объединение лингвистики и психологии в особую междисциплинарную отрасль науки, получившую название «психолингвистика», произошло лишь на рубеже 50–60-х гг. прошлого столетия.

## **Психологические подходы к речи XX в**

Признавая приоритет психологической науки как базисной для речевых исследований с точки зрения подхода к человеку и обучения его иноязычной речи, обратимся к некоторым историческим фактам. Развивая мысль известных психологов А. В. и В. А. Петровских [315, с. 123–124], заметим, что историю любой науки можно разделить на конкретные периоды ее становления. Каждому такому периоду, как правило, соответствуют понятия, которые являются определяющими для данного этапа развития этой науки. Вокруг этих понятий и концентрируются научные концепции, истолкования и описания того или иного явления.

Так, в психологии с конца XIX века и до исхода 20-х годов века XX-го доминировало понятие «поведение животных и человека». В нашей стране этот период был ознаменован блестящими исследованиями в указанной области И. М. Сеченова, И. П. Павлова, В. М. Бехтерева. В американской психологии данное направление вылилось в те годы в механистический бихевиоризм, который все психические явления сводил к реакциям организма, в основном двигательным. Так, речь и мышление отождествлялись исключительно с речедвигательными актами. «Речь – это действие, т. е. поведение... при закрытых губах – думание» [557, с. 77].

Таковыми же механистическими были и программы обучения тех лет, суть которых выражалась в формуле: «стимул – реакция». В то же самое время в России талантливый психолог Л. С. Выготский, который еще в 1926 году рассматривал «мышление как особо сложную форму поведения» [93, с. 150], чуть позже разработал учение о развитии высших психических функций человека, в том числе речи, в процессе общения и освоения им культурных ценностей. Это учение заложило основу создания нового направления в детской психологии, в которое включалась идея о «зоне ближайшего развития», т. е. соотношении уровня умственного развития и обучения, которое всегда должно «забегать вперед» развития. Данная идея оказала огромное влияние на отечественные и зарубежные исследования развития ребенка, в том числе речевого. (Надо сказать, что бихевиористское направление, сильно и плодотворно теперь изменившееся, до сих пор является доминирующим в американской науке).

В дальнейшем, в 30–40-е годы, внимание исследователей сосредоточилось на понятии «сознание», и речь как психологический феномен рассматривалась под этим углом зрения. Широко известны работы С. Л. Рубинштейна, в которых он постулирует «единство речи или языка и сознания» [377, с. 381]. В эти же годы складывается система взглядов А. Р. Лурии, основателя нейропсихологии и нейролингвистики. Так же, как и Л. С. Выготский, А. Р. Лурия начинал с изучения проблем поведения – этими учеными, в

частности, была написана совместная книга «Этюды по истории поведения», опубликованная в 1930 г. Несколько позже интересы А. Р. Лурии переместились в область исследования высших корковых функций головного мозга человека, в первую очередь – сознания в связи с языком и речью. Эти интересы всегда оставались приоритетными для А. Р. Лурии, и в конце его жизни вышел в свет известный труд «Язык и сознание» (1979).

В 50–60-е годы (время признания психолингвистики как науки) ключевым понятием отечественной психологии становится «деятельность», детально разработанное А. Н. Леонтьевым. Именно в эти годы устанавливается советская психологическая платформа под названием «теория деятельности». Эта психологическая теория, основой которой являлось сознательное действие, вызванное мотивом, направленное на цель и подверженное планированию и контролю, была с успехом признана официальной идеологией нашей страны и транспонирована А. А. Леонтьевым на область языкознания. Так появилась «теория речевой деятельности», которая фактически превратилась в синоним термина «психолингвистика» и на долгие годы стала олицетворять собой отечественный вариант этой науки. (В западной психологии понятие деятельности всегда отождествлялось с понятием активности и не выделялось в отдельное научное направление).

70–80-е годы охарактеризовались повышенным интересом к понятию «личность». «Примечательно, что до второй

половины 30-х годов предметные указатели к книгам по психологии, как правило, вообще не содержали термина “личность”» [315, с. 124]. Одной из ведущих стала пришедшая с Запада концепция самосовершенствования, личностного роста и развития индивидуума. В этой связи, и сама речь, и ее прикладные аспекты стали рассматриваться через призму человеческой личности. В нашей стране появились личностно-деятельностные (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя) подходы к обучению и «лично-центрированные» методики преподавания иностранных языков, например «Метод активизации возможностей личности и коллектива» Г. А. Китайгородской и некоторые другие.

