

УДК 80/81

Т. М. РОГОЖНИКОВА, Н. О. ЗОЛотова

ЯДРО МЕНТАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ОНТОГЕНЕЗА ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Формирование ядра ментального лексикона человека рассматривается в связи с закономерностями становления интеллекта и мышления ребенка на ранних этапах его онтогенеза. По мнению авторов, овладение первичными единицами ядра и является той функциональной основой, которая обеспечивает общее психическое и языковое развитие человека, с одной стороны, и его ориентацию в окружающем мире — с другой. *Ментальный лексикон; единицы ядра; онтогенез; функциональная значимость; психическое развитие; образ мира*

Статья посвящена проблеме становления ментального лексикона человека. Научная новизна предпринятой работы заключается в разработке методологических основ теории, способной обосновать роль ядра ментального лексикона как элемента, координирующего взаимодействия факторов, которые определяют развитие языковой способности человека.

Представление о ментальном (внутреннем) лексиконе как об ассоциативной сети с центральной частью, имеющей множество связей, все более разрежающихся по направлению к периферии, характерно для современных исследований индивидуального сознания человека, его языковой компетенции. Выделение в пространстве ментального лексикона ограниченного количества единиц, обладающих максимальной ассоциативной силой, принято называть «ядром». Понятие «ядра», заимствованное из естественных наук и восходящее к традиционным исследованиям организации лексики (этимологическое ядро родственных языков, устойчивое ядро общенационального языка и т. п.), в психолингвистических исследованиях, основанных на экспериментальных материалах, приобретает свою специфику.

Обычно речь идет о совокупности реакций, наиболее часто воспроизводимых носителями языка при предъявлении им стимула в ходе свободного ассоциативного эксперимента. В то же время анализу могут подвергаться и «обратные» ассоциации, т. е. во внимание принимаются единицы, которые были вызваны в качестве реакций на наибольшее число предъявленных стимулов. На основании анализа материалов ассоциативных экспериментов делается вывод о наличии более или

менее стабильного образования в ментальном лексиконе, которое именуется ядром и рассматривается с точки зрения отражения «системности образов сознания» носителей того или иного языка и культуры, их «системы ценностей» [24], «смысловых доминант» языковой личности, в том числе ребенка [22], «ассоциативного стандарта» дошкольника и младшего школьника [3], актуального лексикона профессиональных общностей носителей языка [1] и т. п.

Таким образом, сам факт выделения активного ядра в подобных исследованиях может рассматриваться как признание последнего универсальной тенденцией в организации ментального лексикона человека, а принадлежность некоторой единицы лексикона его ядру определяется ее «особой ролью в поддержании лексикона в постоянной готовности и для мгновенного использования в процессах говорения и понимания речи» [18]. Очевидно, что полноценное раскрытие сущности рассматриваемого феномена возможно лишь на фоне определенных теоретических представлений о внутреннем лексиконе и его единицах, существующих в неразрывном взаимодействии с психическими процессами, продуктами функционирования которых они являются.

Начиная с семидесятых годов предыдущего столетия, в отечественной психолингвистике активно разрабатывается концепция внутреннего лексикона как достояния индивида, обновляемая и дополняемая исследованиями последних лет как самим автором концепции — А. А. Залевской, так и ее учениками. В работе А. А. Залевской [4] ряд определений внутреннего (ментального) лек-

лексикона человека и принципы его организации последовательно выводятся из рассмотрения специфических (психофизиологических) особенностей речевой организации человека по Л. В. Щербе; там же дается трактовка ментального лексикона как лексического компонента речевой организации человека, обладающего теми же свойствами, которые специфичны для речевой организации в целом, а именно: лексикон понимается не как пассивное хранилище сведений о языке, а как динамическая функциональная система, самоорганизующаяся вследствие постоянного взаимодействия между процессами переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктами.

Психолингвистическая трактовка ментального лексикона, изложенная выше, оказалась способной отразить интересы тех исследователей языка, чье внимание устремилось непосредственно на его носителя — человека. Признание важности «человеческого фактора» в языке и его последовательный учет в исследовательской практике были обусловлены всеобщей заинтересованностью в человеческой личности, разочарованием в «рационализме» научного познания, фактически исключая живого и непредсказуемого человека, его сложную взаимосвязанную психофизиологическую, историко-социальную и языковую природу. По сути дела изгнание человеческого из пределов лингвистики явилось той «естественной платой», которую пришлось «заплатить» лингвистике за ее стремление быть максимально объективной [12: 19].

