



Московский
педагогический
государственный
университет

В. П. Глухов

ОНТОГЕНЕЗ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Курс лекций



Москва
2017

Вадим Глухов

**Онтогенез речевой
деятельности. Курс лекций**

«МПГУ»

2017

УДК 376.3(042.3)(075.8)
ББК 74.37я73

Глухов В. П.

Онтогенез речевой деятельности. Курс лекций / В. П. Глухов —
«МПГУ», 2017

ISBN 978-5-4263-0539-7

В пособии, представляющем собой курс лекций по учебной дисциплине «Онтогенез речевой деятельности», изложены основные теоретические концепции психолингвистики-ки развития (онтолингвистики), касающиеся закономерностей формирования речевой деятельности и овладения детьми языком как основным средством осуществления социальной коммуникации, научные теории онтогенеза речи и формирования языковой способности; представлен большой фактологический материал, характеризующий онтогенз речевой деятельности в раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте. При подготовке учебного пособия автором – одним из ведущих специалистов по проблеме формирования связной речи детей с речевой патологией – использован собственный опыт научно-исследовательской работы, предметом которой являются закономерности формирования речи детей в норме и при нарушениях речевого развития. Учебное пособие адресовано студентам дефектологического факультета, факультетов специальной педагогики и психологии гуманитарных и педагогических вузов, практикующим логопедам и коррекционным педагогам, педагогам и психологам, интересующимся проблемами формирования речевой деятельности и овладения языком в онтогенезе.

УДК 376.3(042.3)(075.8)
ББК 74.37я73

ISBN 978-5-4263-0539-7

© Глухов В. П., 2017

© МПГУ, 2017

Содержание

Введение	7
Тема 1	9
1.1. Особенности формирования речи в онтогенезе	10
1.2. Теоретические концепции психолингвистики	12
1.3. Формирование речевой деятельности в онтогенезе	14
Тема 2	15
2.1. Речевая деятельность	16
Конец ознакомительного фрагмента.	18

Вадим Глухов

Онтогенез речевой деятельности.

Курс лекций: Учебное пособие

**Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»**



Рецензенты:

Г. В. Бабина, кандидат педагогических наук, профессор кафедры логопедии МПГУ

О. С. Орлова, доктор педагогических наук, профессор, ФГУ НКЦ ФМБА России

Автор:

В. П. Глухов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета, автор более 100 научных и научно-методических трудов (включая учебники и учебные пособия) по психолингвистике, коррекционной педагогике и логопедии; один из ведущих специалистов по проблеме формирования связной монологической речи детей с системным речевым недоразвитием.

Введение

Изучение учебного курса «Онтогенез речевой деятельности» направлено на решение задачи «базовой» теоретической подготовки будущих логопедов-практиков, а также расширение круга психолингвистических знаний у практикующих специалистов.

Профессиональное назначение логопедической работы никогда не сводится только к устранению недостатков (нарушений) речи; основная задача логопедической практики состоит в формировании языковой (речевой) способности – способности к осуществлению речевой деятельности. При наличии речевой патологии у ребенка или взрослого эта задача не может быть успешно решена никем, кроме логопеда.

Онтогенез речевой деятельности является предметом исследования всех речеведческих наук и прежде всего – психолингвистики (раздел «Психолингвистика развития»).

Формирование речи (как активной, целенаправленной, сознательной *речемышлительной деятельности*), составляя основной предмет профессиональной деятельности логопеда, в то же время является одним из основных направлений специальной педагогической работы других специалистов-дефектологов. Методологический арсенал психолингвистики (по сравнению с другими речеведческими науками) позволяет наиболее полно и исчерпывающе исследовать закономерности и специфические особенности становления и функционирования речевой деятельности.

