

УДК 376

А. А. Алмазова

Московский педагогический государственный университет

ЛИНГВИСТИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛОГОПЕДА

Статья посвящена проблемам взаимодействия лингвистики и логопедии как смежных наук: раскрываются их точки пересечения, рассматривается роль лингвистического анализа в профессиональной деятельности логопеда. Автором приводятся данные собственного исследования проблем лингвистической подготовки логопедов в вузе, в частности, выводы по результатам оценки студентами роли лингвистических знаний в логопедии и сведения об уровне готовности студентов к применению лингвистического анализа для решения профессиональных практических задач.

Логопедия, лингвистический анализ, нарушения речи, лингвистическая подготовка логопедов.

The article deals with the issues of interaction between linguistics and speech therapy as related sciences. Their meeting points and the role of linguistic analyses in the professional practice of the speech therapist are considered. The author provides the investigation data concerning linguistic training of speech therapists at university, in particular, the conclusions about the results of the students' assessment of the role of the linguistic knowledge in logopaedics. The data considering the level of the students' readiness to use the linguistic analyses for their professional practical tasks solving is also provided.

Speech therapy, linguistic analyses, speech disorders, linguistics training of speech therapists.

Введение.

Профессиональная деятельность логопеда требует как дискурсивных умений, так и навыков использования системы лингвистических знаний для решения задач диагностики, коррекции, профилактики рече-языковых нарушений. Русский язык в логопедической работе является не только инструментом, но и объектом воздействия, что делает необходимым грамотный отбор, корректную подачу языкового материала, правильное определение способов работы с ним и т. д.

Цель работы – показать место и роль лингвистических знаний и соответствующих прикладных умений в деятельности логопеда и охарактеризовать уровень готовности выпускников вузов к реализации этих знаний и умений.

Основная часть.

Если мы определим научную базу логопедии как синтез лингвистических, медико-биологических, психологических, социальных и педагогических подходов [3], [4], то можно увидеть, что они реализуются в логопедии как самостоятельно, так и пересекаясь друг с другом. Так, в точках пересечения лингвистики с названными областями можно выделить такие концепции, учения, теории, как:

– учение И. М. Сеченова о физиологических основах психической деятельности; учение И. П. Павлова о первой и второй сигнальной системах; теории физиологической организации речевой деятельности, исследования мозговых механизмов речевой деятельности, их нарушениях и последствиях таких нарушений (Т. В. Ахутина, Н. А. Бернштейн, А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова, Л. А. Чистович и

др.); на основе соотнесения лингвистических и клинических данных разработаны наиболее значимые классификации речевых нарушений в логопедии (Б. М. Гриншпун, В. А. Ковшиков, Р. Е. Левина, В. К. Орфинская, Е. Ф. Соболевич);

– теории соотношения мышления – языка – речи – мыслеречевой деятельности (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, К. Ф. Седов, Н. Хомский, др.); концепции формирования языковой личности (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов и др.); онтолингвистика, изучение онтогенетических закономерностей освоения языка и речевой коммуникации (Е. Н. Винарская, А. Н. Гвоздев, Е. И. Исенина, Н. И. Лепская, М. И. Лисина, Ж. Пиаже, Т. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин);

– теории коммуникации (Н. Д. Арутюнова, Т. Г. Винокур, Е. А. Земская, Л. П. Крысин, Е. В. Падучева и др.); исследование проблем взаимодействия языковой политики государства и специальной педагогики; проблемы билингвизма как компонента современной языковой ситуации, а также проблемы диагностики нарушений и коррекции речи в условиях билингвизма;

– специальная лингводидактика, методики обучения языку и развития речи детей с ограниченными возможностями здоровья (Г. В. Бабина, В. К. Воробьева, О. Е. Грибова, Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирова, О. А. Токарева, Г. В. Чиркина и многие другие исследователи).

В то же время безусловно и самостоятельное значение лингвистики в логопедии. Положения о языке и речи, учение о лингвистическом знаке, о системности языка, о взаимодействии языковых единиц разных уровней, учета взаимосвязи и взаимообуслов-

ленности формы и содержания (структурно-семантический подход), учета связей и отношений языковых форм и значений в контексте (функциональный подход) являются базовыми для логопедических исследований.

Как известно, языковая система – это совокупность взаимосвязанных элементов языка, характеризующаяся целостностью, единством. Системность проявляется в уровне строении языка (от элементарных единиц к сложным), а также в существовании различных типов отношений между языковыми единицами.