По мнению Н. Д. Арутюновой, «... смена научной парадигмы всегда сопровождается сменой ключевой метафоры, вводящей новую область уподоблений, новую аналогию» [2: 15]. В основе метафоры, дающей ключ к пониманию специфики индивидуального (ментального) лексикона как психолингвистического феномена в трактовке А. А. Залевской, лежит представление о голограмме. «Голографическая» метафора этимологически восходит к греческому «holos» — 'весь', 'полный', 'целый'. Целостный, объемный образ лексикона выстраивается как система многоярусных многократно пересекающихся полей, с помощью которых упорядочивается и хранится в более или менее полной готовности к употреблению в деятельности разносторонняя информация о предметах и явлениях окружающего мира, об их свойствах и отношениях, об их оценке индивидом и т.п. (см. [4]). Роль слова как еди-

ницы, функционирующей в ментальном лексиконе, при подобном подходе сравнивается с ролью лазерного луча при считывании голограммы: «... оно делает доступным для человека определенный условно-дискретный фрагмент континуальной и многомерной индивидуальной картины мира во всем богатстве связей и отношений, полнота которых обеспечивается в разной мере осознаваемой опорой на прямые и/или опосредованные выводные знания и переживания разных видов» [6: 245].

В процессе построения гипотез относительно структуры непосредственно ненаблюдаемых объектов исследователь ищет вдохновения в обращении к арсеналу метафор. В книге Дж. Эйтчисон [27: 33], посвященной проблемам слова в сознании человека, уделяется внимание истории формирования интуитивных идей, связанных с устройством человеческой памяти. Изменение образных представлений о внутренней сущности этого феномена отражает общую тенденцию рассматривать его как некое «место», «хранилище» (знаний), на что намекают аналогии с птичьей клеткой у Платона, сокровищницей у Цицерона, мансардой (чердаком) у Конан Дойла, библиотекой у Канта. Разнообразное содержимое перечисленных вместилищ трудно привести в надлежащий порядок, за исключением библиотеки, в которой книги распределяются по основным рубрикам в соответствии с централизованным каталогом, дающим информацию о каждой книге и ее местонахождении. «Библиотечная» метафора оказалась приложимой не только к памяти в целом, но и к ментальному лексикону, где слова уподобляются книгам на полках. В свою очередь в эру развитых технологий уже не библиотека, а современные системы, связанные с хранением и передачей информации, являются источником актуальных метафор памяти и ментального лексикона.

Речь идет о «компьютерной метафоре», которая в современных исследованиях имеет тенденцию заменяться на «мозговую» («brain metaphor») в связи с появлением постоянно усложняющихся компьютерных систем очередных поколений, пытающихся имитировать человеческий мозг как механизм внутренней переработки информации. Отметим, однако, что обе метафоры так или иначе отражают подход к лексикону с точки зрения моделирования искусственного интеллекта. Стремительное развитие компьютерных технологий и соответственно рост потребностей пользователей компьютерных систем вынуждают исследователей искусственного интел-

лекта решать такие практические задачи, как разработка лексических баз данных для обработки текстов на естественном языке; на пути к достижению этой цели возникают проблемы понимания и усвоения слова компьютерной системой.

Таким образом, с одной стороны, осознается тот факт, что лексикон представляет собой проблему для развития подобных систем, а с другой — становится очевидным, что модель ментального лексикона, основанная на представлении о «модуле» как составляющей искусственного интеллекта, далека от психологической реальности: лексикон в таких случаях рассматривается в отрыве от его носителя — человека, включенного в социальный и коммуникативный контекст. В этом и заключается ограниченность «компьютерной метафоры» как опоры для формирования представлений о лексиконе «живого» человека (не только думающего и говорящего, но чувствующего и переживающего), его ментальной организации. В этом отношении идея голограммы как целостного объемного изображения наиболее близко выражает внутреннюю сущность лексикона, принадлежащего человеку наряду с другими психофизиологическими образованиями.

