

УДК 81'24+159.923–053.4

Шульдешова Н.И.**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
РЕБЕНКА**

Ключевые слова: язык, личность, языковая личность, языковая способность, чувство языка, осознание правил языка, интеллектуальная функция языка.

Понятие «языковая личность» вошло в обиход исследователей недавно и включает две составляющих: язык и личность. Вопросы постижения ребенком родного языка привлекают внимание многих ученых (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.).

Чтобы начать говорить, надо овладеть определенным арсеналом языковых единиц, научиться из них конструировать и использовать полученные конструкции соответственно ситуации. Как правило, говоря об усвоении родного языка, рассматривают освоение ребенком звуковой стороны речи, морфологических категорий, синтаксических конструкций, формирование словаря. Рассматривая функции языка, Л.А. Чижова выделяет следующие: язык является средством общения, создания словесных художественных образов, выражения эмоций, внутренних состояний человека и воли, средством познания, порождения новых единиц языковых подсистем, накопления и хранения общественного опыта и знаний. Другой аспект данной проблемы – вопросы становления личности ребенка. Каким же образом соединяются эти два аспекта в понятии «языковая личность»? В данной статье для нас будет представлять интерес понятие «языковая личность» и основные направления процесса формирования ее у ребенка.

Истоки термина «языковая личность» восходят к исследованиям В.В. Виноградова. Он ввел определение «образ автора», который и стал предшественником понятия «языковой личности». В.В. Виноградов отмечал, что слово «личность» появилось в русском литературном языке в 20–30-х гг. XIX в. Прежде всего, личность соотносительна с представлением об обществе, народе, с другой стороны, понятие

личности связано с представлением о внутреннем единстве, неделимости и цельности отдельного существа, его индивидуальной неповторимости. «Предчувствие цельности и стремление к ней дано непосредственно вместе с чувством индивидуальности и усиливается по мере возрастания этой последней, так как во всяком отдельном лице только односторонним образом развивается общая сущность человека» [3]. По словам В. фон Гумбольдта, в индивидуальности лежит тайна всякого существования. Он отмечает, что можно говорить об индивидуальности не только человека, но и «целого народа» как «носителя идей», которые могут довериться только «духовной индивидуальной силе»; они не существуют сами по себе, а «осуществляются в каждом отдельном индивидууме». Каждый человек – это «проявление, коренящееся в идее». Идея принимает «лишь форму индивидуума» [4]. С понятием личности связывается представление о внутреннем единстве, неделимости и цельности отдельного человеческого существа, его индивидуальной неповторимости. В психологии личность – это «наиболее общее понятие, при помощи которого человек характеризуется в целом, в совокупности многих его свойств»: природных и социальных, врожденных и приобретенных, генотипических и фенотипических, индивидуальных и общих, анатомо-физиологических, психологических и поведенческих» [9, с. 50].

Законы, которым подчиняется развитие личности, становились проблемой исследования многих ученых (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). В современной психологии выделяют семь основных подходов к изучению

личности. Психодинамическая теория личности, основоположником которой является З. Фрейд, предполагает, что главным источником развития личности являются врожденные биологические факторы, общая биологическая энергия – либидо. Аналитическая теория личности близка к предыдущей теории. Ее представители (К. Юнг и др.) предполагают, что главным источником развития личности являются врожденные психологические факторы. Согласно этой теории человек получает от родителей готовые первичные идеи – «архетипы», но формирование личности происходит в течение всей жизни. Наполнение архетипов конкретным содержанием – смысл жизни каждого человека. Основоположники гуманистической теории – К. Роджерс и А. Маслоу – представляют два основных направления: «клиническое» и «мотивационное». Главным источником развития личности они считают врожденные тенденции к самоактуализации. Когнитивная теория личности (Дж. Келли) несет идею важности среды, социального окружения, которые являются главными источниками развития личности. Данная теория подчеркивает влияние интеллектуальных процессов на поведение человека. Представители следующего направления (А. Бандура, Дж. Роттер) считают, что в личности нет ничего от генетического или психологического наследования. Личность является продуктом научения. Отсюда название этой теории – «наученческая» или поведенческая. Диспозициональная теория личности, имеющая три направления («жесткое», «мягкое» и промежуточное – формально-динамическое), предполагает, что главным источником развития личности являются факторы генно-средового взаимодействия. Представители различных направле-

ний (Г. Айзенк, Э. Кречмер, Г. Оллпорт) отдают предпочтение одному из этих факторов.