Выделяются следующие языковые уровни:

- фонологический (система фонем),
- лексический (система значащих слов),
- грамматический (система сочетания слов, включающая морфологическую подсистему – формы слов и их значимые части, и синтаксис – словосочетания и предложения).

Эти же уровни обнаруживаются в речи, реализуясь через:

- выбор фонемы или ее графического обозначения,
- подбор слов, поиск подходящих словесных выражений в ходе их противопоставлений с лексическими альтернативами;
- преобразование форм слов во фразе, определяющееся системой правил, регулирующей грамматику устной и письменной речи.

Каждому уровню языка свойственны свои единицы. В речи эти единицы взаимодействуют, образуя разнообразные и множественные комбинации.

В сознании носителя языка в норме языковые единицы объединяются на основе их нелинейных парадигматических связей, которые существуют вне текста. Одновременная реализация ассоциированных таким образом единиц в речевом акте невозможна; говорящий (пишущий) выбирает что-то одно. Парадигматические отношения – это отношения между единицами языка в языковой системе, в процессе речи эти единицы отбираются по принципу «или-или». Мы выбираем глухой или звонкий согласный (*бочка – почка*), соответствующее замыслу слово из ряда альтернатив (*море – река – озеро*), нужную форму слова (*написать письмо – написать в письме*) и т. д.

Существует вероятность ошибки при выборе: говорящий (пишущий) выбирает один признак-ориентир, не учитывая других (дифференцирующих, различающих), или же не может выбрать необходимый из совокупности признаков.

Синтагматические отношения – это связи между единицами языка в речи, в контексте. Это отношения линейные, последовательные и одновременные. Они определяются сочетаемостью, закономерностями объединения, валентностью одноуровневых языковых элементов в речевой цепи: фонем с фонемами (*д+а – да*), лексем с лексемами (*красный + цветок*) и т. п.

Исследования реализации / нереализации парадигматических и синтагматических связей, изучение особенностей их формирования, выявление и клас-

сификация на этой основе нарушений речеязыкового развития очень активно проводятся в логопедии.

Знание системы русского литературного языка, языковых норм, навыки лингвистического (фонетического, орфографического, лексического, морфемного, словообразовательного, морфологического, синтаксического, пунктуационного, стилистического) анализа используются при исследовании речевой продукции, отборе материала для коррекционной работы и т. д.

Лингвистический анализ речи дает возможность определить уровень и специфику ошибок в высказываниях, охарактеризовать особенности использования языковых средств. Это, в свою очередь, позволяет сделать выводы о типичных и индивидуальных особенностях рече-языковой деятельности, а также разработать адекватную систему коррекционной работы.

Лингвистическое направление в логопедии реализуется также через изучение состояния языковых процессов и особенностей их формирования у детей в сопоставлении с языковой нормой и позициями речевого онтогенеза, благодаря чему получены данные о состоянии языковых средств, лексических и грамматических операций при нарушениях речи различного происхождения.

Непосредственное наблюдение возможно лишь за речью. Из речи вычленяются единицы, отношения между ними и правила их употребления, прототипы которых заключены в сознании человека как идеальные обобщенные образы, схемы, как знание этих единиц, умение их озвучивать и распознавать, умение пользоваться ими по определенным правилам в процессе общения и при оформлении мысли.

Владение методами и приемами лингвистического анализа предполагает для логопеда умение осуществлять наблюдение за речью, производить регистрацию и описание речевых фактов, объяснять их как через лингвистические же данные, так и с привлечением физиологических, психологических, социальных интерпретаций. Важным и необходимым является также владение метаязыком лингвистики, понимание внутреннего устройства языковой системы и характера внутрисистемных связей и отношений.

Например, понимание фонетико-фонологической системы русского языка позволяет охарактеризовать нарушения произношения и восприятия звуков, а также определить требования к коррекционной работе в этой области.

С этой точки зрения нарушения произношения звуков делятся на [2]:

- 1) антропофонические искажения, возникающие как следствие неправильных артикуляционных укладов: межзубное, боковое, велярное, увулярное произношение;
- 2) фонологические недостатки произношения, свидетельствующие о несформированности фонематических процессов: замены и смешение звуков;
- 3) отсутствие звука.

Первая группа нарушений исследуется преимущественно в анатомо-физиологическом плане. Опора

на изучение артикуляционных характеристик звука позволяет выявить особенности искаженного произношения, определить характер нарушения.