Идея «целостности» тесно переплетается с понятием «живого». Непременным признаком живого знания является его целостность [9:34]. Живое знание — это знание живого о живом [Ор. cit.: 30]. Мы понимаем это как знание пристрастного носителя языка и культуры о мире, о себе самом, включая язык, с позиций «для меня — здесь-и-сейчас». Доступ к живому знанию осуществляется через ментальный лексикон и, прежде всего, через его ядро, единицы которого задействованы в процессах идентификации (опознания) актуальной для человека информации, выходящей в конечном итоге на образ мира, в контексте которого и происходит понимание. Подробно ядро ментального лексикона человека, его структура и специфика единиц были рассмотрены в работе [10]. Отметим, что впервые ядро лексикона человека было выделено А. А. Залевской на материале английского языка [5]; ею же был высказан ряд предположений относительно статуса единиц ядра лексикона в ментальных процессах. В терминах психолингвистической концепции слова А. А. Залевской [7] «особая роль» единиц ядра заключается прежде всего в возможности использования их в качестве оптимальных средств доступа к системе энциклопедических и языковых знаний человека.

На текущем этапе изучения ядра ментального лексикона наибольшую актуальность представляет исследование функциональности этих единиц как определенного вида опор, необходимых человеку для ориентации в окружающем (хаотическом) мире. Их формирование происходит в раннем детстве одновременно с общим интеллектуальным и психофизиологическим развитием ребенка, когда тот не является еще в полной мере носителем языка, а лишь осваивает его, и направлено на опосредствование опыта деятельности в ходе решения практических задач.

Формирование мышления ребенка в онтогенезе происходит в условиях, качественно отличных по сравнению с филогенезом и антропогенезом. Как отмечает С. Л. Новоселова, эти условия задаются исторически сложившейся социальной средой развития ребенка и наличием у него практически сформированных сапиентных способностей строения мозга, конечностей, рецепторного аппарата и т. д. [17:183]. Исследователь обращает специальное внимание на тот факт, что присвоение понятийного типа мышления начинается не с того момента, когда ребенок овладел словом, и это слово, обогащенное содержанием деятельности, в собственно культурно-историческом смысле стало превращаться в понятие, а значительно раньше, с младенчества. С. Л. Новоселова рассматривает генетический путь к понятийному мышлению человека как процесс, основные этапы которого в раннем детстве совпадают с качественными преобразованиями предметной деятельности ребенка; обобщенный опыт этой деятельности поэтапно представлен функциональными, функционально-предметными и функционально-знаковыми образованиями. Эксперименты и наблюдения за деятельностью детей раннего возраста обнаруживают, что в качестве средства достижения цели используется какой-либо подходящий для данной ситуации предмет. В процессе накопления опыта деятельности, связанной с использованием различных вспомогательных предметов, происходит выяснение ребенком значения вспомогательного предмета. Предмет приобретает для ребенка значение в связи с той или иной ситуацией, в которой он действует или собирается действовать. Предмет, а вслед за ним действие, которое выполняется с его помощью, и, наконец, слово, обозначающее этот предмет и действие с ним, становятся знаками деятельности. Эти знаки по своей сущности еще не отделимы от деятельности, но один из них — слово — в силу

своих особых обобщающих и коммуникационных свойств становится не только знаком деятельности, но и средством ее абстрагирования и перенесения в умственный план [Op. cit.: 183–188].

