

УДК 81.37

ББК 81

DOI 10.30982/2077-5911-2021-50-4-116-135

Научная статья

ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ¹

Ощепкова Екатерина Сергеевна

Институт языкознания Российской Академии наук,
Москва, Россия

Аннотация

В статье рассматривается такой актуальный, но малоизученный в отечественной психолингвистике аспект порождения речи, как письменная речь и ее развитие у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Анализируя основные работы отечественной психолингвистики, автор вычленяет основные этапы и аспекты речевого онтогенеза, делая акцент на развитии письменной речи детей. В частности, предлагается анализировать письменную речь, различая три аспекта: письмо как графический навык; орфография и пунктуация как правила кодирования звуковой информации; особенности построения письменного монологического высказывания. Обобщая труды по психофизиологии, нейропсихологии и психолингвистике, автор предлагает комплексную модель построения письменного высказывания в сравнении с принятой в отечественной психолингвистике моделью построения устного высказывания.

Ключевые слова: письмо, письменная речь, онтогенез, связанная монологическая речь, порождение речи

Введение

Письмо и письменная речь как важные аспекты языка и речевой деятельности исследуются достаточно давно, однако по-прежнему остаются в фокусе научного интереса, главным образом, психологии и педагогики. Комплексная психолингвистическая модель письменной речи отсутствует, хотя уже сложились предпосылки для ее создания. Представляется, что необходимо выработать комплексный психолингвистический подход к письму и письменной речи, поскольку последняя включает в себя целый ряд

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ № 21-18-00581

особенностей, отличающих ее от устной речевой деятельности, а порождение письменного речевого высказывания имеет свою особую специфику.

Необходимость комплексной модели имеет также практическую значимость, поскольку, несмотря на критическую важность письма и письменной речи для формирования других высших психических функций [Выготский 1935], а также регуляции эмоций и поведения [Graham, Harris, MacArthur, Santangelo 2017], проблема дислексии и дисграфии становится все более выраженной как во всем мире, так и в России [Величенкова, Ахутина, Русецкая, Гусарова 2019].

В зарубежной психологии модель письма разрабатывается в рамках когнитивного направления [McCutchen 2006], однако с точки зрения отечественной психолингвистики, в ней отсутствуют важнейшие этапы и аспекты. В частности, не рассматриваются этапы целеполагания, замысла, отсутствует этап внутренней речи и т.п. Поэтому представляется необходимым ввести в широкий научный оборот психолингвистическую модель письменной речи на методологической основе теории речевой деятельности.

Речевой онтогенез с точки зрения психолингвистики

Речевой онтогенез находится на стыке многих дисциплин, имеющих отношение к лингвистике и психолингвистике [Лепская 2013; Ушакова 2017; Цейтлин 2000].

Несмотря на разнообразие подходов к этой проблематике, в частности, до сих пор широко распространенные на Западе генеративную лингвистику [Snyder 2007] и бихевиоральный подход [Dastpak, Behjat, Taghinezhad 2017], в отечественной психолингвистике получила распространение методология, разрабатываемая в московской психолингвистической школе и объединившая культурно-историческую парадигму Л.С. Выготского [Выготский 1983] и деятельностный подход А.Н. Леонтьева [Леонтьев 1977], [Основы теории речевой деятельности 1974]. А.Н. Леонтьев уточнил положения Л.С. Выготского о формировании высших психических функций у ребенка и показал, что они формируются именно в совместной деятельности, погруженной в речь [Леонтьев А.Н. 2003].

Подход московской психолингвистической школы к речевому онтогенезу (Выготский Л.С., Лурия А.Р., Леонтьев А.Н., Леонтьев А.А., Шахнарович А.М., Ахутина Т.В.) может быть описан следующими положениями:

- знак является культурно-историческим орудием, необходимым для формирования ребенка как социального субъекта;
- язык как система знаков является необходимым условием формирования высших психических функций у ребенка;

- высшие психические функции формируются в рамках совместной деятельности, погружённой в речь;
- язык обеспечивает общение как главную деятельность ребенка в первые годы жизни;
- речь как любая высшая психическая функция сперва развивается как интерпсихическое образование и только потом – как интрапсихическое;
- развитие речи происходит по мере усложнения предметной среды вокруг ребенка и ее дифференциации;
- для речевого онтогенеза свойственна вариативность, асимметрия и асинхрония.

В целом, с точки зрения отечественной психолингвистики, речевой онтогенез можно описать как усвоение ребенком компонентов языка в ходе речевого общения на основе предметных действий и предметной деятельности [Шахнарович 1999]. То есть онтогенез речи включает, с одной стороны, постепенно развивающееся общение взрослых и ребенка, а с другой – процесс развития предметной и познавательной деятельности ребенка. При этом развивается, по мысли А.А. Леонтьева [Леонтьев А.А. 2003], именно способ использования языка для общения и познания.

Что касается развития письменной речи, то при ее формировании и развитии есть как параллели с развитием устной речи, так и своя специфика. Однако если развитию устной речи посвящено множество работ [Лепская 2013; Ушакова 2017; Цейтлин 2000], то письменная речь по-прежнему упоминается только в отдельных психолингвистических работах и нуждается в обобщающей модели, попытку создания которой мы предпринимаем в данной статье.

Психолингвистика развития письменной речи

Психолингвистика овладения письменной речью традиционно опирается на данные, полученные как психофизиологами (в частности, Н.А. Бернштейном и П.К. Анохиным), так и нейропсихологами (А.Р. Лурией, Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной).