90-е годы XX века и начало века нынешнего ознаменовались мощным развитием технологий воздействия на личность: всевозможных методов активного обучения, включая суггестопедические (где основной акцент делается на внушение), психотерапевтических и психокоррекционных техник, нейролингвистического программирования и т. п.

Все эти исторические этапы развития психологии как науки оказали свое, достаточно сильное влияние на формирование различных подходов и концепций описания речи (речь – поведение, речь – сознание, речь – деятельность). Эти подходы и концепции объясняются несомненной сложностью анализируемого феномена, а также самой природой его теоретического познания исследователями различных школ и научных направлений. Ни одну концепцию нельзя, видимо,

рассматривать как непререкаемо и единственно правильную или в чем-то неверную. Все они имеют свои резоны и по-своему интерпретируют какие-то стороны, связи и основания описываемого явления. Эти стороны, связи и основания определены как временем разработок и уровнем развития науки на тот момент, так и разными исходными точками зрения исследователей, их пониманием психологической и психолингвистической природы явления, часто абсолютизируемой (например, «речь – это действие, т. е. поведение», «речь коррелирует с сознанием», «речь тождественна речевой деятельности»).

Важно отметить, что в разные периоды становления науки, несмотря на доминирование определенных понятий, существовали исследования и теории, намного опережающие свое время. К таким выдающимся трудам, безусловно, относятся работы И. М. Сеченова и И. П. Павлова по психофизиологии; Л. С. Выготского и А. Р. Лурии о высших психических функциях; Л. М. Веккера о единой теории психических процессов; Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна о связи формирования речи с развитием познавательных процессов в контексте общения; концепция интегративного подхода к «человекознанию» Б. Г. Ананьева; суггестологическая теория Г. Лозанова о внутренних резервах личности, скрытых в неосознаваемой психической активности, и построенный на ней метод обучения иностранным языкам, и целый ряд других.

Краткий экскурс в историю был сделан для того, чтобы далее четче выразить наше понимание психологической и психолингвистической природы речи и, как следствие, представить наши взгляды на обучение иноязычной речи. Нашей задачей является также краткое описание в действии самой этой системы обучения, которая относится к области современных «высоких и тонких» обучающих технологий. Предъявляемая работа выросла из экспериментального, «клинического» материала, собираемого, анализируемого и практикуемого автором годами, что дает основания как оценивавшим ее специалистам, так и столкнувшимся с этой системой ученикам говорить о ее научной объективности.

Приведем, к случаю, высказывание ученицы И. В., 45 лет, прошедшей наш курс обучения как начинающей и написавшей о нем отзыв (по-русски и по-английски): «Вдруг, неизвестно как, каким-то чудесным образом, мы заговорили. Мы говорим как бы изнутри, как будто давно все знали и умели! Язык рождается в нас сам, где-то в глубине, исподволь. Это настолько удивительно, что необъяснимо. – Suddenly, we began to speak. I do not know when, I do not know how. It's a miracle. We speak as if we knew how to do it long ago! The language comes out of my heart and very easily. It's unbelievable, I can't explain it». К этому можно только добавить, что слова эти были сказаны (и написаны!) по-английски всего лишь через 7 недель занятий, которые проходили всего трижды в неделю, по вечерам после тяжелого рабочего дня.

На самом деле, мы и взялись за написание этой книги, чтобы постараться объяснить это необъяснимое. Ведь каждый раз, начиная новый курс обучения, мы стремились именно к этой цели – помочь людям обрести язык так, как если бы он был для них родной, и, если это получается, значит, нам удалось нащупать верный путь и созданная нами система работает.



# Глава II

## Интегративная теория речи

### Интегративная модель речи и ее связь с обучением

Приступая к описанию принятой нами модели речи, отметим ее комплексный, многосторонний и интегративный характер, ибо базирующаяся на данной модели система обучения иноязычной речи будет такой же комплексной и интегративной.