Важнейшей задачей речевой коррекционно-логопедической работы является полноценное овладение обучающимися средствами осуществления речевой деятельности, основными из которых являются знаки языка. Усвоение системы родного языка в условиях речевого дизонтогенеза (нарушенного процесса формирования речи) является вторым важнейшим направлением профессиональной деятельности коррекционного педагога. Важно отметить, что психолингвистика развития помогает коррекционному педагогу правильно понять место и роль «языковой» работы в общей системе коррекционного обучения.

Она дает наглядное представление о том, что языковая способность (способность к адекватному использованию знаков языка в процессе речевой коммуникации) является неотъемлемой составной частью общей речевой способности. Это обеспечивает особый, профессиональный взгляд на общую систему коррекционно-логопедической работы и способствует приобщению логопеда-практика к повседневной педагогической работе в области практической лингвистики. Профессионально работая над формированием языковой способности у каждого воспитанника, логопед значительно расширяет сферу логопедического воздействия, на практике осуществляя комплексный подход к формированию речи.

Одним из важнейших принципов логопедической работы, сформулированных Р. Е. Левиной, является *онтогенетический принцип* – принцип опоры на развитие речи в онтогенезе. Этот принцип имеет самое непосредственное отношение ко всем основным направлениям «речевой» логопедической работы. Так, анализируя характер и степень нарушений речи у своих воспитанников по данным *логопедического обследования*, коррекционный педагог сопоставляет полученные сведения о ходе развития речи, о степени сформированности основных компонентов языка у данного ребенка с возрастными показателями процесса формирования речи «в норме» (или функционирования речевых процессов у взрослого человека). Методика логопедической работы определяется таким образом, чтобы направить и «выстроить» процесс формирования речевой деятельности в строгом соответствии с закономерностями формирования речевой способности в ходе общего онтогенеза (ненарушенного развития). Большое значение практическая реализация «онтогенетического принципа» имеет и для правильной организации работы педагога с родителями ребенка, имеющего отклонения в речевом и познавательном развитии.

Основные цели и задачи учебного курса

Изучение дисциплины «Онтогенез речевой деятельности» имеет целью формирование у студентов *следующих профессиональных знаний и компетенций* :

- профессиональные знания об основных закономерностях и последовательности этапов онтогенетического развития речи;
- систематизация и уточнение имеющихся у студентов знания о возможных стратегиях овладения ребенком системой родного языка и способами осуществления речевой деятельности;
- формирование профессиональных компетенций в определении уровня речевого развития, диагностики и коррекции речевых нарушений; овладение студентами технологиями диагностического логопедического обследования.

Изучение учебной дисциплины направлено на решение следующих задач профессиональной подготовки.

Сформировать у обучающихся четкие представления:

- об общих закономерностях формирования речевой деятельности и усвоения языка в ходе онтогенеза;
- о закономерностях формирования различных компонентов речевой (языковой) системы, навыков речевой коммуникации в ходе речевого онтогенеза;
- о речевой и языковой способности как важнейшего условия осуществления речемыслительной деятельности и социальной коммуникации;
- систематизировать и обобщить знания студентов о закономерностях и особенностях формирования речевой и языковой способности в онтогенезе;
- познакомить студентов с физиологическими, психологическими и лингвистическими параметрами онтогенеза устной и письменной речи;
- дать представление о периодизации речевого развития ребенка;
- определить роль социальных, психофизиологических и психологических факторов в развитии всех механизмов детской речи;
- сформировать представление о значении «сензитивных» и «квазисензитивных» фаз развития речевой и моторной функций у детей первых лет жизни;
- познакомить обучающихся с диагностическими критериями разграничения речевой нормы и патологии.

Изучение учебной дисциплины способствует решению следующих задач профессиональной деятельности логопеда:

- квалифицированное проведение психолого-педагогического обследования с целью определения особенностей речевого развития ребенка, имеющего нарушение речи, соответствия речевого онтогенеза возрастным нормам;
- использование современных научно обоснованных приемов и методов обследования и коррекционной логопедической работы;
- владение техническими средствами обучения, информационными и компьютерными технологиями;
- применение современных средств анализа и дифференциально-диагностической оценки результатов логопедического обследования и коррекционного обучения.

