

ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА С АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ

В статье рассматриваются возможности описания нарушений речи с позиций антропоцентризма. Опираясь на концепцию языковой личности, автор выделяет параметры речезыкового дизонтогенеза. Анализ данных современных исследований показывает, что выделенные параметры могут служить основанием для типологизации речезыковых нарушений и определения стратегий обучения языку на разных ступенях общего образования.

Ключевые слова: нарушения речи, антропоцентризм, языковая личность, речевой дизонтогенез, обучение языку, языковая способность, метаязыковая деятельность, речевая деятельность, коммуникация, языковые средства.

A. Almazova

ANTHROPOCENTRIC PERSPECTIVES OF SPEECH DYSONTOGENESIS

The article addresses the possibility of describing speech pathologies from the standpoint of anthropocentrism. Based on the concept of linguistic personality, the author identifies the parameters of speech and language dysontogenesis. Current studies reveal the potential application efficiency of the identified parameters and indicate their significance in providing grounds for profiling speech and language pathologies and developing language instruction strategies at all levels of general education.

Keywords: speech and language disorders, anthropocentrism, linguistic personality, speech & language dysontogenesis, language learning, language faculty, metalinguistic activity, speech activity, communication, language means.

Логопедия, являясь антропоцентрированной наукой, во главу угла ставит изучение человека с нарушенной речью, определение возможностей его развития, адаптации, полноценной интеграции в социум. Преодоление речевых нарушений, успешное овладение языком обеспечивает формирование картины мира индивида, его включение в человеческое сообщество [1].

Идеи антропоцентризма в освоении языка наиболее объемно, на наш взгляд, представлены в теории языковой личности, которая является весьма продуктивной для решения задач современной логопедии.

Языковая личность, согласно концепции Г. И. Богина, представляет собой структурное образование, уровень развития которого зависит от степени сформированности ряда параметров, совокупность которых определяет готовность человека создавать и интерпретировать тексты [4]. Уровневая структура языковой личности соотнесена исследователями с возрастной периодизацией и этапами школьного обучения. Однако отметим, что достижение того или иного уровня является результатом обучения, но при этом находится вне прямой и однозначной зависимости от возраста. Это позволяет рассматривать

концепцию языковой личности как продуктивную для описания речезыкового дизонтогенеза в педагогических целях.

Проведенный анализ исследовательских данных показал, что значимой является оценка следующих параметров:

- развитие языковой способности;
- освоение и использование языковых средств;
- формирование метаязыковой деятельности;
- владение различными видами речевой деятельности;
- становление мотивационных и рефлексивных компонентов коммуникации.

Представим соотношение уровня развития языковой личности с проявлениями речевого дизонтогенеза.

«Период самонаучения» [4], охватывающий развитие ребенка от рождения до 6–7 лет, обеспечивается психофизиологически обусловленной языковой способностью, которая является врожденной, но «запускается» и функционирует при наличии языковой и социальной среды.

Внутри этого периода выделяется доязыковой этап (примерно первый год жизни), когда коммуникация осуществляется с использованием протознаков (жесты, мимика, вокализации). Дизонтогенез на данном этапе определяется несформированностью психофизиологического базиса речи.

Далее проходит этап освоения языковой системы в процессе речевой практики – словесный этап. В процессе развития ребенку становится доступной номинализация реалий окружающего мира, использование единиц всех уровней языковой системы в устной и отчасти письменной речи. При этом закономерной является вариативность и нестабильность языковых норм.

В этот же период формируются практические языковые обобщения, базовые для первоначальных представлений ребенка о способах и формах внутреннего устройства, взаимодействия и функционирования единиц языка. Эти обобщения возникают в языковых играх, в процессе комментирования своей и чужой речи, сопоставления слов и становятся основой для развития метаязыковой способности, последующего освоения знаний о языке.

Проявления речезыкового дизонтогенеза на данном этапе изучены достаточно подробно. Это несформированность языковых средств всех или отдельных уровней, дизритмия речи, дезинтеграция компонентов языковой способности, несформированность ориентировочных действий в языковом материале. Названные проявления могут обнаруживаться как изолированно, так и в сочетании.

Обращаясь к психолого-педагогической классификации речевых нарушений (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева), традиционно используемой в педагогических целях, отметим, что способность к продуцированию текстов, составляющая основу языковой личности, точнее ее предпосылки, появляются только на третьем уровне речевого развития (при общем недоразвитии речи) [9].

Формирование языковой способности у детей с общим недоразвитием речи характеризуется теми же закономерностями ее развития, что и в норме.

Однако исследователи констатируют замедленное либо скачкообразное развитие языковой способности, отставание в развитии и дезинтеграцию фонологического, семантического и синтаксического компонентов, что выражается в несформированности ориентировочных действий в языковом материале на всех уровнях [6].