Итак, речь, прежде всего, имеет семиотический (знаковый) характер, что является ее *лингвистической стороной*. Это *языковой код*, действующая *языковая система*, то *средство*, при помощи которого человек мыслит и осуществляет *общение* с миром и другими людьми. Но, что очень важно, с другой стороны, речь – это еще и явление психики человека (личности), его высшая психическая функция, особый *психический процесс*.

Как психический процесс, речь связана со всеми другими психическими процессами, которые традиционно рассматриваются как *когнитивные* (познавательные): сенсорными ощущениями и восприятием, вниманием и памятью, мыш-

лением и воображением, т. е. с теми процессами, в ряду которых речь находится, вместе с которыми развивается и при помощи которых человек познает мир. В то же время, все эти процессы не просто влияют на порождение и развитие самой речи, содействуют и сопутствуют ей, но являются органическими речевыми составляющими. «Преобразованные под влиянием жизни в обществе, обучения и воспитания психические процессы человека» [289 – I, с. 655] получили название *высших психических функций*. К этим понятиям, введенным Л. С. Выготским и А. Р. Лурией, относятся, например, произвольные внимание и память, логическое мышление. К ним же принадлежит и речь, представляющая собой сложный прижизненно (а мы бы сказали, и пожизненно) формирующийся системный психический процесс, имеющий биологическую основу, но социальный по происхождению [413, с. 735]. Совершенно естественно, что и все высшие психические функции между собой связаны.

Необходимо, на наш взгляд, добавить, что в последнее время наблюдается плодотворная тенденция обращения к идеям, уже давно высказанным классиками психологии, но почему-то незаслуженно игнорируемым в прошедшие годы. Мы имеем в виду идеи расширенного толкования сферы когнитивного и включения в нее аффективно-эмоциональных процессов: ощущений аффективного и эмоционального характера, собственно эмоций и аффектов, чувств и настроений. Так, С. Л. Рубинштейн утверждал, что «эмоции никак

не сводимы к голой эмоциональности, или аффективности, как таковой. Эмоциональность, или аффективность, – это всегда лишь одна, специфическая, сторона процессов, которые в действительности являются вместе с тем познавательными процессами, отражающими – пусть специфическим образом – действительность. Эмоциональные процессы, таким образом, никак не могут противопоставляться процессам познавательным как внешние, друг друга исключающие противоположности. Сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство эмоционального и интеллектуального» [377, с. 552].

Помимо процессов эмоциональных в сферу когнитивного, познавательного, необходимо включать и процессы волевые. У С. Л. Рубинштейна мы находим и такое умозаключение. «Различая волевые процессы, мы не противопоставляем их интеллектуальным и эмоциональным; мы не устанавливаем никакой взаимоисключающей противоположности между интеллектом, чувством и волей. Один и тот же процесс может быть (и обыкновенно бывает) и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым» [377, с. 587].

Схожие мысли мы встречаем и у Л. С. Выготского. Еще в 1934 году он утверждал, что «отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии... Кто оторвал мышление с само-

го начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления... сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни» [92, с. 18–19].

Познавательное содержание обнаруживается и в других психических актах – таких, как, например, эстетические переживания, что отразилось в теории когнитивной природы эмоций С. Шехтера. В последние годы усиленно разрабатываются также когнитивные концепции индивидуальных различий (М. Айзенк) и личности (Дж. Келли).

Мы полностью согласны с вышеописанной расширительной трактовкой познавательного и именно через ее призму будем рассматривать и описывать в дальнейшем механизмы речи и построенную на них систему обучения. Мы считаем, что все когнитивные процессы, и речь в том числе, имеют «эмоциональную» основу, что будет подробнее разбираться и обосновываться в последующих главах.

Кроме того, речь как средство и форма общения сопряжена с явлениями, о которых частично уже говорилось в аспекте когнитивности и которые регулируют общение и поведение человека с другими людьми. Такие явления обычно называют *психическими свойствами и состояниями личности*. Сюда также включаются чувства и эмоции, поскольку они входят в структуру не только любого познавательного психического процесса, но и всех свойств и состояний человека – таких, как воля и интерес, потребности и намерения, мо-

тивы и цели, характер и темперамент, склонности и способности, знания и сознание. Все эти явления непосредственно связаны с речью, влияют на речь и формируют ее. Более того, и саму речь с полным правом можно назвать *психическим свойством человека* (в отличие, например, от обезьян), в котором, несомненно, отражаются его психические состояния.