Тема 1

Психолингвистика развития как раздел психолингвистики, изучающий закономерности формирования речевой деятельности в онтогенезе

Учебные вопросы

1. Психолингвистика развития (онтолингвистика) как раздел психолингвистики, изучающий закономерности формирования речевой деятельности в онтогенезе.
2. Исторические сведения по теории онтолингвистики.
3. Изучение речевого онтогенеза в зарубежной психолингвистике.
4. Исследования детской речи в отечественной психологии и психолингвистике (А. А. Леонтьев, И. И. Горелов, Е. И. Исенина и др.).

1.1. Особенности формирования речи в онтогенезе

За прошедшие полтора столетия особенности формирования речи в онтогенезе изучались многими исследователями – психологами, лингвистами, педагогами, дефектологами, физиологами, представителями других наук, в рамках которых с различных позиций изучается речевая деятельность. Среди трудов отечественных ученых следует прежде всего назвать исследования Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, С. Л. Рубинштейна, Ф. А. Сохина, Г. Л. Розенгард-Пупко, Р. М. Бос-кис и др. В исследованиях специалистов по лингвистике детской речи определена основная последовательность ее формирования: от стадии лепета до семи лет (А. Н. Гвоздев, Н. И. Лепская, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович [12, 34, 56, 57 и др.]).

Речь и язык составляют в речевой деятельности человека сложное *диалектическое единство*. Язык становится средством общения, речевой коммуникации и одновременно средством, инструментом мышления только в процессе речи (осуществления речевой деятельности). В свою очередь *речь* (как психофизиологический процесс порождения и восприятия речевых высказываний) осуществляется по правилам языка и на основе использования соответствующих знаков языка. Любое речевое высказывание подчиняется законам данного языка не только в отношении его фонетики и лексики, но и грамматики (включая синтаксис). Человек пользуется словами, принадлежащими к определенным грамматическим категориям (существительные, глаголы, прилагательные и т. д.), и соединяет их в предложении по правилам грамматики и стилистики.

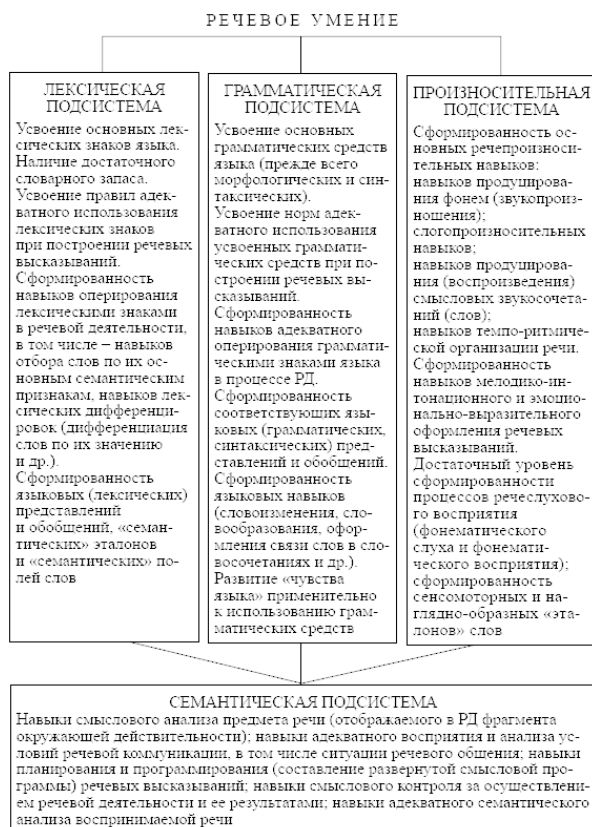
Вместе с тем под влиянием ряда факторов (требования общественной практики, развитие научных знаний, взаимное влияние различных языков) *речь* изменяет и совершенствует язык. Как указывал Н. И. Жинкин, «язык создается в речи и постоянно в ней воспроизводится» [23, с. 32].