Наибольшее распространение в отечественной психологии получила деятельностьная теория (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Представители данного подхода считают, что личность формируется и развивается в течение всей жизни «в той мере, в какой человек продолжает играть социальную роль». Основное место в личности занимает сознание. Структура сознания не дана человеку изначально, а формируется в раннем детстве в процессе общения и деятельности. Детство и юность рассматриваются в этой теории как наиболее значимые для формирования личности. Д.Б. Эльконин представил концепцию психического развития, в которой были объединены познавательное и собственно личностное развитие. В соответствии с его теорией, развитие познавательной сферы ребенка и его личности идет в русле разных ведущих деятельностей, которые сменяют друг друга в определенной последовательности. В развитии человека обычно наблюдаются две взаимосвязанные линии – биологическая и социальная. Процесс биологического развития теснейшим образом связан со становлением индивида как личности в процессе своего развития, деятельности и общения с другими людьми. Наибольшую популярность в пределах этой теории получила четырехкомпонентная модель личности. Основные структурные блоки – направленность, способности, характер и самоконтроль. В рамках деятельностиного подхода личность – «это сознательный субъект, занимающий определенное положение в обществе и выполняющий социально полезную общественную роль» [10, с. 278]. По-

нимание личности в философии, педагогике и психологии как социально обусловленной подводит нас к выводу о том, что личность осознает себя и вместе с тем должна познаваться через «ее инобытие», т.е. через ее связь с другими личностями.

Языковая личность является одним из видов более полного представления личности, вмещающим в себя и психический, и социальный, и этический и другие компоненты, но преломленные через ее язык. Всякое развитие личности связано с развитием ее языковой личности. Как отмечает Ю.Н. Караулов, понятие «языковая личность» «разрушает границы между дисциплинами», которые изучают человека. Основу теории языковой личности составили положения, разработанные в трудах Г.И. Богина, Ю.Н. Караулова и других авторов. Разработка понятия «языковая личность» принадлежит Г.И. Богину. Он отмечает, что «языковая личность» – это человек, рассматриваемый с точки зрения его «готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи», поскольку человек как носитель речи обладает способностью к использованию языковой системы в целом. Ю.Н. Караулов представляет языковую личность как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности, а с другой стороны – по уровням языка, т.е. фонетике, грамматике, лексике» [5, с. 29].

Представляя структуру языковой личности, Ю.Н. Караулов выделяет три уровня: вербально-семантический, когнитивный и прагматический. Первый уровень предполагает «для носителя языка – владение языком, а для

исследователя – традиционное описание формальных средств выражения определенных знаний». Следующий уровень – когнитивный, «единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, более или менее систематизированную “картину мира”, отражающую иерархию ценностей». Данный уровень предполагает «расширение значения и переход к знаниям, а значит, охватывает интеллектуальную сферу личности, давая исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания к знанию, процессам познания человека». Третий уровень предполагает «цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности. Этот уровень обеспечивает в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире». Ю.Н. Караулов называет его прагматическим.

Для нас представляет интерес, как эти вопросы преломляются при становлении ребенка как языковой личности. Уже В. фон Гумбольдт писал: «Усвоение языка детьми – это не ознакомление со словами, не простая закладка их в памяти, не подражательное лепечущее повторение их, а рост языковой способности с годами и упражнением... у детей происходит не механическое выучивание языка, а развертывание языковой способности» [4, с. 78–79]. Языковая способность включает в себя сложнейшую совокупность умений и навыков, стратегий, схем действий, представлений о языковых единицах и языковых правилах. Как отмечает Р.И. Лалаева, «формирование языковой способности ребенка осуществляется в тесной связи с процессами анализа, переработки и хранения

знаний о языке, с их обобщением и организацией в сложную и стройную систему» [7, с. 133]. При формировании языковой способности ребенка особое значение приобретает вопрос о том, с помощью каких механизмов ребенок «извлекает необходимые знания о языке из речи окружающих, как происходит их обработка и хранение, как происходит овладение языковыми правилами, каким образом ребенок активизирует, выбирает, извлекает из памяти эти правила при порождении» речи.