Рост словаря ребенка начинается с концентрации первых усваиваемых ребенком слов в ядре и напоминает процесс роста годовых колец в стволе дерева: чем раньше усвоено слово, тем оно оказывается ближе к центру, в то время как вновь усваиваемые слова «оседают» на периферии [29]. Процесс формирования внутреннего лексикона, в частности его ядра, как уже было отмечено, начинается в дословесный период, протекает одновременно с необходимыми структурными изменениями психики новорожденного ребенка, в контексте общего системного психофизиологического развития, которое может рассматриваться как «то русло, в границах которого «зреет зерно» будущей речевой способности» [26: 59]. Аналогичная метафора используется и М. Коулом, который говорит о «семенах языка», с которыми рождаются дети, имея в виду их богатые речевые возможности [13: 227]. Возникает естественный вопрос о том, каковы же тогда условия, при которых эти семена дадут ростки и расцветут. Здесь исследователь обращается к метафоре сада: для того, чтобы продолжалось развитие проклюнувшегося из семени ростка, он теперь должен получать солнечный свет. Как семя в почве, человеческое дитя должно иметь достаточную поддержку: оно должно быть согрето и накормлено, иначе оно умрет [Ibid.: 227]. Однако, по мнению М. Коула, для освоения детьми большего, нежели зачатки языка (т.е. достигнуть в развитии стадии зрелого языка), они должны не только слышать (видеть) речь, но и *участвовать в деятельности*, которую этот язык помогает осуществить. Это вовсе не означает, что взрослые должны открыто учить языку; скорее они должны предоставить детям участие в культурно-организованных действиях, опосредованных речью [Op. cit.: 230]. На наш взгляд, совместная деятельность является, с одной стороны, необходимым условием формирования функциональных свойств единиц, усваиваемых в первую очередь, а с другой, успешность такой деятельности зависит от постоянного обращения к этим единицам, т.е. их востребованности.

Анализируя материалы хода раннего речевого развития (до года), Т. Н. Ушакова [24] подчеркивает природную — реактивную — функцию речи: возбуждающие впечатления,

поступающие в психику субъекта, имеют тенденцию быть отреагированными, выражаясь вовне в той или иной форме. Адекватной формой, чаще других используемой, становится звуковая (в примитивном ее варианте — крик и плач новорожденного). Исследователь называет эти первичные проявления звуковой речи «природным корешком», который развивается по естественным законам и остается действующим на протяжении жизни человека, являясь побудителем, в известной мере «интенциональным основанием» этой речи. Социальное окружение, люди, использующие в своей жизни разработанные языковые системы, помогают новорожденному укрепить этот «корешок», предлагая удобные для использования, «отработанные» языковые формы [Op. cit.: 64], однако, как отмечает Т. Н. Ушакова, возможность влияния внешних социальных условий имеет до годовалого возраста ограниченные рамки [Op. cit.: 66].

Тем не менее, как показывают факты, приводимые в [26], уже в этом, дословесном, периоде общение протекает довольно успешно. Еще не пользуясь языком, малыш подходит к такой ступени развития, когда весь «коммуникативный каркас» у него созревает: он понимает обращенную к нему речь (в возможных для него пределах), одобрение или неодобрение, сигнализирует с помощью голоса о своем состоянии. Другими словами, наблюдается явление «проторечи», которое состоит во включении голосовых реакций в процесс общения в форме звуковых конвенциональных сигналов, которые исследователь и называет первыми словами.

Заслуживают внимания рассуждения Т. Н. Ушаковой по поводу значения слов годовалого ребенка. Отмечая звуковой способ репрезентации узнанной ситуации младенцем как неслучайный, исследователь полагает, что по существу протекающего процесса значения первых слов — это целостные образы памяти, всплывающие в сознании ребенка в соответствии со словом, связанным с запечатленной ситуацией [26: 66]. Группирование слов (и понятий), стабильно существующее в течение жизни человека, предлагается ею рассматривать как сохраняющийся след первых детских восприятий [Ibid.]. Это подтверждается известными на сегодняшний день сведениями о специфических свойствах единиц ядра ментального лексикона, среди которых ведущим выступает ранний возраст усвоения, а высокая степень конкретности, образности, эмоциональности — связаны с ним [10 и др.].

В целом, Т. Н. Ушакова настаивает на наличии и большом значении природного начала в развивающейся речи младенца (на первых 8–10 месяцах жизни) и характеризует этот период двумя типами прирожденных способностей: звукового выражения субъективных состояний и тенденцией выведения вовне, «экстериоризации» психических состояний. Тем не менее, возвращаясь к аналогии М. Коула, между разными условиями для семени в тени и на солнце и ситуацией, с которой сталкивается человеческий детеныш в своей среде, отметим необходимость культурно-опосредованного взаимодействия между детьми и взрослыми для поддержания развития зрелого языка. Культурно организованная совместная деятельность, вовлекающая ребенка в происходящее в качестве нового участника, является одной из необходимых составляющих освоения языка. По мере того, как дети в подобных занятиях стараются понять объекты и социальные отношения, чтоб обрести власть над окружающей средой и самими собой, они пересоздают культуру, в которой родились, равно как и переизобретают язык своих предков [13: 233].