Речь построена из элементов языка, подчинена его законам, но она не равна, не тождественна языку. В живом процессе речи языковые единицы получают «чрезвычайную прибавку», а именно *выбор, размещение, комбинирование, повторение и трансформирование*. «Используясь в речи (как процессе речевого общения), знаки языка могут получать семантические наслоения, в их семантике (значении) могут происходить значительные сдвиги, т. е. они могут в той или иной степени трансформироваться. Ярким примером этого могут служить образные значения слов и словосочетаний, возникающие в речи писателей и поэтов, – метафорические, метонимические и иные» [22, с. 43].

Специфика взаимоотношений языка и речи в рамках целостной речевой деятельности отражена также в *схеме* главных образующих речевой деятельности, предложенной И. А. Зимней [26, с. 11].

В психолингвистике закономерности формирования речевой деятельности в онтогенезе являются предметом специального исследования; в последнее время они составили отдельную область этой науки – *психолингвистику развития*. Раздел психолингвистики развития, предметом исследования которого является процесс усвоения ребенком системы языка, как основного средства осуществления речевой и речемыслительной деятельности, носит название *онтолингвистика*.

Исходя из анализа внутренней структуры речевого умения, можно сделать вывод о том, что *лексическая* и *грамматическая* подсистемы речевого умения имеют самое непосредственное отношение к *языковой способности* человека, в то время как *произносительная* и, в определенной степени, *семантическая* подсистемы могут рассматриваться как компоненты собственно *речевой способности*.



1.2. Теоретические концепции психолингвистики

За несколько десятилетий существования психолингвистики как самостоятельной науки в рамках разных научных школ было создано несколько теоретических концепций, в которых с психолингвистических позиций, была сделана попытка выявить общие закономерности овладения ребенком языком и навыками речевой деятельности. Наиболее объективной и научно обоснованной концепцией о закономерностях формирования речевой деятельности в онтогенезе, на наш взгляд, является теоретическая модель, автором которой является А. А. Леонтьев (1974, 2003 и др.). В его трудах дан также обстоятельный критический анализ психолингвистических моделей речевого онтогенеза, разработанных зарубежными специалистами. Остановимся вначале на краткой характеристике одной из самых известных теоретических концепций, созданных в зарубежной психолингвистике – *теории врожденных знаний*.

Теория *врожденных знаний* была предложена в конце 50-х – начале 60-х гг. XX столетия представителями второго поколения зарубежной психолингвистики (Н. Хомский, Д. Макнил). Наиболее четко и полно основные положения этой теории представлены в работах Н. Хомского (1968, 1988 и др.), а также в исследовании Дж. Каца «Философия языка» (1966 и др.). Н. Хомским был выдвинут тезис «о врожденности языковых структур», в основе которого лежит постулат о том, что способность человека к освоению языка является врожденной.

Основное концептуальное положение этой теории состоит в том, что «устройство, обеспечивающее усвоение языка, содержит в качестве *врожденной структуры* все принципы, установленные внутри теории языка», а именно: лингвистические «универсалии», форму фонологического, синтаксического и семантического компонентов лингвистического описания и др. [66, p. 269].

Согласно теории «врожденных знаний», ребенок сам формулирует гипотезы относительно правил лингвистического описания языка, которому принадлежат воспринимаемые им на слух предложения («первичные лингвистические данные»). На основе этих гипотез ребенок предугадывает лингвистическую структуру будущих предложений, сравнивает эти догадки с реально появляющимися предложениями, отказывается от гипотез, не оправдавших себя, и развивает те, которые оказались приемлемыми в данной ситуации речевой коммуникации. Чтобы ребенок мог производить эти языковые операции, у него должно быть «врожденное предрасположение... выучить язык определенного типа» и способность сравнивать конкретную систему с «первичными лингвистическими данными», т. е. у него должна быть «стратегия выбора приемлемой грамматики, сравнимой с первичными лингвистическими данными» [67, p.25].