С точки зрения психолингвистики, письмо – это особая целостная самоорганизующаяся функциональная система [Анохин 1970]. Письменная речь имеет настолько значительные отличия от устной, что и А.А. Потебня, и А.А. Леонтьев считали, что при овладении письмом возникает ситуация билингвизма. Например, А.А. Леонтьев [Леонтьев 1964] писал, что у взрослых грамотных носителей языка сосуществуют две нормы – устноязыковая и письменноязыковая. А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и другие также указывали на ряд особенностей, присущих письменной речи в отличие от устной [Лурия 2002; Эльконин 1998].

Главное отличие, отмеченное во всех работах, состоит в том, что если устной речью ребенок овладевает сам, в процессе взаимодействия со взрослыми, постепенно интериоризуя языковую систему, то письменной речи необходимо специально учить. При этом возникает критически важное условие овладения письмом – переход ребенка на металингвистический уровень, уровень осознания того, что именно он делает, когда говорит. Письменная речь с самого начала становится сознательным произвольным актом. При этом, по мнению А.А. Леонтьева, «развитие рефлексии ребенка над речью есть возникновение, расширение, качественное изменение и внутренняя структурная перестройка ориентировочного звена первоначально спонтанной речевой деятельности» [Леонтьев А.А. 2003: 159].

Если порождение устной речи включает в себя последовательно парадигматические и синтагматические операции (построение иерархии смысловых программ, переход к линейному принципу, выбор семантических компонентов, распределение семантических признаков между последовательностью слов, выбор грамматических обязательств, построение внешней структуры предложения, выбор необходимых артикуляций и собственно кинетический фактор последовательных артикуляционных движений) [Ахутина 2007; Леонтьев А.А. 2003; Лурия 1998], то при порождении письменной речи необходимо учитывать также операции символического кодирования высказывания в письменную форму, что является операцией вторичного означивания, орфографические правила оформления письменной речи и, наконец, моторный компонент, который, помимо артикуляционного аппарата, задействует еще и предметный праксис (умение держать ручку или карандаш) и мелкую моторику [Лурия 2002].

Важно отметить, что теория деятельности и, в частности, теория речевой деятельности исходят из того, что отдельные действия на этапе их освоения проходят под постоянным сознательным контролем и только через какое-то время, автоматизируясь, превращаются в операции. Однако, по общепризнанному мнению Н.А. Бернштейна, наиболее «высоким» уровнем деятельности является уровень смысловой связной речи, то есть этот уровень не поддается автоматизации, а всегда осознается [Леонтьев А.А. 2003: 160]. При овладении письменной речью ребенок должен освоить ряд промежуточных операций. Так, А.Р. Лурия выделяет следующие: «выделение фонем, изображение этих фонем буквой, синтез букв в слове, последовательный переход от одного слова к другому» [Лурия 2002: 20]. Сперва ребенок овладевает всеми этими действиями на сознательном уровне, и только потом они автоматизируются и превращаются в неосознаваемые операции. Таким

образом, некоторые аспекты письменной речи (графика и орфография) могут автоматизироваться, а другие (само построение связного монологического высказывания в письменной форме) всегда остаются на осознаваемом уровне.

Сложность построения модели письменной речи обусловлена, кроме прочего, тем, что последняя состоит из трех аспектов, традиционно рассматривающихся по отдельности:

- 1) письмо как графо-моторный навык (графика письма, чистописание);
- 2) правила кодирования устного сообщения в письменную форму (правила вторичного означивания, орфография и пунктуация);
- 3) собственно письменная речь, обладающая характерными особенностями в отличие от устной речи.

Проанализируем, как данные аспекты рассматривались в психолингвистической литературе.

Графо-моторные навыки

В своей основе графо-моторные навыки представляют собой зрительно-моторную координацию и регуляцию изобразительных движений на основе двигательного анализатора. Для анализа письма как графического навыка наиболее продуктивно использовать теорию П.К. Анохина об обратной афферентации и теории «акцептора результата действия» [Анохин 1970].

Предпосылкой и необходимым условием формирования графо-моторных навыков является межсенсорная интеграция кинестетических ощущений во время рисования и сопутствующих зрительных образов. По мнению исследователей [Birch, Lefford 1964], наибольшего развития межанализаторная интеграция достигает в возрасте 6-8 лет. Именно в этом возрасте, как правило, ребенок в полной мере овладевает навыком письма.

В отечественной науке проблема выработки графических навыков учеников активно разрабатывалась еще с 50-ых гг. XX века [Гурьянов 1959]. Согласно Гурьянову, основные особенности процесса письма – это: «скорость, соблюдение графических норм, несмотря на отвлечение внимания содержанием, комплексный характер процесса письма и устойчивость графических навыков» [Гурьянов 1959: 23]. Исследователь показал, что каждый элемент в письме выделяется в качестве отдельной самостоятельной задачи, при этом для письма обучающегося (в отличие от уже грамотного человека) характерны: «сосредоточение внимания на графике, обособленное выписывание каждого элемента, частые отрывы пера от бумаги, паузы между элементами, чрезвычайная медленность письма, неустойчивость графических форм и движений пишущей руки» [Гурьянов 1959: 23].

Процесс обучения письму проходит четыре стадии: ориентировочную, аналитическую, аналитико-синтетическую и синтетическую, или стадию речевого письма.

- Ориентировочная стадия – стадия подражания взрослым, когда у ребенка отсутствуют представления о письме как системе графических элементов;
- аналитическая стадия – письмо по элементам;
- аналитико-синтетическая стадия – постепенный переход от письма по элементам к связному письму;
- синтетическая стадия – стадия полной автоматизации графо-моторных навыков.