Дефицитарность метаязыковой способности выражается в трудностях осуществления когнитивных операций на языковом материале, недостаточной сформированности навыков его анализа и синтеза, ограничении возможностей семантизации лексических единиц. Недостаточная сформированность языковых обобщений оценивается исследователями как базовый компонент речевого недоразвития [3].

Темпо-ритмические нарушения, квалифицируемые Р. Е. Левиной и ее последователями как трудности применения языковых средств, представляют речевые расстройства с преимущественным дефицитом коммуникативной функции, выражающимся в снижении речевой активности. В контексте развития языковой личности можно увидеть, что более или менее успешное освоение ребенком языковой системы не завершается эффективным ее использованием.

Дальнейшее становление языковой личности связано с систематическим обучением языку, целенаправленным приобретением знаний о нем, овладением письменной речью. Изучение лингвистики в школе создает у детей теоретическую основу речевого действия, способствует совершенствованию мышления детей, формированию у них осознанности построения речи, развитию самоконтроля за своей речью и речью окружающих.

Этот период делится на этапы, совпадающие со ступенями взросления и образования: младший школьный возраст, подростковый возраст, юность.

В начальной школе начинается освоение лингвистических знаний; язык становится и средством, и объектом познания, проявляя свою когнитивную функцию. Ребенок обнаруживает необходимость подчинения речи требованиям литературной нормы.

Начинается формирование письменной речи как интенсивно используемой деятельности. Активно формируется контекстная речь, которая требует умений создания, совершенствования и реализации замысла.

Языковая личность, согласно теории Г. И. Богина, достигает уровня интериоризации, переходя от внешнего, наглядного, к внутреннему планированию.

Однако при изучении детей, отнесенных в современной образовательной системе к категории «обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи», исследователями констатируется недостаточная степень сформированности языковой способности, незрелость ее семантического и грамматического компонентов, выступающих в роли первичной и базовой образующей их лингвистического развития. Сохраняется дисбаланс между уровнем владения детьми семантическим и грамматическим компонентами языковой способности, что приводит к избирательности языковых нарушений. В зависимости от степени выраженности речевого недоразвития проявляется и различный уровень труд-

ностей понимания и построения связного высказывания, проблем речевой коммуникации в целом.

Недостаточность речевой и языковой сферы у учащихся обусловливается неполноценностью предпосылок, обеспечивающих их развитие и функционирование. Это прежде всего неполноценность процессов речевого и языкового анализа, синтеза, обобщения, классификации и мыслеречевой деятельности в целом [2].

В младшем школьном возрасте выявляются проблемы овладения письменной речью, начиная с трудностей или нарушения освоения навыков письма и чтения. Нарушения такого рода связаны с несформированностью языковой системы (в первую очередь, ее фонематических и логико-грамматических компонентов) либо обусловлены различными причинами неречевого происхождения, в том числе несформированностью произвольных процессов. Значимой является недостаточность языковых обобщений, которые лежат в основе овладения как устной, так и письменной речью.

При темпо-ритмических нарушениях возможность развития языковой личности в значительной степени ограничивается затрудненностью устной коммуникации.

Таким образом, говоря о развитии языковой личности в ситуации речевой дизонтогенеза, следует отметить, что в младшем школьном возрасте на первый план выходят:

- дефицитарность языковых средств;
- дисбаланс компонентов языковой способности;
- несформированность языковых когнитивных операций и механизмов;
- затруднения объективации языка;
- трудности овладения технической и смысловой сторонами письменной речи;
- трудности коммуникации.

В подростковом возрасте расширяется сфера общения, обогащаются возможности речевого самовыражения. Подростком осуществляются реальные и виртуальные контакты, у школьников расширяется спектр форм и видов устной и письменной речевой деятельности, в том числе творческой, появляется возможность коммуникации на иностранном языке, активно пополняется система лингвистических знаний. Языковая личность характеризуется приобретенной возможностью «вынесения вовне» своего опыта, чувств, мыслей.

К этому возрасту среди речевых нарушений, не преодоленных в процессе предшествующей коррекционной работы и влияющих на успешность обучения ребенка в школе, выделяется резистентная к коррекционному воздействию форма общего недоразвития речи, как правило, осложненная органическим поражением центральной нервной системы, темпоритмические нарушения (заикание и др.), а также несформированность чтения и письма различного генеза.

Оценивая выделенные параметры развития языковой личности, отметим, что у детей в данном возрасте дизонтогенез характеризуется трудностями

оперирования языковыми средствами при понимании и продуцировании развернутых высказываний; устойчивостью дефицита метаязыковой деятельности; затруднениями использования чтения для решения коммуникативных и когнитивных задач; проявлениями коммуникативной дезадаптации.