Что касается вопроса о соотношении врожденного (биологического) и приобретенного (социального) в формировании языковой/речевой способности, то, пожалуй, позиция А. А. Леонтьева в этом вопросе, высказанная более тридцати лет назад, кажется наиболее убедительной: «Онтогенез языковой способности есть сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, процесса общения взрослых и ребенка (или даже — взрослых с ребенком ...), процесса поэтапно развивающегося, усложняющегося и совершенствующегося; с другой — специализированных функциональных систем, поэтапно формирующихся и сменяющих друг друга в психике ребенка. И то, что действительно развивается в процессе развития детской речи, — это не язык (как обычно понимают это развитие лингвисты) и не способ реализации врожденных механизмов: это характер взаимодействия системы имеющихся в распоряжении ребенка языковых средств и характера функционирования этих средств, то есть способ использования языка для целей познания и общения» [15: 28]. Завершая мысль о социальном и биологическом в онтогенезе речемышления, уместно привести высказывание А. В. Брушлинского о том, что «... все психические процессы, свойства, состояния, функции и т. д. у младенцев, детей, вообще у людей изначально и всегда являются нераз-

рывным, недизъюнктивным единством природного и социального» (цит. по: [17: 183]).

На более поздних этапах психофизиологического развития (после года) возможна фиксация процесса интериоризации во внутреннем лексиконе ребенка. В исследовании Т. В. Соколовой [22] фигурируют уже говорящие дети от трех до шести лет. Описывая их ассоциативный тезаурус, построенный на материалах собственного эксперимента, она выделяет в нем ядро, слова которого освоены детьми этого возраста настолько, что утратили свою «номинативную свежесть» и стали незначимы для них — только в том смысле, что их значение полностью интериоризовано, свернуто и не задерживает внимания ребенка: при их использовании молчание как речевая тактика (универсальная и значимая в речевой деятельности ребенка) не используется [Op. cit.: 33]. Исследователь прибегает к лингвостатистическому понятию частотности для интерпретации выделения в структуре ассоциативного тезауруса ребенка активной группы слов, образующих ядро, и динамики изменения и сохранения этих слов по возрастам. Тем не менее количественная модель тезауруса дополняется функциональной, в результате чего состав ядра расширяется за счет единиц, основной характеристикой которых является «регулярность пользования по всем возрастам» [Op. cit.: 36].

Представляется интересным обратить внимание на то, как функциональность в исследовании Т. В. Соколовой связывается с рефлексией значения, под которой понимается задержка потока сознания перед полученным вербальным стимулом. В этом контексте молчание есть факт задержки потока сознания, акт осмысления стимула. Следовательно, как уже было отмечено выше, функционально значимые единицы (единицы ядра) не отмечаются молчанием (задержкой потока сознания) — это единицы, освоенные ребенком на данном этапе развития в полной мере, в связи с чем и могут быть использованы им для осмысления стимула, т. е. выступать в качестве средств его толкования [Op. cit.: 41–42].

Такая трактовка близка пониманию метаязыковой функции ядра ментального лексикона, которая состоит в использовании его (ядра) единиц в качестве слов-идентификаторов в процессе разъяснения значений одних слов через другие, что часто наблюдается в экспериментальных ситуациях, в том числе и со взрослыми носителями языка при анализе связей имплицативного типа. В естественном процессе общения такая метаязыко-

вая деятельность протекает в скрытых формах, т. е. остается неосознаваемой: обращение к рефлексии или самокоррекция имеют место при необходимости констатации факта понимания в случаях затруднения или рассогласования между ожидаемым и реализованным (например, в случае «подбора слова» для наиболее точной передачи смысла высказывания). Представляется, что метаязыковая деятельность рассмотренного типа является, в отличие от метаязыковой деятельности лингвиста, естественным (спонтанным) условием работы речемыслительных механизмов, обеспечивающих автоматизм оперирования языком (подробнее о разграничении *первичного метаязыка* индивида (наивного носителя языка) и *вторичного метаязыка*, который используется лингвистом для построения модели исследуемого объекта, см.: [11 и др.]).