Языковая способность формируется у ребенка в процессе его речевого опыта, анализа речи окружающих, одновременно с развитием когнитивных структур. Когнитивные и языковые структуры функционируют в тесном взаимодействии и переплетении и, по мнению многих авторов, имеют общие операциональные механизмы, составляющие базис как языковой, так и когнитивной деятельности. Говоря об онтогенезе речевой способности, А.А. Леонтьев отмечает, что это «сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, процесса общения взрослых и ребенка, процесса поэтапно развивающегося; с другой – процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка» [8, с. 175]. В языковую способность включаются различные компоненты: фонематический, лексический, морфологический и синтаксический.

В процессе формирования языковой способности выделяют два этапа (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев). На первом этапе происходит практическое овладение языком. На втором этапе – осознание правил языка. Языковая способность проявляется в появлении «чувства языка». Важность развития чувства языка отмечали К.Д. Ушинский, Л.В. Щерба. Важную роль в этом во-

просе играют биологические факторы. Многое зависит от времени созревания у детей отдельных отделов мозга, функциональной межполушарной асимметрии и половой принадлежности. Ребенок поставлен перед необходимостью «добывать язык из речи, другого пути овладения языком просто не существует» [12, с. 11]. Ребенок в процессе овладения языком усваивает не только элементы языковых единиц (звуки, морфемы, слова, предложения), но также правила их создания и употребления. Знание правил, по мнению С.Н. Цейтлин, – результат собственного речевого опыта, «результат его собственной языковой (металингвистической) деятельности, протекающей на бессознательном уровне» [там же, с. 10].

Развитие чувства языка проявляется тогда, когда ребенок должен творчески комбинировать языковые единицы в высказывание. Доказывая творческую сторону комбинирования, О.С. Ушакова отмечает, что, во-первых, ситуации речевого общения постоянно меняются и это заставляет ребенка создавать новые фразы, которые раньше в его речевом опыте не встречались, и комбинировать их в новых сочетаниях. Во-вторых, «изменение ситуации и новые комбинации высказывания рожают у ребенка новые мысли, отсюда возникает и новое выражение их посредством языка. Именно в тот момент, когда ребенок находит новое речевое решение в какой-либо конкретной ситуации, происходит развитие языковой способности. И здесь важнейшей задачей становится обучение, формирование у ребенка этой способности, основой которой, по А.М. Шахнаровичу, является семантический компонент» [11].

Как отмечалось выше, второй этап формирования языковой способности предполагает осознание правил язы-

ка. Ф.А. Сохин, опираясь на взгляды психологов, лингвистов, обосновал теорию осознания детьми явлений языка и речи, причем подчеркивал связь этого осознания с развитием функций детской речи, формированием речевых умений и навыков и развитием языковой способности в целом. В этот период дети не только правильно употребляют, комбинируют речевые единицы, но и осознают речевые правила. Исследования, проведенные в лаборатории развития речи Института дошкольного воспитания Академии педагогических наук, как отмечает О.С. Ушакова, доказали, что овладение языком характеризуется не просто подражанием, воспроизведением образцов речи взрослых на основе интуитивного освоения языковых средств и норм, а прежде всего развитием языковых обобщений и элементарного осознания языковых явлений, имея в виду «неотчетливое сознание», «обоснованное предчувствие», «смутно ощущаемые аналогии». А.А. Леонтьев, указывая на логическую неправомерность проецировать результаты нашего познания «глобальной речи» на одну плоскость, рассматривает язык как «систему трех категорий в моделировании объекта: язык как способность, язык как предмет, язык как процесс» [2, с. 80]. Идея необходимости формирования осознания явлений языковой действительности стала центральной в исследовании всех сторон речи дошкольников.

Большое значение придается речевой способности в формировании познавательных процессов. Рассматривая проблему формирования понятий, Л.С. Выготский говорил, что накопление ассоциаций и групп представлений не приводит к их образованию, «понятие невозможно без слов, мышление в понятиях невозможно вне речевого