Фонологические же нарушения необходимо рассматривать в контексте изучения общих свойств системы фонем русского языка и реализации ее в речи. Фонема – минимальная единица языка – абстракция, объединяющая ряд звуков и реализующаяся через них, идеальный эталон, по которому отождествляются конкретные звуки. Фонема реализуется через звуки речи, выполняя в первую очередь функцию смысловоразличения. Звук конкретен и воспринимается непосредственно, фонема – абстрактна, воспринимается опосредованно, как знак. Звук – способ, форма существования фонемы как языковой единицы.

Для осуществления логопедической работы необходимы умения определять признаки фонемы и звука, видеть условия реализации фонем в речи (позиции), понимать характер чередований и изменений звуков и т. д. Только в этом случае можно точно установить характер нарушения звукопроизношения, причины фонологических замен как в устной речи, так и на письме.

Лингвистический анализ необходим, как уже отмечалось, и при отборе материала для коррекционной работы. Так, развитие словообразовательных умений у детей с речевыми нарушениями проводится с опорой на словообразовательные типы. В частности, на одном из этапов развития речи дошкольники на конкретных образцах усваивают схему словообразовательной модели и соотносят значение морфемы и значение слова. Таким образом происходит формирование у детей элементарных лексико-грамматических обобщений, подготовка к пониманию структурных и семантических соотношений в слове. От логопеда требуется точное знание словообразовательных типов и моделей, используемых в коррекционном материале, умение классифицировать их, устанавливать связи между их формой и значением.

Лингвистический анализ используется в логопедии как анализ всех сторон и уровней высказывания, как выявление фонетических, лексических, грамматических, графических и других особенностей, определение характера использования языковых единиц, их форм и способов образования. Оценивается также целесообразность и уместность использования языковых средств в зависимости от характера, условий, стиля общения.

В рамках изучения системы лингвистической подготовки логопедов нами было проведено исследование, в котором принимали участие студенты специалитета и бакалавриата разных форм обучения из московских и других вузов Российской Федерации (935 чел.).

Данные проведенного анкетирования свидетельствуют: студенты достаточно высоко оценивают роль лингвистических знаний в будущей профессиональной деятельности, считая их необходимыми в первую очередь для совершенствования собственной речевой культуры, а также для исследовательской деятельности, координации программ обучения язы-

ку в детских учреждениях и программ логопедических занятий, анализа речевой продукции [1].

Специально разработанные нами тестовые задания позволили оценить умение студентов реализовывать лингвистические знания и умения лингвистического анализа применительно к образцам речи и материалу для диагностической и коррекционной работы из различных логопедических пособий. Например, предлагались такие задания, как: выявление и классификация ошибок письма на основе отграничения сильной и слабой позиции фонем; установление парадигматических связей в перечне слов, приведенных в рамках темы по развитию речи; анализ сочинений школьников с ОНР по смысловым, структурным, языковым параметрам; составление рассказа по часто предлагаемой детям и встречающейся в логопедических пособиях картинке (мальчик лепит снеговика) и др.

Студенты выпускных курсов в целом лучше справились с предложенными заданиями, чем все остальные. Однако успешно (безошибочно) выполнили все задания только 5 % студентов. Ошибки были допущены во всех блоках заданий, но наиболее сложными оказались анализ грамматических структур, анализ связных детских высказываний, составление эталонного рассказа по картинке.

Полученные данные позволяют утверждать, что умение будущих логопедов применять лингвистические знания в профессиональной деятельности нельзя считать полноценно сформированным. Студенты ориентируются на поверхностные представления о внешних проявлениях речевого недоразвития: видят «аграмматизм», но не определяют его сущность, констатируют «нарушения связной речи», но не характеризуют их конкретно, не могут составить эталонный текст, на который следовало бы ориентироваться при последующей оценке детских высказываний.

Выводы.

В целом, можно определить, что лингвистические знания осознаются будущими логопедами как достаточно значимые, но готовность применять их в профессиональной деятельности сформирована недостаточно даже у студентов выпускных курсов. Представляется необходимым совершенствование системы лингвистической подготовки логопедов в вузе, усиление ее практикоориентированной направленности.

Таким образом, следует констатировать, что лингвистические знания оказываются активно включенными в профессиональную деятельность логопеда и взаимодействуют со всеми аспектами изучения и коррекции речи. Это требует самого пристального внимания к определению содержания и технологий лингвистической подготовки студентов соответствующего профиля.