Особая роль ядра ментального лексикона в познавательных процессах, которая сводится, прежде всего, к идентификации, конкретизации, приобщению к «живому» знанию вновь усваиваемых единиц, во многом обусловлена чувственной природой его единиц. Отечественный психофизиолог И. М. Сеченов, который более ста лет назад высказывался о необходимости начинать изучение умственной жизни человека с развития детской мысли, полагал, что «корни мысли у ребенка лежат в чувствовании» [21: 210]. Используя терминологию ученого, усвоение первых единиц лексикона в ранние годы жизни ребенка можно связать с формированием в его психике «чувственных конкретов» (глубинных чувственных образов), а затем, по мере взросления и обогащения лексикона — «абстрактных» (представлений и понятий), для обозначения которых человеку нужны «средства внешней символизации», в их числе и слова. Иначе говоря, возрастные особенности динамики развития ментального лексикона сводятся, в первую очередь, к постепенному ослаблению связи между мыслью и ее чувственным первообразом: об этом свидетельствуют данные экспериментов с детьми и взрослыми испытуемыми на свободное ассоциирование, на соотношение образной и логической памяти в процессе запоминания и т. п. В то же время результаты этих же экспериментов фиксируют при неуклонном росте абстрактных реакций стабильное сохранение реакций конкретного характера. Подобную картину распределения ассоциативных реакций в возрастном диапазоне от детей дошкольного возраста до взрослых преклонного возраста можно наблюдать в экспериментальных материалах,

которые анализируются в исследовании [19]. Наличие определенного круга конкретных реакций (в число которых обязательно входят единицы ядра ментального лексикона), сохраняющихся на протяжении всей жизни человека, интерпретируется как сформированная в раннем детстве «основа, вокруг которой сплетается целая сеть взаимосвязанных и взаимозависимых элементов» [Op. cit.: 131].

Чувственная природа единиц ядра неразрывно связана с эмоциями, переживаемыми при усвоении первичных слов. Овладение языком/речью (впрочем, как и интеллектуальное развитие в целом) взаимосвязано с эмоциональной жизнью ребенка, так как ребенок научается языку, чтобы говорить и таким образом сообщать о вещах, по отношению к которым он испытывает определенные чувства: это касается людей, объектов и событий, составляющих причины и обстоятельства для возникновения эмоций [28: 263]. Таким образом, ребенок узнает первые слова в связи с испытываемыми им «первичными эмоциями», например, *удовольствия, неудовольствия, страха* и т. п., в трактовке А. Дамазио — эмоциями, которые возникают непосредственно на основе биохимической регуляции деятельности и обусловлены врожденными биологическими механизмами [30: 131–132]. По мере формирования чувств и вторичных эмоций в стоящие за словом образы «встраиваются» и новая система отношений, обусловленная этим развитием, однако «следы» первых впечатлений остаются [16: 90]. Поясним, что «следы» первых впечатлений способствуют сохранению «чувственных корней», которые при необходимости могут «обнажаться», как это можно было наблюдать в серии ассоциативных экспериментов с детьми и взрослыми в условиях нормы и патологии [19 и др.], а также при диссоциации сознания в процессе угасания его деятельности [23].

С точки зрения психологии развития, ядро ментального лексикона, его единицы могут рассматриваться и как специфический функциональный орган — новообразование, появляющееся в онтогенезе.

Концепция функциональных органов индивида достаточно хорошо развита в отечественной физиологии активности и в психологической теории деятельности, а строгое определение понятия функционального органа как «всякого временного сочетания сил, способных осуществить определенное достижение», принадлежит А. А. Ухтомскому [25]. Он объективировал субъективное, пси-

хическое в «теле» функциональных органов индивида, которые считал не менее реальными, чем морфологически сложившиеся образования. И если в ходе эволюции изменения по существу не коснулись морфологических признаков человека, таких, как, например, строения человеческой руки, то в усовершенствовании тех орудий, которыми рука действует (т. е. орудий труда), они проявились наиболее ярко.