Заметим, что в практике школьного обучения в недостаточной мере реализуется необходимое взаимодействие речевого опыта и лингвистических знаний. Речевой опыт учеников часто небогат и не отрефлексирован, ограничивается обыденной жизнью, лингвистические знания – непрочные [5]. В этих условиях формирование языковой личности становится в определенной мере спонтанным, что исключает какую-либо степень его успешности для школьников с нарушениями речи без специально организованного коррекционного воздействия и установления взаимосвязи логопедической работы и процесса обучения русскому языку.

Развитие языковой личности в дальнейшем предполагает сформированность умения строить речь, ориентируясь в ситуации общения, критически оценивать собственные и чужие высказывания, оперировать целым текстом, а не только выбирать средства выражения. Это достигается уже не столько качеством школьного обучения, сколько уровнем общей и речевой культуры, обеспечиваемым в первую очередь мотивационной составляющей, стремлением к самообучению и самосовершенствованию [7].

Динамика речевого дизонтогенеза в подростковом и юношеском возрасте недостаточно исследована. Тем не менее можно определить, что старшие школьники с остаточными проявлениями речевого недоразвития успешно осуществляют бытовую коммуникацию, но демонстрируют дефицитарность дискурсивной деятельности, трудности переработки информации при чтении, снижение коммуникативной мотивации.

Итак, языковая личность формируется в процессе уровневого развития, которое обеспечивается приобретением речевого опыта и формированием системы знаний о языке, расширением кругозора и коммуникативного потенциала и т. д. Продвижение по уровням в целом соотносится с периодами развития ребенка и соответствующими им этапами школьного обучения. Однако такая периодизация является достаточно подвижной, границы уровней развития языковой личности определяются возможностью эффективного продуцирования и восприятия текстов, мотивацией и способностью к рефлексивной деятельности. Наличие нарушений устной и / или письменной речи выступает фактором риска, провоцирующим дефицитарность речевого опыта, ограниченность знаниевого лингвистического компонента, снижение коммуникативной мотивации.

По мере взросления ребенка и его продвижения по ступеням общего образования «внешние» проявления речезыкового дизонтогенеза в значительной степени стираются (расширяется арсенал языковых средств, формируется умение ими пользоваться в частотных и стандартных коммуникативных ситуациях и др.), на первый план выходит недостаточность метаязыковой способности, несформированность умений, позволяющих осуществлять комму-

никацию в меняющихся условиях, дефицитарность мотивационных и рефлексивных компонентов речевой деятельности в любых ее видах и формах.

Таким образом, антропоцентрическое описание речевого дизонтогенеза строится с учетом актуального и ориентацией на потенциальный уровни развития языковой личности ребенка, что определяет перспективу типологизации нарушений речезыкового развития на разных возрастных этапах. Это в свою очередь позволяет задать целевые ориентиры обучения языку детей с нарушениями речи на разных этапах образования, реализовать дифференцированный подход к разработке специальных программ и методик, определять структуру и содержание используемого языкового материала, прогнозировать результаты обучения языку, обеспечить преемственность логопедического воздействия на разных возрастных этапах.

Список литературы

1. Алмазова, А. А. Возможности реализации антропоцентрического подхода к освоению языка в современной логопедии / А. А. Алмазова // Наука и школа. – 2019. – № 1. – С. 78–83.
2. Алмазова, А. А. Выявление факторов риска возникновения нарушений письма и чтения: технологический и прогностический аспекты / А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, Е. Д. Бабина [и др.] // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22. – № 1 (90). – С. 151–165.
3. Бабина, Г. В. Методические перспективы метаязыкового развития школьников с нарушениями речи в процессе слоговой аналитической деятельности / Г. В. Бабина // Мир специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах. Вып. 4. – М. : Логомаг, 2016. – С. 63–70.
4. Богин, Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Г. И. Богин ; Ленингр. гос. ун-т. – Л., 1984. – 31 с.
5. Божович, Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьника: психол.-пед. аспекты языкового образования / Е. Д. Божович ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-пед. ин-т. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 286 с.
6. Микляева, Н. В. Междисциплинарный подход к развитию языковой способности у детей с нормальным и нарушенным развитием речи / Н. В. Микляева // Специальное образование. – 2011. – № 2 (22). – С. 27–34.
7. Русецкая, М. Н. Языковая личность ребенка в эпоху цифровой коммуникации: вопросы, вызовы, возможности / М. Н. Русецкая // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия : метод. сб. по материалам Междунар. симпоз., 23–26 авг. 2018 г. / Под общ. ред. А. А. Алмазовой, А. В. Лагутиной, Л. А. Набоковой, Е. Л. Черкасовой. – М., 2018. – С. 261–265.
8. Седов, К. Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и лингвистический аспекты / К. Ф. Седов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1999. – 180 с.
9. Филичева, Т. Б. Современный подход к проблеме выявления и коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова // Современные проблемы речевого дизонтогенеза: психолого-педагогические аспекты : междунар. сб. науч. тр. / Под ред. С. М. Валявко. – Москва, 2011. – С. 35–45.