Для психолингвистической модели развития письменной речи у детей важнейшим является вопрос о причинах возникновения нарушений. Эти причины, помимо возможных органических нарушений или отставания в когнитивном и речевом развитии [Ахутина 2018], чаще всего заключаются в том, какие цели и задачи ставятся перед учащимися и как организуются упражнения по овладению письмом [Леонтьев 1964]. Многочисленные примеры [Гурьянов 1959] показывают, что важным фактором, влияющим на качество почерка учеников, является почерк учителя (образец, который копируют учащиеся).

Развитию навыков письма способствуют прежде всего упражнения с ведущей кинестетической афферентацией и целенаправленные упражнения с ведущей оптической и речевой афферентацией. Они предполагают три основных вида деятельности: ориентировочную (ознакомительную), контрольно-регулятивную и фиксационную (закрепляющую наиболее эффективные способы выполнения данных действий) [Безбородова 2012].

Таким образом, на примере развития графо-моторных навыков мы видим, каким образом деятельность по овладению письмом преобразуется сперва в действие при выполнении задачи (в рамках общей учебной деятельности), а затем – в операцию при постановке других учебных задач, для достижения которых требуется запись. Важно также отметить, что как для любой другой деятельности, связанной с речью, овладение графо-моторными навыками письма способствует развитию многих других когнитивных аспектов, в частности, памяти, внимания, контроля и когнитивной гибкости [Huettig 2015].

Орфография как психолингвистическая проблема

Л.С. Выготский, анализируя развитие письма, утверждал, что для овладения звуко-буквенным письмом необходимо «сделать основное открытие, а именно: рисовать можно не только вещи, но и речь» [Выготский 1983: 22].

Напомним, что орфография – это правила передачи на письме звучащей речи. Разными авторами выделяются разные принципы орфографии, однако чаще всего выделяются фонетический, морфологический, традиционный, а также принцип морфолого-графических аналогий [Иванова 1998: 350]. В русском языке задействуется по преимуществу морфологический принцип, поэтому для успешной учебной деятельности детям необходимо как овладеть фонематическим анализом звучащей речи, так и сформировать навык подбора однокоренных слов, чтобы создать прочные связи значений морфем и их графический образ [Пешковский 1959].

Орфографический навык предполагает моделирование звуковой структуры: 1) фонологическое структурирование, установление последовательности фонем в слове; 2) трансформация временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв [Корнев 1997]. Проблемы освоения орфографии детьми стали объектом изучения еще в конце XIX – начале XX веков. В России первым, кто системно и целенаправленно подошел к формированию грамотности, был К.Д. Ушинский. В 1864 году вышли его главные работы – «Родное слово» и «Руководство к преподаванию по «Родному слову» для учителей и родителей. Именно К.Д. Ушинский предложил так называемую звуковую методу, или метод письма–чтения. Это был аналитико-синтетический метод, предполагающий одновременное развитие чтения и письма. Другим ученым, много сделавшим для упрочения грамматического метода, стал А.М. Пешковский. В частности, он постулировал положение о роли грамматической семантики в усвоении орфографии – то есть, создании прочных связей значений морфем с их графическим образом и двигательными реакциями письма [Пешковский 1959].

Отечественная психология и психолингвистика [Богоявленский 1966; Корнев 1997], основываясь на разработках А.Н. Леонтьева [Леонтьев 1945], предлагает подход к анализу овладения орфографией, при котором последняя рассматривается как вторично автоматизированное действие. Данный подход имеет следующие предпосылки:

– орфография должна стать сознательным действием, **т.е. таким**, которое направлено на достижение хорошо осознаваемой цели. Для этого нужно ставить именно орфографические цели. Ошибки появляются при неразличении понятий «смысловое» и «орфографическое» списывание;

– возможность отдавать себе полностью сознательный отчет, какими способами или приемами мы достигаем поставленную цель.

При этом устойчивый навык письма возможен, по мнению А.Н. Леонтьева, если «поставить ребенка перед такой новой целью, при которой данное

действие станет способом выполнения другого действия» [Леонтьев 1945: 48]. То есть для того, чтобы навык орфографии стал устойчивым и применялся ребенком, а затем и взрослым вне упражнений по орфографии, необходимо перейти к более широкой цели – творческому письму.

При этом сама основа выработки орфографического навыка – рассуждение о том, что это за орфограмма и какое правило необходимо задействовать в данном случае – свертывается, схематизируется. Однако семантическая сторона письма остается и позволяет различать омонимические звуковые формы, например, «письмо подруге/подруги» можно различить только опираясь на смысл данного выражения в контексте. То есть в орфографическом навыке остаются до конца не автоматизируемые элементы, которые связаны с пониманием грамматического и синтаксического строя языка. Однако основой такого понимания служат ассоциации между тем или иным языковым значением и его графической формой, закрепленные в процессе обучения [Богоявленский 1966].

Письменная речь как особое явление

О том, что письменная речь – это намного больше, чем просто правильное написание букв и слов, подробно писал еще Л.С. Выготский [Выготский 1935]. Ссылаясь на опыт М. Монтессори в обучении детей 4 лет чтению и письму, он подчеркивал необходимость развивать не только двигательную сторону этого навыка, но и, главным образом, внутреннюю, функциональную сторону письменной речи. И если к механическому навыку письма ребенок приходит от штриховки, все лучше овладевая мелкой моторикой, то к письменной речи как особому явлению необходимо идти от игры и рисования. «Рисовать можно не только предметы, но и речь» [Выготский 1935: 92]. Однако вопрос, как именно это сделать, остался Л.С. Выготским не раскрыт.