Здесь нельзя не вспомнить о двух основных парадоксах детства, описанных Д. Б. Элькониным [цит. по: 20]. Первый был назван им парадоксом природы, предопределяющим историю детства: человек, появляясь на свет, наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни, на момент рождения у ребенка отсутствуют какие-либо готовые формы поведения. Как правило, чем выше стоит живое существо в эволюционном ряду, тем дольше длится его детство, тем беспомощнее это существо при рождении. В ходе истории материальная и духовная культура человечества непрерывно обогащалась, за тысячелетия человеческий опыт увеличился многократно. Но, как ни странно, за это время новорожденный ребенок практически не изменился. В этом заключается второй парадокс детства, по Д. Б. Эльконину. В беспомощности человеческого существа он видел величайшее приобретение эволюции: «именно эта «отвязанность» от природной среды: «свобода», пластичность, готовность к изменчивости позволяет в дальнейшем человеку «стать всем» — заговорить на любом языке, овладеть любой культурной формой поведения и деятельности, присвоить любую форму опыта ... » [Ор. cit.: 184–186].

Обозначенная выше ситуация в практической трудовой деятельности человека, опосредствуемой орудиями труда, может быть перенесена и на теоретическую, в первую очередь, познавательную деятельность, опосредствуемую тем, что Л. С. Выготский называл «психологическими орудиями», т. е. знаками, которые видоизменяют протекание и структуру психических функций. Формирование новых способностей человека происходит в результате специфической деятельности объединения различных физиологических механизмов в единую функциональную систему, называемую А. Н. Леонтьевым вслед за А. А. Ухтомским «функциональным органом». Об этом писал А. А. Леонтьев в одной из своих ранних работ, опубликованных недавно [14]. К числу таких функциональ-

ных органов относят движения, действия, образы восприятия, человеческую память, мышление, знание, сознание, эмоции, включая любовь, и многое другое, возникающее в активном взаимодействии со средой. По сути дела, к числу таких органов можно отнести все феномены психической жизни человека, в том числе и язык.

Возвращение к понятию функционального органа на почве органической психологии было осуществлено В. П. Зинченко [8]: замечательная идея Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития ребенка» трансформируется им в идею о перспективе бесконечного развития человека, его духовного (само)развития. Исследователь предлагает рассматривать развивающуюся личность человека как живой организм, приобретающий в ходе своего духовного развития (роста) все новые и новые функциональные органы (психологические функциональные системы в терминах Л. С. Выготского), наделенные телесными свойствами и качествами, например, биодинамической, чувственной, аффективной тканью [8: 103, 148, 182].

Восхождение к духовности, по В. П. Зинченко, опосредствовано различными формами внешней и внутренней активности субъекта: коммуникацией, жизнедеятельностью, поведением, рефлексией и т. д. Помимо форм активности имеется особый класс медиаторов, главными из которых являются знак, слово, символ и миф. Таким образом, важнейшей характеристикой живой системы (человека, социума) является возможность создания ею в процессе ее становления и развития недостающих ей органов [Ор. cit.: 148]. Сказанное можно в полной мере отнести и к ситуации овладения языком в раннем детстве: «вырастающий» в первые годы жизни функциональный орган человека (ядро его ментального лексикона) «проживает» вместе с ним все этапы развития: от детства до зрелости и старости, а его медиаторы (единицы ядра, слова) «присваиваются» личностью в качестве средства выхода на образ мира и необходимого условия оперирования языком в речемыслительной деятельности и общении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агибалов А. К. Вероятностная организация внутреннего лексикона человека: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1995. 18 с.
2. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 5–32.
3. Береснева Н. И., Дубровская Л. А., Овчинникова И. Г. Ассоциации детей от шести до