Вместе с тем, личность не просто познает мир с помощью когнитивных процессов (и речи в том числе). Личность живет, действует и творит в этом мире и обществе, сознательно преобразуя их и себя, и, таким образом, речь включается в деятельность человека и сама по сути своей организации является *деятельностью*. Согласно А. Н. Леонтьеву, деятельность – это форма активности человека (всеобщей динамической характеристики живого), побуждаемая потребностью; совокупность действий, вызываемых мотивом и имеющих цель и предмет (материальный или духовный) [234, с. 303]. Речь как деятельность обладает той же структурой, т. е. имеет предметный мотив и цель (что сказать и для чего), представляет собой сумму действий (речевых) и вид активности, вызываемый потребностью (в общении, самовыражении, объяснении и т. д.). Помимо этого, речь, как и всякая деятельность, может состоять из таких последовательных фаз, как ориентировка, планирование, реализация плана, контроль (эти фазы впервые были определены Л. С. Выготским). Ведь в идеале, прежде чем что-то сказать, человеку необходимо сориентироваться в ситуации, спланиро-

вать свою речь и, произнося ее, проконтролировать сказанное. Существует мнение (хотя и спорное), что внутренние психические процессы, называемые высшими психическими функциями (а речь представляет собой как внешний, так и внутренний процесс), по происхождению и структуре являются деятельностями. «Поскольку внутренние психические процессы у человека обнаруживают то же строение, что и внешние действия, – писал С. Л. Рубинштейн, – есть все основания говорить не только о внешнем, но и о внутреннем действии» [377, с. 18]. «Всякая деятельность, – продолжает эту мысль Р. С. Немов, – это соединение внутренних и внешних, психических и поведенческих действий и операций» [289 – I, с. 158]. Однако *мы рассматриваем деятельностьную сторону речи только как одну из нескольких сторон целостного многогранного речевого явления*. Потому что деятельность – это всегда совокупность осознанных действий и не может порой объяснить огромный пласт бессознательных речевых явлений: все то, что относится к области аффективного, эмоционального, чувственного, побудительного, интуитивного или просто неосознаваемого.

Кроме того (хотя правильнее было бы сказать изначально: ведь без физиологического фундамента не было бы возможно ничего из описанного выше и ничего из того, о чем разговор пойдет далее), речь, по природе своей, – явление *психофизиологическое*, в том числе *нейрофизиологическое*. Как пишет психофизиолог М. М. Кольцова, речь – это «результат

тат согласованной деятельности многих областей головного мозга» человека [194, с. 19]. Различают *сенсорный* (восприятие речи, понимание того, что говорят другие) и *моторный* аспекты речи (собственно говорение, произнесение звуков речи самим человеком). Сенсорный и моторный аспекты речи теснейшим образом связаны между собой, но все же отличаются. За работу этих аспектов речи отвечают разные отделы (зоны) головного мозга. Так называемый центр сенсорной речи, или зона Э. Вернике, находящаяся у «правшей» в верхней височной части левого полушария, вырабатывает нервные связи, благодаря которым различные звуко сочетания связываются с целым комплексом сенсорных ощущений и образуют слова [194, с. 20]. Центр моторной речи, или зона П. Брока, локализованная в лобной части левого полушария, отдает команды артикуляторным органам, собственно и производящим речь; кроме того, в этом процессе участвуют и неречевые органы – дыхательный аппарат и мышцы брюшного пресса [194, с. 20]. Речь напрямую сопряжена с мышечной моторикой. Известный психиатр и невропатолог В. М. Бехтерев отмечал, что непосредственно с речью соединены движения рук. А великий русский физиолог И. М. Сеченов писал: «Мне даже кажется, что я никогда не думаю прямо словом, а всегда мышечными ощущениями» [403, т. I, с. 87; 194, с. 125]. Физиологические и нейропроцессы являются основой и неотъемлемой частью всей человеческой психики и деятельности, а значит, и речи.

Наконец, о речи можно говорить и как об особой форме человеческого поведения, т. е. как о речевом *поведении*. Поведение в традиции бихевиоризма понимается скорее физиологически – это любая измеряемая реакция организма, которая охватывает активность (деятельность): действия, реакции, движения, процессы, операции и т. д. [544, с. 86]. Отечественная психология определяет поведение как «внешние проявления психической деятельности человека» [106, с. 51], а мы бы сказали все-таки – его психической активности. Эти внешние проявления психической активности, однако, имеют несомненную биологическую (физиологическую) основу и являются неотъемлемой частью внутренних психических процессов, свойств и состояний человека: его эмоций и чувств, сознания и подсознания, способностей и интеллекта, характера и темперамента, потребностей и намерений, мотивов и целей.