Специфика письменной монологической речи состоит в том, что это речь в отсутствие собеседников, при этом ее замысел и мотив определяются самим субъектом речи. Кроме того, отсутствует реакция собеседника, которая при устных формах коммуникации корректирует речевое поведение говорящего. Таким образом, весь процесс контроля остается только у пишущего. Письменная речь чаще всего внеконтекстуальна, она отличается от устной произвольностью и структурированностью. Письменная речь строится на базе устной, но возможна только при ее осмыслении, вычленении основных элементов, их перебору и выбору наилучших стилистических вариантов из имеющихся. При использовании письменной речи у ее автора больше возможностей для продумывания плана, подбора наилучших средств выражения, и есть возможность самокоррекции.

Письменная речь развивается на основе устной речи, когда ребенок уже овладел основными операциями построения связного монологического высказывания.

Развитие письменной речи неоднократно становилось объектом исследования отечественных ученых (Н.И. Жинкина, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина, А.Н. Корнева, О.Б. Иншаковой).

В последнее время в психолингвистике все чаще ставится вопрос о том, какие социально-психологические факторы влияют на развитие речи. Для развития устной речи такие факторы хорошо изучены (и продолжают изучаться) и включают в себя: общение с матерью, социально-экономический статус семьи [Александров, Ахутина, Бугрименко 2015], эмоциональное развитие ребенка [Ощепкова, Картушина, Бухаленкова 2021], окружение и образовательная среда [Ощепкова, Бухаленкова, Алмазова 2021], его когнитивные и регуляторные функции [Veraksa, Bukhalenkova, Kartushina, Oshchepkova 2020].

Среди наиболее негативных факторов, существенно затормаживающих развитие речи и в ряде случаев приводящих к задержкам речевого или психоречевого развития выделяют следующие: особенности протекания беременности и родов, госпитализм, отсутствие постоянного контакта с матерью, задержки развития мозга, несформированность блоков мозга и другие [Корнев 2006; Sansavini, Favilla, Guasti, Marini, Millepiedi, Di Martino, et al. 2021].

Что касается письменной речи, то факторы, влияющие на ее развитие, подробно исследованы в рамках нейропсихологии [Ахутина, Величенкова, Иншакова 2004].

Подводя итог, мы можем выделить следующие предпосылки генезиса письма:

- 1) достаточное развитие языковых и когнитивных способностей ребенка («школьная зрелость» у А.Н. Корнева). Есть, однако, случаи, когда письменная речь опережает устную: в сурдопедагогике и при изучении иностранного языка;
- 2) развитие моторики, которое предполагает умение дифференцировать движения, «держать строку», выдерживать определенный размер;
- 3) развитие фонематического слуха и умение вычленять элементы в потоке звучащей речи;
- 4) умение строить внеконтекстуальное связное речевое высказывание.

Модель порождения письменной монологической речи

Сам же процесс построения письменного высказывания может быть представлен в виде следующей модели:

1) мотив письма

Первым этапом порождения речи как устной, так и письменной, становится мотив, то есть потребность выразить определенное содержание. Для письменной речи мотивом может стать также внешняя инструкция написать диктант или изложение. И если для устной речи возможны различные формы аффективной речи, которые, по мнению А.Р. Лурии не требуют специальной мотивации [Лурия 1975], то для письменной речи такие формы нехарактерны.

2) вероятностное прогнозирование и образ результата

Важным элементом порождения речи является вероятностное прогнозирование и образ результата [Бернштейн 1966]. Пишущий всегда представляет тот результат, который поможет достичь его цели. Именно образ результата служит основным ориентиром для коррекции письменной речи на последующих этапах ее порождения.

3) замысел высказывания

Замысел определяет содержание высказывания. На этом этапе происходит тема-рематическое членение речевого высказывания [Лурия 2002]. И если в устной речи тема может быть опущена, поскольку легко восстанавливается из контекста, то в письменной речи она обычно либо ставится в начало фразы, либо выделяется особыми стилистическими средствами.

4) внутренняя речь

Внутренняя речь – это особый вид речи, представляющий максимально свернутое высказывание, обладающее, главным образом, предикативностью, то есть включающее лишь основные отношения между объектами высказывания и отношение предмета высказывания к реальности [Выготский 2014]. Данный этап соответствует задаче перевода симультанной семантической схемы в сукцессивную структуру речи, в синтагматически построенное речевое высказывание [Леонтьев А.А. 2003].

5) формирование развернутого речевого высказывания

На этом этапе происходит построение внутренней динамической схемы высказывания, что предполагает развертывание и расширение темы и ремы, выделенных на предыдущем этапе. А.Р. Лурия считал, что не бывает фраз, не зависящих от контекста [Лурия 1975]. Однако требуется уточнить, что для устной и письменной речи контекст будет различным. Если для устной речи контекст одинаков для обоих собеседников, то при письменной речи контекст, в котором пишется сообщение, и тот, в котором оно читается, могут быть совершенно различными. Этим и обусловлены, на наш взгляд, литературоведческие споры о том, «что хотел сказать автор», поскольку при письменной речи порождение и восприятие могут отстоять друг от друга

на годы и века. В случае письменной речи контекстом может быть феномен, который в современной психолингвистике исследуется как гипертекст [Маховиков 2017].