Конкретизация этих положений представлена в работах Д. Макнила. Он выделил в первых детских двучленных высказываниях два класса словосочетаний – по-английски они называются “pivot-class words” (P) и “open-class words” (O). Например, в высказываниях “more milk, bye-bye Daddy” первые элементы соответствуют классу **P** (т. е. являются предикатами), а вторые – **O** (являются объектами). Д. Макнил считает, что различие **P** и **O** является «врожденным знанием» или, по крайней мере, врожденной является способность к их различению. «Ребенок классифицирует случайно воспринимаемые элементы речи взрослых соответственно универсальным категориям, выражающимся в речи» [75, p. 36]. Д. Макнил выдвинул гипотезу, что и «базисные грамматические отношения» тоже являются частью врожденной языковой способности [там же, с. 45]. В других своих работах к таким базисным отношениям он относит семантико-синтаксические отношения: «субъект – предикат», «предикат – объект», «определение – определяемое» и некоторые другие [76 и др.].

В концепции «врожденных знаний», как подчеркивает А. А. Леонтьев, четко прослеживается характерная для американской психолингвистики абсолютизация противопоставления

понятий «социальное» – «биологическое»: либо данное явление *биологическое*, врожденное и, соответственно, – общее с животными; либо оно *социальное*, т. е. усваиваемое в течение жизни по «механизму подкрепления и присвоения». Однако при психологическом анализе высших форм поведения такое противопоставление не может быть достаточно объективным и, следовательно, не является корректным (А. А. Леонтьев, 2003).

А. Р. Лурия, критически оценивая научную объективность концепции «врожденных знаний», указывает на следующее: «Есть все основания считать, что генетические корни языка следует искать... в тех формах конкретных человеческих действий, в которых осуществляется отражение внешней действительности и формирование субъективного образа объективного мира, основных приемов общения ребенка с окружающими... Вот почему “глубинные синтаксические структуры”... следует считать... отражением основных реальных отношений, существующих в действительности и проявляющихся во всей, в том числе и в неречевой деятельности человека» (2001, с. 148). Подробный критический анализ концепции «врожденных знаний» представлен также в работах А. М. Шахнаровича (2001), Н. В. Уфимцевой (2003) и других авторов.

Даже некоторые представители школы Н. Хомского и Дж. Миллера, в частности Д. Слобин, Т. Бивер, в 70-80-х гг. прошедшего столетия пришли к выводу, что так называемые врожденные знания, ответственные за усвоение языка, на самом деле имеют социальную и когнитивную природу.

Особенности разных языков и разных культур, в «социальной среде» которых ребенок овладевает языком, демонстрируют нам своеобразие усвоения языка как целостной системы и своеобразие усвоения ее частных компонентов (синтаксического, лексического, фонетического и др.) детьми разных национальностей¹. Следовательно, не только врожденные факторы определяют онтогенез языка и речевой деятельности в целом. Большая роль в речевом развитии ребенка принадлежит факторам *социальным*, в частности, специфике того языка, который усваивает ребенок.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что онтогенез языковой способности представляет собой сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, процесса общения взрослых с ребенком, с другой – процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка.

¹ По всей видимости, следует признать правоту А. Н. Северцова о том, что наследственной является только «способность к определенным действиям, но самые действия не предопределены наследственно и могут быть крайне разнообразными» (См.: Северцов А. Н. Эволюция и психика. – М., 1922. С. 18).