мышления» [11]. Когнитивное развитие опережает развитие вербальное, предвзято конструируя различные высказывания. Развитие речевой деятельности ребенка (язык же является средством осуществления речевой деятельности) неотделимо от развития его предметной и познавательной деятельности. Ф.А. Сохин, рассматривая взаимосвязь речевого и умственного аспектов овладения родным языком в дошкольный период, отмечал, что словесно-логическое мышление возникает не сразу, не на первых порах усвоения ребенком родного языка. Начальные формы мышления дошкольника – наглядно-действенное и наглядно-образное, затем они взаимодействуют со словесно-логическим мышлением, которое постепенно становится ведущей формой мыслительной деятельности. Эта деятельность осуществляется на базе лексических, грамматических и других речевых средств, происходит развитие интеллектуальной функции языка. Эта взаимосвязь рассматривается и в обратном направлении: влияние роли интеллекта в овладении языком, т.е. как «анализ языковой (лингвистической) функции интеллекта». Язык является орудием мышления, инструментом познания, поэтому понятие «языковая личность» включает в себя не только языковую компетенцию и определенный уровень знаний, но и интеллектуальную способность порождать новые знания на основе накопленных с целью объяснения всей совокупности как своих действий, так и действий других языковых личностей.

Языковая личность занимает определенную социальную позицию в обществе, где проигрывает определенные социальные роли. Изучение общих языковых процессов приводит к изучению проблемы коммуникации. Как отмечает И.В. Королева, ребенок рождается

с определенными предпосылками для развития коммуникативных навыков, т.е. общения, представляющими собой рефлекторные действия. По ее мнению, «физиологические, генетически наследуемые рефлекторные двигательные реакции становятся протознаками, образуя протоязык, т.е. первичную дословесную форму коммуникации. Протоязык имеет невербальную паралингвистическую природу и состоит из жестов, мимических движений, манипуляций с предметами, неречевых звуков. Невербальные протознаки составляют основу коммуникативной деятельности ребенка первые два года его жизни. С появлением словесного языка протознаки и протоязык не исчезают, а образуют основу для развития интеллекта, продолжая совершенствоваться вместе с языком и влияя на процесс понимания и порождения речи» [6, с. 128].

Однако, даже если резко разделить обучение языку и развитие речи, то в отношении дошкольников, по мнению О.С. Ушаковой, не только можно, но и нужно говорить как о развитии речи, так и об обучении родному языку, поскольку развитие речи с необходимостью включает формирование у детей элементарного осознания некоторых явлений языка и речи. Под социальными предпосылками развития речи и языка понимается наличие у ребенка не только речевой среды, но также адекватных условий для развития коммуникативных и когнитивных навыков, необходимых для формирования семантического и прагматического компонентов языковой системы. Поскольку формирование личности происходит в коммуникативном пространстве языковой среды, то ее (т.е. личности) становление связано с развитием языковой личности. Когда ребенок овладевает внеситуативной и внеконтекстной ре-

чью, считается, что он овладел минимумом речевых умений. В дальнейшем «происходит последовательное осознание ребенком своей речи, или, как подчеркивает А.А. Леонтьев, произвольность речи, а затем вычленение ее компонентов. Под произвольностью автор понимает “способность ребенка в порядке волевого акта осуществлять свою речь”» [11].

Таким образом, аспекты изучения языка и личности сливаются в понятие «языковая личность». Ее формирование начинается в дошкольном возрасте. Овладение всеми сторонами речи, развитие языковых способностей, осознание языковых явлений рассматриваются как стержень полноценного формирования различных сторон личности ребенка и служат решению многих задач умственного и нравственного воспитания.

Литература

1. Богин Г.И. Противоречия в процессе формирования речевой способности: учеб. пособие. Калинин, 1977.
2. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека: учеб. пособие. Калинин, 1975.
3. Виноградов В.В. Личность. URL: <http://www.wordhist.ru/lichnost.html>.
4. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
5. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М., 1989. С. 3–8.
6. Королева И.В. Биологические основы развития языка и речи // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: материалы I Международной конф. Российской ассоциации дислексии. М.: Изд-во Моск. соц.-гуман. ин-та, 2004.
7. Лалаева Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: материалы I Международной конф. Российской ассоциации дислексии. М.: Изд-во Моск. соц.-гуман. ин-та, 2004.
8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учебник для студ. вузов. 4-е изд., испр. М.: Смысл: Академия, 2005.
9. Немов Р.С. Психология: учеб. пособие для учащихся пед. училищ, студ. пед. ин-тов и работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. кадров. М.: Просвещение, 1990.
10. Психология: учебник для тех. вузов / под общ. ред. В.Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2000.
11. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. URL: <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=2368>.
12. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. вузов. М.: ВЛАДОС, 2000.
13. Языковая личность. Речевые жанры. Текст: сб. трудов Всероссийской науч. конф. / под ред. И.В. Голубевой. М.: МСГИ, 2010.