6) выбор слова по значению

Следующим этапом становится выбор слова по значению (здесь наличествуют свернутые формы слов) [Леонтьев А.А. 2003]. Через парадигматическую функцию говорящий выбирает то значение, которое наилучшим образом соответствует замыслу и контексту высказывания. На этом этапе осуществляется перевод кода внутренней речи в единицы определенного языка. Специфика письменной речи на данном этапе состоит в том, что у пишущего больше времени для подбора подходящего слова, однако он не может быть уверен в том, что собеседник поймет или сможет уточнить его. На примере устных и письменных рассказов детей по одним и тем же картинкам мы видим, что в письменной речи у ребенка намного больше самокоррекций, то есть исправлений уже написанных слов: ребенок снова и снова пытается найти более правильное и удачное слово.

7) грамматическое структурирование предложения

На этапе грамматического структурирования синтагматический механизм позволяет выстроить структуру предложения в виде последовательности тех или иных частей речи [Леонтьев А.А. 2003]. Письменная форма речи позволяет изменять и исправлять эту последовательность таким образом, чтобы сделать синтаксическое оформление речи максимально понятным и соответствующим стилю, в котором пишется текст. Синтаксис письменной речи более развернут, пишущий допускает меньше опущений, заполняет все необходимые валентности [Ахутина 2014].

8) нахождение полной формы слова

Для нахождения полной формы слова через парадигматический механизм из представленной системы форм слова говорящий выбирает ту форму, которая бы соответствовала грамматически структурированному предложению [Лурия 1998]. Как и на предыдущем этапе, письменная форма речи характеризуется здесь тем, что пишущий может не только подобрать более удачное слово, но и широко задействует стилистические особенности языка. В письменных нарративах дети одного и того же возраста делают меньше ошибок, чем в устных, составленных по тем же картинкам.

9) анализ звукового состава слова

Приступая непосредственно к записи сформулированного высказывания, автор членит его на элементы в виде отдельных слов, которые будут записаны. Слова, в свою очередь, разделяются на элементы в форме звукового анализа

слова. При этом выделяется серия звучаний, которые требуется зафиксировать.

10) орфографическое и пунктуационное оформление высказывания

На этом этапе пишущий вспоминает те правила, которые в данном языке регулируют перевод звучащей речи в письменную форму. При этом чем более автоматизирован этот навык, тем он более свернут. Если школьники, особенно младших классов, часто ставят правильное орфографическое оформление высказывания главной целью письма (например, в учебных диктантах), то для грамотных носителей языка этот этап сворачивается до уровня операции. Для некоторых слов и даже фраз, которые пишущий использует постоянно, данный этап может вообще не задействоваться, поскольку, например, свою фамилию человек пишет не задумываясь об орфографии. При этом письмо самых упроченных слов сохраняется даже при серьезных нейропсихологических нарушениях, при которых письменная речь распадается [Лурия 2002].

11) кинетическая программа

Кинетическая программа устной и письменной речи строятся по разным механизмам, хоть и задействуют один и тот же нейропсихологический фактор – кинетический. Если при произнесении устного высказывания происходит поиск кинетической программы высказывания, чаще всего, слоговой [Чистович, Кожевников 1963], то письменная кинетическая программа состоит, как правило, из устоявшихся написаний целых слов, слогов, а в трудных случаях – побуквенно.

12) выбор нужных графических начертаний

Наконец, на последнем этапе при произнесении вслух говорящий использует конкретные артикулемы, которые он выбирает по кинестетическим признакам, и этот этап сопровождается слуховым контролем. При письме же осуществляется выбор программ, необходимых для графических начертаний, что сопровождается зрительным (а у учащихся еще и слуховым) контролем.

Контроль за производством речи присутствует всегда, однако специфика письменной речи состоит в том, что контроль за письмом осуществляется не только последовательно, но и в виде контроля результата с возможностью коррекции. При этом важно учитывать, что при порождении письменного текста у пишущего нет непосредственной обратной связи от адресата, и текст исправляется только в соответствии с собственными представлениями автора.

Ограничения модели и пути дальнейшего исследования

В последнее время, в связи с лавинообразным развитием электронных средств связи и такими средствами письма, как электронная почта, интернет-форумы, мессенджеры и т.п., люди все больше пользуются набором печатных

символов, которые заменяют письмо от руки. И это отдельная проблема, которая только начинает исследоваться [Бухаленкова, Чичинина, Чурсина, Веракса 2021]. Письменная речь стала по сути дублировать устную, подражая ей в краткости, контекстуальности, сокращенности. В письменной речи всё больше места занимают эмодзи, которые позволяют передавать непосредственно эмоциональные и другие образы, не прибегая к словам. Во многом они выполняют функцию мимики и жестов в устной речи. Однако, если они используются часто, письменная речь теряет свою специфику, не допускающую никаких выпадений слов или замены их невербальными элементами.

Для психо- и нейролингвистики еще одной проблемой стал переход детей от письма от руки к набору печатных символов. Этот процесс представляется неостановимым и неизбежным, однако в этом случае необходимо больше времени уделять рисованию, игре на музыкальных инструментах и другим видам деятельности, требующим развития мелкой моторики и кинетического фактора. Те изменения, которые произойдут при этом с самой письменной речью, должны, на наш взгляд, стать предметом пристального изучения для психолингвистов.

© Ощепкова Е.С., 2021

Литература

Александров Д.А., Ахутина Т.В., Бугрименко Е.А. Бедность и развитие ребенка. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2015. 392 с.

Анохин П.К. Теория функциональной системы // Успехи физиологических наук. 1970. № 1 (1), С. 19–32.

Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: Издательство ЛКИ, 2007. 216 с.

Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М.: Языки славянской культуры, 2014. 424 с.

Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция / под ред. О.А. Величенковой. М.: ЛОГОМАГ, 2018. С. 76–95.

Ахутина Т.В., Величенкова О.А., Иншакова О.Б. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ // Человек пишущий и читающий: Материалы международной конференции (14–16 марта 2002 г. С.-Петербург). СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. С. 82–97.

Безбородова М.А. Развитие психомоторных способностей младших школьников в учебной деятельности. М.: Флинта-Наука, 2012. 174 с.

Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М.: Просвещение, 1966. 308 с.

Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А., Чурсина А.В., Веракса А.Н. Обзор исследований, посвященных изучению взаимосвязи использования цифровых устройств и развития когнитивной сферы у дошкольников // Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2021. №11(3). С. 7–25. doi.org/10.15293/2658-6762.2103.01

Величенкова О.А., Ахутина Т.В., Русецкая М.Н., Гусарова З.В. Проблема нарушений письма и чтения у детей: данные Всероссийского опроса // Специальное образование. 2019. №3 (55). С. 36–49.

Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.–Л.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935. 133с.

Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Собр. Соч-й, Т.3. М.: Педагогика, 1983. 368с.

Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 264 с.

Иванова В.Ф. Орфография // Большой энциклопедический словарь Языкознание / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 350–351.

Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. СПб.: ИД «МиМ», 1997. 286 с.

Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста : клинич. и психол. аспекты. СПб. : Речь, 2006. 378 с.

Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Советская педагогика», 1945, №4. С. 44–48.

Леонтьев А.А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма // Вопросы общего языкознания / Отв. Ред. В.М. Жирмунский. М.: Наука, 1964. С. 58–72.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 2003. 285 с.

Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы. М.: Смысл, 2003а. 439с.

Лепская Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. М.: РГГУ, 2013. 151 с.

Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 416 с.

Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 352 с.

Маховиков Д.В. Гипертекст как предмет психолингвистического анализа: методы исследования // Вопросы гуманитарных наук. 2017. №. 6. С. 72–75.

Основы теории речевой деятельности / Отв. ред. д-р филол. наук А.А. Леонтьев. М.: Наука, 1974. 367 с.

Ощепкова Е.С., Бухаленкова Д.А., Алмазова О.В. Влияние образовательной среды на речевое развитие дошкольников // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2021. №. 5 (107). С. 6–18.

Ощепкова Е. С., Картушина Н. А., Бухаленкова Д. А. Связь развития речи и эмоций у детей дошкольного возраста: теоретический обзор // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2021. № 3. С. 260–287

Пешковский А.М. Избранные труды / подгот. к печ., вступ. ст. и коммент. И. А. Василенко и И. Р. Палей. М.: Учпедгиз, 1959. 250 с.

Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЭ, 2017. 256 с.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. 238 с.

Шахнарович А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики: Лексика. Семантика. Грамматика. М.: Ин-т языкознания РАН, 1999. 165 с.

Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежновой. М.: ИНТОР, 1998. 110 с.

Birch H., Lefford A. Two strategies for studying perception in brain damaged children // Brain Damage in Children: Biological and Social Aspects. / H. Birch (Ed.). Baltimore: William B. Wilkens Co., 1964.

Dastpak M., Behjat F., Taghinezhad A. A Comparative Study of Vygotsky's Perspectives on Child Language Development with Nativism and Behaviorism // Online Submission. 2017. Vol. 5. N 2. P. 230–238.

Graham S., Harris K. R., MacArthur C., Santangelo T. Self-regulation and writing // Handbook of self-regulation of learning and performance. Routledge, 2017. P. 138–152.

Huettig F. Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language // Adult literacy, second language, and cognition. LESLLA Proceedings 2014. Centre for Language Studies, 2015.

McCutchen D. Cognitive factors in the development of children's writing // Handbook of writing research. 2006. Vol. 8. P. 115–30.

Sansavini A., Favilla M. E., Guasti M. T., Marini A., Millepiedi S., Di Martino M. V., et al. Developmental Language Disorder: Early Predictors, Age for the Diagnosis, and Diagnostic Tools. A Scoping Review // Brain Sciences. 2021. Vol. 11. N 5. P. 654. doi:10.3390/brainsci11050654

Snyder W. Child language: The parametric approach. Oxford University Press, 2007.

Veraksa A., Bukhalenkova D., Kartushina N., Oshchepkova E. The Relationship between Executive Functions and Language Production in 5–6-Year-Old Children: Insights from Working Memory and Storytelling // *Behavioral Sciences*. 2020. 10(2), 52.

История статьи:

Дата поступления в редакцию: 22.08.2021

Дата принятия к печати: 12.12.2021

Сведения об авторе

Ощепкова Екатерина Сергеевна – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник отдела психолингвистики Института языкознания Российской Академии наук

Контактная информация:

125009, Москва, Большой Кисловский пер. 1 стр. 1

ORCID: 0000-0002-6199-4649

e-mail: oshchepkova_es@iling-ran.ru

Для цитирования:

Ощепкова Е.С. Письменная речь в отечественной психолингвистике // Вопросы психолингвистики №4(50) 2021, С.116–135, doi: 10.30982/2077-5911-2021-50-4-116-135

UDC 81.37

Research article

LBC 81

DOI 10.30982/2077-5911-2021-50-4-116-135

WRITTEN SPEECH MODEL IN RUSSIAN PSYCHOLINGUISTICS

Ekaterina S. Oshchepkova

Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences,

Moscow, Russia

Abstract

The article examines such an actual, but little-studied in Russian psycholinguistics aspect of speech generation as written speech and its development in children of senior preschool and primary school age. Analyzing the main works of Russian

psycholinguistics, the author highlights the main stages and aspects of speech ontogenesis, focusing on the development of the written language of children. In particular, it is proposed to distinguish three aspects when analyzing written speech, i.e., writing as a graphic skill; spelling and punctuation as rules for encoding audio information; features of the construction of a written monologue statement. Summarizing the works on psychophysiology, neuropsychology and psycholinguistics, the author proposes a complex model for constructing a written utterance in comparison with the model for constructing an oral utterance adopted in Russian psycholinguistics.