Поведение, в том числе речевое, всегда обусловлено также социальными факторами – культурой, национальными особенностями, этикой, воспитанием, обучением, межличностным общением, – которые в процессе интериоризации становятся внутренними компонентами психических структур. Внешние проявления психофизиологических процессов в речевом поведении людей находят свое выражение, прежде всего, в фонетической стороне речи – в вибрации голоса, его тембровых модуляциях, увеличении или уменьшении громкости звучания речи, интонации, паузации, речевом тем-



пе, скорости речевых реакций. Все это сопровождается экстралингвистическими факторами – мышечным напряжением или релаксацией, особым речевым дыханием, позой, жестами, движениями, мимикой, изменением цвета лица, выражением глаз и т. д. К более крупным актам речевого поведения относятся такие речевые действия, как, например, брань, нотация или похвала, выраженные определенными лексико-грамматическими и просодическими средствами.

В отечественной традиции действие является одновременно и основной единицей деятельности, и основной единицей поведения. Однако, с нашей точки зрения, деятельность и поведение (в данном случае – речевое) как психологические феномены стоит разграничивать. Если деятельность всегда контролируется сознанием, то поведение может быть спонтанным, импульсивным, аффективным, сознанием не контролируемым. Как часто с уст людей непроизвольно слетают слова, о смысле которых они впоследствии жалеют; и как часто эти слова бессознательно оказываются окрашенными в агрессивные или просительно-уничижительные интонации.

Мы также еще раз заостряем внимание на признании того факта, что эмоции глубоко проникают во все сферы речевых механизмов и функций, существенно затрагивают и активизируют их, являясь как бы пусковым приспособлением, приводящим их в действие. Мы подчеркиваем влияние эмоций на психофизиологические и когнитивные процессы, речевую

деятельность и речевое поведение человека, его языковую и речевую способность, механизмы речевосприятия и речепорождения и в конечном итоге на реализацию самой знаковой (языковой) системы, а также на свойства и состояния личности, ее коммуникативные функции, общение и межличностные отношения, которые имеют самую непосредственную причастность к речи и рассматриваются нами как неперенные речевые составляющие. Передавая суть высказывания известного психолога В. П. Зинченко, можно отметить, что духовная (психическая) жизнь человека, органичной частью которой является речь, начинается не с обмена информацией, а с началом познавательного и одновременно страстного, аффективного, волевого действия, которое в конце концов ведет к действию интеллектуальному [154, с. 19].

Такое широкое понимание речи (*лингвистический код, языковая система, форма и средство общения, психический и психофизиологический процесс, деятельность и поведение, а также особое свойство личности*) и помещение ее в обширный контекст указанных выше психологических явлений отличает наш подход при рассмотрении устройства речи от уже имеющих. Подчеркнем, что все описанные речевые стороны «работают» интегративно, составляя единое целое, а представленный нами многофакторный анализ речи, с разложением ее на отдельные грани и составляющие, необходим для глубинного проникновения в суть явления с целью построения адекватной системы обучения иноязычной речи.

Мы считаем, что построение подобной *интегративной модели речи* целесообразно, в первую очередь, с указанных практических позиций. Такая модель позволяет наглядно представить все речевые стороны, как внешние, так и внутренние, которые необходимо развивать в обучении и на которые можно влиять при помощи особых технологий. Более того, признание речи не только языковой системой, но и органической составляющей психики и физиологии человека, его деятельностью и поведением, предоставляет возможность использовать целый арсенал специальных *психологических тренингов*, целенаправленно воздействующих на каждую из описываемых речевых граней в процессе обучения иностранным языкам.