1.3. Формирование речевой деятельности в онтогенезе

Наиболее объективной и научно обоснованной концепцией о закономерностях формирования речевой деятельности в онтогенезе, на наш взгляд, является теоретическая модель, автором которой является А. А. Леонтьев (1971, 1974, 2003 и др.). В его трудах дан также обстоятельный критический анализ психолингвистических моделей речевого онтогенеза, разработанных зарубежными специалистами.

В своей психолингвистической концепции «речевого онтогенеза» А. А. Леонтьев опирается на методологические подходы выдающихся лингвистов и психологов XIX–XX столетия – В. Гумбольдта, Р. О. Якобсона, Л. С. Выготского, В. В. Виноградова, А. Н. Гвоздева и др. В качестве одного из основополагающих концептуальных положений А. А. Леонтьев приводит следующее утверждение В. Гумбольдта: «Усвоение детьми языка не есть приспособление слов, их складывание в памяти и оживление с помощью речи, но развитие языковой способности с возрастом и упражнением» [18, с. 32].

В психолингвистике развития можно достаточно четко выделить два направления исследований: изучение процесса формирования речи как особого вида речемыслительной деятельности человека и исследование закономерностей и этапов усвоения языка как основного средства осуществления речевой деятельности, процессов речевой коммуникации. Однако нельзя не учитывать, что **речевой онтогенез представляет собой единый симультанный процесс, в рамках которого происходит формирование речемыслительных операций отображения окружающей человека (многообразной по своим проявлениям) действительности, овладения навыками речевой коммуникации (общение с окружающими людьми посредством речи) и овладение универсальными средствами осуществления речевой деятельности – знаками языка (т. е. языком как системой знаковых единиц).** В рамках этого единого эволюционного процесса (одновременно и параллельно с вышеуказанными процессами) **происходит и формирование психофизиологических механизмов речевосприятия и производства (продуцирования) речи – формирование речепроизносительных навыков и навыков адекватного восприятия и понимания речи.**

Контрольные вопросы и задания

1. Предмет исследования психолингвистики развития; ее прикладное значение как одной из речеведческих наук.
2. Что такое онтогенез речевой деятельности? Его роль и место в общем психическом онтогенезе.
3. Дайте определение «онтолингвистики» как раздела общей психолингвистики. Укажите предмет и задачи этой области психолингвистики.
4. Раскройте основные положения теории «врожденных знаний». Может ли она использоваться как теоретическая основа организации «речевой» работы?
5. Укажите основные положения Московской психолингвистической школы.

Тема 2

Этапы формирования речевой деятельности в онтогенезе (Концепция Московской психолингвистической школы)

Учебные вопросы

1. Врожденные предпосылки речи. Социальные факторы – детерминанты формирования речевой деятельности. Психолингвистические закономерности усвоения языка в онтогенетическом развитии ребенка.
2. Основные этапы формирования речевой деятельности в онтогенезе.
3. Общая периодизация речевого развития.
4. Характеристика последовательных этапов речевого развития в детском возрасте.
5. Критический период для освоения ребенком речевой деятельности.

2.1. Речевая деятельность

Речевая деятельность реализуется в таких ее видах, как *говорение, слушание, письмо и чтение* (И. А. Зимняя [81, 83, 84] и др.). Эти виды речевой деятельности выступают как основные виды взаимодействия людей в процессе вербального общения. Все виды речевой деятельности имеют много общего и в то же время отличаются друг от друга по ряду параметров (И. А. Зимняя, 1984, 2001; И. Н. Горелов и К. Ф. Седов, 2003; В. П. Глухов, 2014 и др.).

По характеру речевого общения речевая деятельность подразделяется на виды, реализующие *устное и письменное общение*. К первым относятся говорение и слушание: именно они первыми формируются в онтогенезе как способы реализации общения человека с другими людьми. К данным видам речевой деятельности у человека имеется наследственная предрасположенность (готовность), в основе которой лежит следующее.