Keywords: writing, written speech, ontogeny, coherent monologue speech, speech production

References

Akhutina, T.V. (2007) *Porozhdenie rechi. Nejrolingvisticheskiy analiz sintaksisa* [Generation of speech. Neuro-linguistic syntax analysis]. Moscow, LKI. 216 p. (in Russian)

Akhutina, T.V. (2014) *Neirolingvisticheskii analiz leksiki, semantiki i pragmatiki* [Neuro-linguistic analysis of vocabulary, semantics and pragmatics]. Moscow, Yazyki slavyanskoi kul'tury publ. (in Russian)

Akhutina, T.V. (2018) Nejropsikhologicheskij analiz oshibok na pis'me [Neuropsychological analysis of errors in writing]. In: O.A. Velichenkova (ed.) *Narusheniya pis'ma i chteniya u detej: izuchenie i korrekciya* [Writing and Reading Disorders in Children: Study and Correction]. Moscow, LOGOMAG, pp. 76–95. (in Russian).

Akhutina, T.V., Velichenkova, O.A., Inshakova, O.B. (2004) Disgrafiya: nejropsikhologicheskij i psikhologo-pedagogicheskij analiz [Dysgraphia: neuropsychological, psychological and pedagogical analysis]. In: *Chelovek pishushchij i chitayushchij: Materialy mezhdunarodnoj konferencii (14-16 March. 2002, S.-Petersbourg)*. Saint Petersburg, pp. 82–97. (in Russian)

Aleksandrov, D.A., Akhutina, T.V., & Bugrimenko, E.A. (2015). *Bednost' i razvitie rebenka* [Poverty and child development]. Moscow, Rukopisnye pamyatniki Drevnei Rusi publ. (in Russian)

Anohin, P.K. (1970) Teoriya funkcional'noj sistemy [Functional system theory]. *Uspekhi fiziologicheskikh nauk*. 1 (1), 19–32. (in Russian)

Bezborodova, M.A. (2012) *Razvitie psikhomotornykh sposobnostej mladshikh shkol'nikov v uchebnoj deyatel'nosti* [Development of psychomotor abilities of primary schoolchildren in educational activities]. Moscow, Flinta-Nauka publ., 174 p. (in Russian)

Birch, H., Lefford, A. (1964) Two strategies for studying perception in brain

damaged children. In: H. Birch (Ed.). *Brain Damage in Children: Biological and Social Aspects*. Baltimore, William B. Wilkens Co.

Bogoyavlenskij, D.N. (1966) *Psikhologiya usvoeniya orfografi* [Psychology of mastering spelling]. Moscow, Prosveshchenie publ. 308 p. (in Russian)

Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A., Chursina, A.V., Veraksa, A.N. (2021) Obzor issledovanij, posvyashchennykh izucheniyu vzaimosvyazi ispol'zovaniya cifrovyykh ustrojstv i razvitiya kognitivnoj sfery u doshkol'nikov [Review of studies on the relationship between the use of digital devices and the development of cognitive sphere in preschoolers]. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 11(3), 7–25. doi.org/10.15293/2658-6762.2103.01 (in Russian)

Dastpak, M., Behjat, F., Taghinezhad, A.A. (2017) Comparative Study of Vygotsky's Perspectives on Child Language Development with Nativism and Behaviorism. *Online Submission*. 5(2), 230–238.

Ehl'konin, D.B. (1998) *Razvitie ustnoj i pis'mennoj rechi uchashchikhsya* [Development of oral and written speech of students]. Moscow, INTOR publ., 110 p. (in Russian)

Graham, S., Harris, K.R., MacArthur, C., Santangelo, T. (2017) Self-regulation and writing. In: *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge, pp. 138–152.

Gur'yanov, E.V. (1959) *Psikhologiya obucheniya pis'mu* [The Psychology of Learning to Write]. Moscow, Izdat'elstvo APN RSFSR. 264 p. (in Russian)

Huetig, F. (2015) Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language. *Adult literacy, second language, and cognition. LESLLA Proceedings 2014*. Centre for Language Studies.

Ivanova, V.F. (1998) Orfografiya [Orthography]. In: Yarceva, V.N. (ed.) *Bol'shoj ehnciklopedicheskij slovar' Yazykoznanie* [Big Encyclopedic Dictionary Linguistics]. Moscow, Bol'shaya Rossijskaya ehnciklopediya, pp. 350–351. (in Russian)

Kornev, A.N. (1997) *Narusheniya chteniya i pis'ma u detej: Uchebno-metodicheskoe posobie* [Reading and Writing Disorders in Children: Study Guide]. Saint Petersburg, MIM publ. 286 p. (in Russian)

Kornev, A.N. (2006) *Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskii i psikhologicheskii aspekty* [Fundamentals of speech pathology in childhood: clinical and psychological aspects]. Saint Petersburg, Rech' publ. 378 p. (in Russian)

Leont'ev, A.N. (1945) K teorii razvitiya psikhiki rebenka [Some questions of the theory of the development of the child's psyche]. *Sovetskaya pedagogika*, 4. 44-48. (in Russian)