# **О сознательном и бессознательном в языке и речи**

Самым общепринятым подходом к речи в отечественной науке и практике является деятельностный, от которого мы не отказываемся, но рамки которого раздвигаем. Вслед за С. Л. Рубинштейном [377] и И. А. Зимней [151, с. 89] мы считаем, что психика (психические процессы, свойства и состояния личности) и деятельность – это «суть единство, но не тождество»: психическое развивается и формируется в деятельности; деятельность побуждается, обуславливается и регулируется психическим (эмоциями, чувствами, потребностями, мыслью, воображением, сознанием, способностями...). В единстве, но не в тождестве с психикой состоят также психофизиология и поведение человека. Психофизиология относится к функционированию биологических структур человека, его головного мозга и нервной системы в симбиозе с психикой, а поведение является сугубо внешней реакцией на стимулы внутренней психической активности. Говоря о речи даже в психологическом плане, нельзя забывать и о ее основной, лингвистической (языковой), составляющей.

Соглашаясь с С. Л. Рубинштейном в вопросе о неразрывности сознания и деятельности, а также единства сознания и речи, необходимо заметить, что в речи присутствует, одна-

ко, огромный пласт *бессознательных явлений*. Причем этот пласт затрагивает не только психическую, но и собственно языковую часть речи, в которой это психическое отражается. На этот факт, в частности, неоднократно указывали многие великие языковеды прошлого. Так, хорошо известна идея В. фон Гумбольдта о бессознательном развитии языка. «Язык возникает из таких глубин человеческой природы, – писал Гумбольдт, – что в нем никогда нельзя видеть намеренное произведение, создание народов. Ему присуще очевидное для нас, хотя и необъяснимое в своей сути самодеятельное начало, и в этом плане он вовсе не продукт ничьей деятельности, а непроизвольная эманация духа, не создание народов, а доставшийся им в удел дар, их внутренняя судьба. Они пользуются им, сами не зная, как его построили» [10, с. 67]. Согласно Гумбольдту, язык неотделим от человеческой культуры, но по сравнению с другими видами культуры язык наименее связан с сознанием. «В беспорядочном хаосе слов и правил, которое мы по привычке именуем языком, – продолжает Гумбольдт, – наличествуют лишь отдельные элементы, воспроизводимые – и при том неполно – речевой деятельностью... Расчленение языка на слова и правила – это лишь мертвый продукт научного анализа» [10, с. 69]. По мнению Н. В. Крушевского, ученика И. А. Бодуэна де Куртене, «язык представляет нечто, стоящее в природе совершенно особняком: сочетание явлений физиологически-акустических, управляемых законами физическими, с явления-

ми бессознательно-психическими, которые управляются законами совершенно другого порядка. Отсюда один из самых существеннейших вопросов: каково отношение этих двух разных начал – физического и бессознательно психического ...?» [84, с. 112]. Д. Н. Овсянико-Куликовский, «идя за Потебней, по торной дороге, им проложенной», отмечал, что слово есть «ассоциация содержания (представления, понятия и т. д.), данного в светлой точке сознания, с звуковым комплексом ... и с грамматическою формою, которая, пребывая в сфере бессознательной, апперцептирует содержание известною грамматическою категориею (существительным, глаголом и т. д.)» [84, с. 105–106]. На такие бессознательные явления, как интуиция и чувство языка, обращал самое пристальное внимание Л. В. Щерба. Он проявлял глубокую убежденность в том, что если у исследователя нет «языкового чутья», то тогда «серая масса фактов безмолвствует» [84, с. 155].

К речевому бессознательному относятся также аффекты и эмоции, эмоциональное заражение и эмпатия, неосознанные переживания личности, ее стремления и чувства. Они видоизменяют не только психическую сторону речи: например, ориентировку, планирование, контроль и т. д., но и языковую сторону речи: фонетическую (интонацию, ритм, темп, тембр, фразовые ударения, паузы), лексическую (подбор слов), грамматическую (например, эллипсисы, деграмматикализованные формы высказывания), семантическую