Во-первых, это наличие у человека специфического уникального аппарата для осуществления психической интеллектуальной деятельности (продуктом которой и является речевая деятельность, а именно – больших полушарий коры головного мозга. Высшие (корковые) отделы головного мозга, обеспечивающие человеку возможность овладения речевой деятельностью, к моменту рождения оказываются уже в значительной степени (примерно на две трети) сформированными. Интенсивное их формирование происходит в первый год жизни ребенка, в так называемый доречевой период формирования речевой деятельности, и к моменту начала овладения экспрессивной внешней речью кора головного мозга оказывается уже в значительной мере сложившейся в морфофункциональном отношении.

Во-вторых, наследственная готовность во многом определяется особым строением отдельных анатомических частей организма человека, ответственных за овладение звучащей членораздельной речью и получивших название *периферического речевого аппарата*. К моменту рождения ребенка этот анатомо-физиологический аппарат речи оказывается в значительной мере сложившимся, и в «доречевой» период (первый год жизни) происходит его психофизиологическая настройка.

Нарушение формирования указанных структурных аппаратов речевой деятельности в период внутриутробного развития или во время родов (на что указывают клинические и логопедические данные) всегда приводит к нарушениям в формировании речи. По этой причине обследование состояния периферического речевого аппарата и нейрофизиологическое обследование, наряду с психолого-педагогическим тестированием, обязательно входят в программу комплексного специально-педагогического (логопедического) обследования.

Ко вторым – «надстроечным» – видам речевой деятельности – относятся чтение и письмо. Эти виды речевой деятельности формируются на основе слушания и говорения; письмо вообще нередко определяется как отображение устной речи в письменной форме. Являясь вторичными по происхождению, чтение и письмо представляют собой более сложные виды речевой деятельности. Педагогическая практика показывает, что для того, чтобы ребенок смог овладеть ими, необходимо специальное целенаправленное обучение.

Важнейшей особенностью речевой деятельности является ее ярко выраженный **социальный характер**: основной целью этой деятельности является «решение задач социальной связи», социального взаимодействия между людьми [15, 23, 25 и др.]. Это находит свое воплощение в основных функциях речевой деятельности: *коммуникативной* (функции целенаправленной передачи информации от одного «субъекта» – члена общества – другим), *регулирующей* и *планирующей* (прежде всего, в отношении регуляции человеком деятельности и поведения других людей). Одна из важнейших функций речевой деятельности – *когнитивная* – также напрямую связана с ее социальной направленностью: познание человеком окружающего мира не является самоценным и самодостаточным вне непосредственного социального взаимодей-

ствия человека с окружающим «социумом», вне общения его с другими людьми. Знания и представления об окружающей человека действительности реализуются им (через посредство других видов деятельности) исключительно в процессе общественной практики, только через реализацию человеком самого себя, своих потребностей и устремлений в окружающем его социуме. И даже такое общеизвестное определение Аристотеля «человек есть существо общественное» непременно предполагает владение индивидом необходимыми навыками осуществления речевой деятельности во всех ее проявлениях, ибо именно речевое общение и речевая коммуникация являются основным и универсальным средством социального взаимодействия между людьми.

Из указанных специфических особенностей речевой деятельности человека можно вывести ее основные социально ориентированные глобальные функции.

Речевая деятельность является основным и универсальным средством общения между людьми в человеческом обществе и, одновременно, – основным средством коммуникации².

Благодаря речи (речевой деятельности) осуществляется преемственность общественного социального опыта людей. Овладевая речью, используя ее, ребенок овладевает и общественно-историческим опытом, накопленным человечеством за всю предшествующую историю его развития.

Речевая деятельность является важнейшим средством познания человеком (начиная с детского возраста) окружающего его мира. Она выступает одновременно и как универсальное средство и как неременное условие познавательной деятельности любого человека.

² **Процесс коммуникации** определяется в психологии как сообщение или передача при помощи языка некоторого мысленного содержания (10, 16, 23, 25).

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.