Leont'ev, A.A. (1964) Nekotorye voprosy lingvisticheskoy teorii pis'ma [Some questions of the linguistic theory of writing]. In: Zhirmunskij, V.M. (ed.) *Voprosy obshchego yazykoznanija*. Moscow, Nauka publ, pp. 58–72. (in Russian)

Leont'ev, A.A. (ed.) (1974) *Osnovy teorii rechevoj deyatel'nosti* [Fundamentals of the theory of speech activity]. Moscow, Nauka publ. 367 p. (in Russian)

Leont'ev, A.N. (1977) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat publ. 304 p. (in Russian)

Leont'ev, A.A. (1997) *Osnovy psikholingvistiki* [Fundamentals of psycholinguistics]. Moscow, Smysl publ. (in Russian)

Lepskaya, N.I. (2013) *Yazyk rebenka: ontogenez rechevoi kommunikatsii* [Child's language: ontogeny of speech communication]. Moscow, RGGU publ. (in Russian)

Luriya, A.R. (1998) *Yazyk i soznanie* [Language and Consciousness]. Rostov, Feniks publ. (in Russian)

Luriya, A.R. (2002) *Pis'mo i rech': Nejrolingvisticheskie issledovaniya* [Writing and Speaking: Neurolinguistic Research]. Moscow, Akademiya publ. 352 p. (in Russian)

Makhovikov, D.V. (2017) Gipertekst kak predmet psikholingvisticheskogo analiza: metody issledovaniya [Hypertext as a subject of psycholinguistic analysis: research methods]. *Voprosy gumanitarnykh nauk.* 6, 72–75. (in Russian)

McCutchen, D. (2006) Cognitive factors in the development of children's writing. *Handbook of writing research.* 8, 115–130.

Oshchepkova, E.S., Bukhalenkova, D.A., Almazova, O.V. (2021) Vliyanie obrazovatel'noj sredy na rechevoe razvitie doshkol'nikov [The influence of the educational environment on the speech development of preschoolers]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika.* 5 (107), 6–18. (in Russian)

Oshchepkova, E.S., Kartushina, N.A., Bukhalenkova, D.A. (2021) Svyaz' razvitiya rechi i ehmcij u detej doshkol'nogo vozrasta: teoreticheskij obzor [The relationship between the development of speech and emotions in preschool children: a theoretical review]. *Moscow University Psychology Bulletin. Series 14. Psychology.* 3, 260–287. (in Russian)

Peshkovskij, A.M. (1959) *Izbrannye trudy* [Selected Works]. Moscow, Uchpedgiz publ. 250 p. (in Russian)

Sansavini, A., Favilla, M. E., Guasti, M. T., Marini, A., Millepiedi, S., Di Martino, M. V., ... Lorusso, M. L. (2021). Developmental Language Disorder: Early Predictors, Age for the Diagnosis, and Diagnostic Tools. A Scoping Review. *Brain Sciences*, 11(5), 654. doi:10.3390/brainsci11050654

Shahnarovich, A.M. (1999) *Detskaya rech' v zerkale psikholingvistiki: Leksika. Semantika. Grammatika* [Children's speech in the mirror of psycholinguistics: Vocabulary. Semantics. Grammar]. Moscow, Institut yazykoznaniya RAN publ. 165 p. (in Russian)

Snyder, W. (2007) *Child language: The parametric approach*. Oxford University Press.

Tseitlin, S.N. (2000) *Yazyk i rebenok: Lingvistika detskoj rechi: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii* [Language and the child: Linguistics of children's speech: Textbook. manual for stud. higher. study. institutions]. Moscow, VLADOS publ. (in Russian)

Ushakova, T.N. (2017) *Rech': istoki i printsipy razvitiya* [Speech: the origins and principles of development]. Moscow, PER SE publ. (in Russian)

Velichenkova, O.A., Akhutina, T.V., Ruseckaya, M.N., Gusarova, Z. V. (2019) Problema narushenij pis'ma i chteniya u detej: dannye Vserossijskogo oprosa [The problem of writing and reading disorders in children: data from the All-Russian survey]. *Special'noe obrazovanie*. N3 (55). 36-49. (in Russian)

Veraksa, A., Bukhalenkova, D., Kartushina, N., Oshchepkova, E. (2020) The Relationship between Executive Functions and Language Production in 5–6-Year-Old Children: Insights from Working Memory and Storytelling. *Behavioral Sciences*. 10(2), 52.

Vygotskij, L.S. (1935) *Umstvennoe razvitie detej v processe obucheniya* [The mental development of children in the learning process]. Moscow – Saint Petersburg, Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo. 133 s. (in Russian)

Vygotskij L.S. (1983) *Problemy razvitiya psikhiki* [Mental development problems]. Moscow, Pedagogika publ, 368 p. (in Russian)

© Oshchepkova E.S., 2021

Article history:

Received: 22.08.2021

Accepted: 12.12.2021

Bionotes:

Ekaterina S. Oshchepkova – Ph.D. in Philology, Senior Researcher, Department of Psycholinguistics, Institute of linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow.

Contact information:

1/1 B. Kislovskiy per., Moscow, Russian Federation, 125009

ORCID: 0000-0002-6199-4649

e-mail: oshchepkova_es@iling-ran.ru

For citation:

Oshchepkova E.S. (2021) Written speech model in Russian psycholinguistics. *Journal of Psycholinguistics*. 4(50), pp. 116–135. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2021-50-4-116-135 (in Russian)