(модальность). Приведем по этому случаю, мысли некоторых современных языковедов. Так, например, говоря о синтаксических изменениях, которые происходят под воздействием эмоций, *Р. Н. Knapp* пишет: «В языке под влиянием эмоций происходят разнообразные формальные изменения. Это – нарушение грамматической структуры, сдвиг грамматических времен, повторы, риторические вопросы и прочие изменения лингвистических средств» [525, с. 14]. Отмечая проявление эмоций на лексическом уровне, *Э. А. Нушикян* указывает, что «эмоциональные коннотации обнаруживаются и распознаются в тексте благодаря эмоционально-оценочным прилагательным, существительным, глаголам, содержащим оценку в своей семантике» [295, с. 47]. Ярче всего взаимодействие психической и языковой сторон речи проявляется, пожалуй, на фонетическом или, точнее, фонопросодическом уровне; причем не просто проявляется – это психическое оказывается буквально инкорпорировано в языковое. Например, гласные, а часто и согласные, несут на себе отпечаток слоговых тонов, фактора ударности и неударности слога в слове, той или иной интонационной нагруженности, относящейся к дифференциации коммуникативных типов фраз, к выражению завершенности и незавершенности высказывания, а также к модальным и эмоциональным проявлениям в речи. При этом происходят сложнейшие структурирования признаков, ответственных за те или иные сегментные, просодические, модальные и эмоциональные диф-

ференциации. Признаки эти инкорпоративны, они как бы наслаиваются друг на друга, проникают друг в друга и в одно и то же время синкретичны по своему действию – сразу работают не на одно различие, а на два, три или даже больше. Так, например, если на гласном или согласном сегменте свои «отметины» оставляют какие-то просодические дифференциации (тоны, интонации, эмоциональные и модальные проявления), то эти «отметины» также направлены и на сегменты (образуют аллофоны), и на те просодии, знаками которых они являются. Можно сказать, что модификации сегментов являются результатом разного рода просодических наложений, следствием стяжения слогов в слова, слов в ритмические группы (синтагмы), предикативного превращения синтагм во фразы, сверхфразовые единства и тексты. Тексты реализуются говорящими в разных темпах, с различной модальной и эмоциональной окраской, и эта психическая причина вызывает лингвистические следствия – акустически деформирует звуковые единицы всех уровней [391, Ч. 1, с. 27].

О важности учета эмоциональных и иных психических факторов в речи может говорить тот факт, что при создании искусственной звучащей речи – машинном ее моделировании, которым долгие годы занималась автор данной публикации [391], аудиторами-носителями языка (во время психолингвистических экспериментов на восприятие) «годными», т. е. принадлежащими к определенной языковой системе, признавались только те искусственно созданные зву-



ковые реализации (слова и фразы), которые представлялись аудиторам эмоционально или модально окрашенными.

Возвращаясь к естественной речи, нужно отметить, что эмоциональное и неосознанное воздействует также на невербальные компоненты коммуникации, включенные в речь (мимику, жесты, фонации типа междометий и т. п.).

Известно к тому же, что речь неразрывно связана с мышлением. Пытаясь отделить язык от речи и полагая, что лишь в нем одном можно найти строгую безупречную систему, а речь преходяща и неустойчива, Ф. де Соссюр в свое время писал: «Взятое само по себе мышление похоже на туманность, где ничто четко не разграничено. Предустановленных понятий нет, равным образом как нет никаких различий до появления языка ... Звуковая субстанция не является ни более определенной, ни более устоявшейся, нежели мышление. Это – не готовая форма, в которую послушно отливается мысль, но пластичная масса, которая сама делится на отдельные части, способные служить необходимыми для мысли означаемыми» [421, с. 144–145]. И тем не менее, добавим мы, все это вместе и составляет речь. Говоря о связи языка с мышлением, необходимо выделить, пожалуй, один из самых главных выводов, к которому пришла современная наука и который находит свое отражение в речи. А вывод этот заключается в том, что «едва лишь десятая часть ежедневного процесса мышления человека производится сознательно, остальная же мыслительная деятельность осуществляет-

ся на подсознательном уровне. Так называемое сознательное мышление является лишь вершиной айсберга, поднимающегося из темных глубин океана... Между тем в этой-то тьме и полутенях совершается громадная работа, и ее результаты, когда это нужно, врываются в световой круг, называемый сознанием» [432, с. 58].

К бессознательным явлениям речи можно отнести и подпороговое восприятие (на котором построены многие методики внушения – в частности, нейролингвистическое программирование), а также тот привычный неосознанный автоматизм, с которым человек оперирует языковыми средствами, включая орфоэпию, усваиваемую человеком совершенно произвольно. Как правило, если язык для него родной, он может задуматься над тем, что сказать, но не над тем, как это сделать с точки зрения фонетики или грамматики. Если человеку удастся овладеть речью на иностранном языке как родной или хотя бы довести ее до уровня автоматизма, то в его голове как бы включается надежный «автопилот», управляющий речевыми действиями. Но стоит только нарушить эту автоматическую работу подсознания, как в сознании поселяется напряженность, и человек начинает совершать речевые ошибки.