Литература

1. Алмазова, А. А. Изучение учебно-профессиональной мотивации студентов-логопедов / А. А. Алмазова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограничен-

ными возможностями здоровья: Материалы II Международной научно-практической конференции, Москва, 19–21 июня 2012 г.: в 3 т. / науч. ред. И. В. Евтушенко, В. В. Ткачевой. – М., 2012. – С. 9–11.

2. Волкова, Л. С. Логопедия / [Л. С. Волкова и др.]. – М., 1989.

3. Назарова, Н. М. Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров: Монография / Н. М. Назарова. – М., 2009.

4. Селиверстов, В. И. История логопедии: Медико-пед. основы: Учеб. пособие для вузов / В. И. Селиверстов. – М., 2004.

УДК 372.881.161.1

А. В. Барахта

*Научный руководитель: кандидат педагогических наук, профессор Л. Л. Вохмина
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина*

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья посвящена исследованию межъязыковой интерференции как многоаспектного феномена, возникновение которого детерминировано комплексом лингвистических и экстралингвистических факторов. В результате наблюдения, анализа и обобщения научных данных автор выявляет и описывает 4 группы основных причин появления и развития интерференционных изменений в речи изучающих иностранные языки и русский как иностранный (РКИ).

Интерференция, причина, иностранные языки, русский язык как иностранный.

The article is concerned with the cross-language interference as a multidimensional phenomenon, the occurrence of which is determined by complex linguistic and extralinguistic factors. As a result of observation, analysis, and generalisation of the research data the author defines and describes a group of 4 major causes of the occurrence and development of the interference changes in the speech of foreign language learners.

Interference, reason, foreign languages, Russian as a foreign language.

Введение.

Неотъемлемой частью современной социолингвистической ситуации является мультилингвизм, выдвигающий в сфере образования новые задачи подготовки учащихся в рамках многонациональной и поликультурной среды. Одна из таких задач заключается в выработке эффективных технологий, позволяющих преодолеть негативные последствия взаимодействия контактирующих языков. В условиях фактической включенности индивида в языковое разнообразие и изучения русского языка как иностранного (РКИ) как второго, третьего, четвертого иностранного языка, неизбежным становится возникновение межъязыковой интерференции, определяемой, согласно исследователю языковых контактов У. Вайнрайху, как «случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают языков больше, чем один» [4, с. 22]. При этом необходимо заметить, что интерференция в речи обучаемых проявляет себя, в соответствии с уровневой системой языка, на каждом из его ярусов, что порождает многочисленные фонетические, лексические, грамматические и прочие ошибки.

Актуальная проблема интерференционных нарушений в речи изучающих иностранные языки и РКИ впервые оказалась в фокусе внимания исследователей в 60–70-х гг. XX в., что привело к появлению работ Е. М. Верещагина, Ю. Ю. Дешериевой, Ю. А. Жлуктенко, А. Е. Карлинского, И. И. Китросской,

Л. Н. Ковылиной, В. Ю. Розенцвейга и других авторов. Среди современных публикаций, посвященных интерференции при изучении иностранных языков, многоуровневые исследования явления представлены в работах В. В. Алимова, Г. Г. Алисмановой, Г. М. Вишневской, Г. Г. Галиулиной, С. Е. Кузьминой, Н. Н. Рогозной, М. М. Фомина, М. В. Щербаковой, И. Н. Щукиной и др. [5]. Однако сложный вопрос о возможных способах преодоления межъязыковой интерференции в сфере обучения иностранным языкам и РКИ все еще остается на стадии разработки, что, с нашей точки зрения, во многом обусловлено недостаточным вниманием к причинам появления интерференционного влияния. Поскольку интерференция является результатом взаимодействия языковых систем при языковых контактах и в условиях самостоятельного изучения языка, ее возникновение в речи объективно неизбежно. Тем не менее, как мы полагаем, возможна успешная выработка стратегий предотвращения интерференционных ошибок в речи обучаемых, необходимым условием которой является выявление, изучение и учет совокупности разносторонних факторов, обуславливающих появление и развитие интерференции.

Основная часть.

Явление интерференции как многоаспектный феномен требует рассмотрения не только с позиций лингвистики, но и с точки зрения психологии, социолингвистики и методики преподавания ино-