- десяти лет. Пермь: ПГУ, 1995. 255 с.
4. **Залевская А. А.** Проблемы организации внутреннего лексикона человека. Калинин: Калининск. гос. ун-т, 1977. 83 с.
 5. **Залевская А. А.** О комплексном подходе к исследованию функционирования языкового механизма человека // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики: Калинин: Калининск. гос. ун-т, 1981. С. 28–44.
 6. **Залевская А. А.** Введение в психолингвистику: Учебник. М.: Российск. гуманит. ун-т, 1999. 382 с.
 7. **Залевская А. А.** Текст и его понимание: Монография. Тверь: Тверск. гос. ун-т, 2001. 177 с.
 8. **Зинченко В. П.** Посох Осипа Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997. 336 с.
 9. **Зинченко В. П.** Психологическая педагогика: Матер. к курсу лекций. Ч. 1. Живое Знание. Самара: Самарск. Дом печати, 1998. 296 с.
 10. **Золотова Н. О.** Специфика ядра лексикона носителя английского языка (на материале «Ассоциативного тезауруса английского языка»): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Одесса, 1989. 19 с.
 11. **Золотова Н. О.** Единицы ядра ментального лексикона как функциональные ориентиры // Психолингвистические исследования слова и текста: Сб. статей. Тверь: Тверск. гос. ун-т, 2002. С. 46–52.
 12. **Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.
 13. **Коул М.** Культурно-историческая психология: наука будущего. М.: «Когито-центр»; Изд-во «Ин-т психологии РАН», 1997. 432 с.
 14. **Леонтьев А. А.** Социальное и естественное в семиотике // А. А. Леонтьев. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Московск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. С. 9–18.
 15. **Леонтьев А. А.** Эвристический принцип в восприятии, порождении и усвоении речи // А. А. Леонтьев. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Московский психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. С. 19–33.
 16. **Мягкова Е. Ю.** Эмоционально-чувственный компонент значения слова: Монография. Курск: Курск. гос. пед. ун-т, 2000. 110 с.
 17. **Новоселова С. Л.** Генетически ранние формы мышления. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 320 с.
 18. **Овчинникова И. Г., Береснева Н. И., Дубровская Л. А., Пенягина Е. Б.** Лексикон младшего школьника. Пермь: Изд-во Пермск. ун-та, 2001. 312 с.
 19. **Рогожникова Т. М.** Психолингвистическое исследование функционирования многозначного слова. Уфа: УГАТУ, 2000. 242 с.
 20. **Сапогова Е. Е.** Психология развития человека: Учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2001. 460 с.
 21. **Сеченов И. М.** Элементы мысли. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
 22. **Соколова Т. В.** Ассоциативный тезаурус ребенка 3–6 лет: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1999. 65 с.
 23. **Спивак Д. Л.** Измененные состояния сознания: психология и лингвистика. СПб.: «Изд. дом Ювента»; Филол. ф-т СПбГУ, 2000. 296 с.
 24. **Уфимцева Н. В.** Языковое сознание и образ мира славян // Языковое сознание и образ мира: Сб. статей. М.: ИЯ РАН, 2000. С. 207–219.
 25. **Ухтомский А. А.** Избранные труды. Л.: Наука, 1978. 358 с.
 26. **Ушакова Т. Н.** Детская речь — ее истоки и первые шаги в развитии // Психологический журнал, 1999. Т. 20, № 3. С. 59–69.
 27. **Aitchison J.** Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon. Blackwell Publ., 2003. 314 p.
 28. **Bloom L.** The transition from infancy to language // Acquiring the Power of Expression. New York: Cambridge Univ. Press, 1993. 350 p.
 29. **Carrol J. B., White M. N.** Word frequency and age of acquisition as determiners of picture-naming latency // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1973. No 25. P. 85–95.
 30. **Damasio A. R.** Decartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain. New York: Avon Books, 1995. 313 p.

ОБ АВТОРАХ



Рогожникова Татьяна Михайловна, проф., зав. каф. иностранных языков. Дипл. филолог, переводчик по англ. языку и лит-ре (БГУ, 1982). Д-р филол. наук по общ. языкознанию, социолингвистике, психолингвистике (БГУ, 2000). Заслуж. деятель науки РБ. Иссл. в обл. психолингвистики.



Золотова Наталья Октябрьевна, доц. каф. англ. языка Тверского гос. ун-та. Дипл. филолог, преподаватель англ. языка (Калининск. ГУ, 1978). Канд. филол. наук по германским языкам (защ. в Одесск. ГУ, 1989). Иссл. в обл. психолингвистики.