Все вышесказанное объясняет отчасти, почему мы расширяем понятие «речевой деятельности», предпочитая ей иной, интегративный, вариант теории речи, но подробнее мы поговорим об этом дальше.

# **Теория речевой деятельности и интегративная теория речи**

Итак, выводя речь за рамки понятия «речевая деятельность», а психолингвистику за рамки понятия «теория речевой деятельности», прибегнем к чуть более детальному объяснению такой точки зрения.

Согласно А. Н. Леонтьеву, основателю деятельностной теории, деятельность – это специфическая форма активности человека по познанию и преобразованию окружающей действительности. Деятельность представляет собой совокупность действий, вызываемых мотивом и имеющих цель и предмет (материальный или духовный). Деятельность побуждается потребностью и регулируется сознанием [234, с. 303; 76, с. 32].

По А. А. Леонтьеву, речевая деятельность представляет собой «вид деятельности (наряду с трудовой, познавательной, игровой и др.)... Речевая деятельность, – согласно данной концепции, – психологически организована подобно другим видам деятельности, т. е. с одной стороны, характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, эвристическим характером, с другой – состоит из нескольких последовательных фаз (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль...). Речевая деятельность может выступать или как самостоятельная деятельность со специфиче-

ской мотивацией, составляющими которой являются речевые действия (имеющие цель, подчиненную цели деятельности) и речевые операции (варьирующиеся в соответствии с условиями), или в форме речевых действий, включенных в ту или иную неречевую деятельность» [227, с. 412]. В сущности, под речевой деятельностью, согласно А. А. Леонтьеву и его последователям, и понимается сам феномен речи, и такое понимание является в нашей стране фактически общепринятым.

Считается, что деятельность имеет сложное иерархическое строение, называемое «макроструктурой деятельности». Ее «слои» принято располагать «сверху вниз»: сначала выделяется уровень особых видов деятельности (например, профессиональной, общественной, коммуникативной и т. п.), далее следует уровень действий, за ним – уровень операций и, наконец, замыкает эту «пирамиду» самый низший уровень психофизиологических функций [106, с. 101]. В речевой деятельности, по аналогии, предполагается, что «сверху» находится все, что связано с планированием и контролируется сознанием (речевые действия, речевые акты), «ниже» располагаются операции в виде автоматических речевых навыков, а уже в самом «низу» отводится место психофизиологическим функциям речи, которым предназначена неприметная «операционально-техническая» (термин Ю. Б. Гиппенрейтер) роль. Главным признается все сознательное, плановое, контролируемое, мотивированное, целе-

направленное. Все остальное призвано выполнять лишь служебные функции, подчиненные руководящим сознательным действиям.

Нам, однако, такой подход представляется несколько прямолинейным и механистичным, ибо человек – не робот, и его деятельность, на наш взгляд, – это, скорее, не иерархия, а взаимосвязанная и взаимообусловленная система, в которой все ее компоненты оказываются в равной степени важны. Так, для плодотворной деятельности совершенно необходимы не только мотив, цель и план, но и четкая работа физиологических и психических процессов, хорошее психическое состояние человека – иными словами, помимо желания и продуманного плана, человек должен быть здоров, находиться в хорошем настроении, и к тому же ему не плохо иметь и соответствующие способности. Все сказанное в равной степени относится и к речи – при определенных физических и психофизиологических нарушениях речь порой вообще не возможна, а недоразвитие психических процессов влияет и на ее развитие, и на ее качество, также как влияет на это и психическое состояние человека. При обучении речи важным является все, а именно не только так называемый «высший» деятельностный аспект, но и тот психический и физиологический, традиционно ставящийся несколькими «этажами» ниже первого. Для развития и формирования речи, ее обучения и коррекции необходимо воздействовать на все психические и физиологические структуры, при-

чем не «сверху вниз» (при таком подходе до самого нужного, находящегося, по мнению приверженцев иерархической структуры деятельности, где-то в подвале ее «многоэтажного здания» или у подножия ее «лестницы», можно и не добраться), а одновременно – системно и интегративно.

# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.