

**Ільїна Ніна.**

## **Внутрішнє і зовнішнє мовлення в творчому доробку Бориса Баєва та Івана Синиці**

*У статті викладено теоретичне дослідження стану проблеми мовлення у середині ХХ ст. у світовій і вітчизняній психології крізь призму праць українських учених Б. Баєва і І. Синиці.*

*Ключові слова: психологія мовлення, внутрішнє мовлення, зовнішнє мовлення, усне мовлення, писемне мовлення.*



*Nina Ilyina. The article presents a theoretical study of the speech problem and its development in the middle of the XXth century in national and world psychology by the analysis of works written by Ukrainian scientists B. Bayev and I. Synytsya.*

*Key words: psychology of speech, internal speech, external speech, oral speech, written speech.*

**Постановка проблеми.** Це актуалізація реконструкції психологічної думки в Україні (за В. Лисенко, українська психологія здобула міжнародне визнання на матеріалі 1920–70-тих рр.; водночас її наукові здобутки мало цікавили радянську психологію, внаслідок чого вони відомі невеликому колу фахівців).

**Виклад основного матеріалу.** Мета статті: проаналізувати психологічні ідеї Б.Ф. Баєва і І.О. Синиці про дослідницьке поле психології мовлення.

**Борис Федорович Баєв** (1923–1979) – доктор психологічних наук, учень Г. Костюка, залишив велику психолого-педагогічну спадщину, де висвітлені актуальні питання психології навчання і виховання, психології чуттєвого пізнання, індивідуального підходу, морального виховання дітей, підготовки їх до майбутньої праці тощо. Домінантою його творчого доробку стала психологія внутрішнього мовлення (генезис, фізіологічні механізми, зв'язок з мисленням тощо), наприклад, монографія «Психологія внут-

рішнього мовлення» (1966) є єдиною тематичною фунда-  
ментальною працею у вітчизняній психології.

Уперше у психології радянського періоду ним здійснено  
всєбічне дослідження внутрішнього мовлення та створена  
його оригінальна концептуальна модель. У вітчизняній і  
західній психології внутрішнє мовлення тлумачилося як  
звичайне «обеззвучене» зовнішнє мовлення. Б. Баєв кри-  
тично переосмислює такі підходи: 1) мовленнєва діяль-  
ність – це єдиний процес, здійснюваний у різних формах  
(як у формі зовнішнього, так і у формі внутрішнього мов-  
лення); 2) внутрішнє мовлення вторинне, похідне від зов-  
нішнього; 3) вторинність внутрішнього мовлення  
зумовлена його функціональними особливостями.

Отже, основу концепції Б. Баєва складає функціональ-  
ний підхід, спрямований на структурування психології  
внутрішнього мовлення: внутрішнє мовлення – це мов-  
леннєва діяльність, яка виконує психологічні внутрішні  
функції: 1) можливість визначення межі між внутрішнім  
мовленням та іншими видами мовленнєвої діяльності; 2)  
пояснення його специфічні особливостей (так долався  
традиційний підхід до визначення внутрішнього мовлен-  
ня як звичайного зовнішнього мовлення, лише «обеззвуче-  
ного»).

Особливе місце у його концепції займає проблема гене-  
зи внутрішнього мовлення. Тоді домінуючою була думка,  
що мова розвивалась поступово, разом з розвитком суспі-  
льства, яке її створило. Відбувалась диференціація її фун-  
кцій, виникали нові види мовлення, у тому числі і  
внутрішнє мовлення. Проте, зауважує Б. Баєв, диференці-  
ація функцій мовлення безпосередньо не спричиняє ви-  
никнення внутрішнього мовлення. Його нагальна  
необхідність пов'язана з причинами самої диференціації.  
Учений виокремлює основні причини виникнення внут-  
рішнього мовлення: 1) у філогенезі – це суспільно-  
історичний розвиток діяльності, її подальше ускладнення,  
яке вимагає попереднього обмірковування, планування,  
тобто свідомих дій; для виконання будь-якої діяльності  
людина повинна наперед відтворити її процес мислено,  
ідеально, що можливе лише за допомогою розумових дій,

здатність до яких сформувалася в процесі практичної діяльності; 2) в онтогенезі – це оволодіння словами як мовленнєвими одиницями (тоді в дитини з'являються реальні можливості для виникнення внутрішнього мовлення), а також розвиток вербальної та образної пам'яті, формування певного запасу слів, володіння граматикою мови.

Б. Баєв установив існування генетично ранніх і розвинених форм внутрішнього мовлення: 1) генетично ранні форми – це мовлення, яке виконує психологічно внутрішні функції, проте з обов'язковим опертям на зовнішню діяльність (це матеріальні, предметні, перцептивні дії та голосне мовлення); 2) розвинені форми – внутрішнє мовлення розгортається вже без опори на зовнішню діяльність, зокрема й мовленнєву, і характеризується тенденцією до більшої автоматизації та скорочення.

Характерно, що внутрішній мовленнєвий слух розвивається на основі сприймання не лише чужого мовлення, а й свого власного. Слово починає внутрішньо звучати тільки при користуванні ним.

Б. Баєв акцентує увагу на ролі внутрішнього мовлення при регулюванні людиною власне вольових дій, беручи за основу процес самовиховання та аналіз деяких його прийомів. Наприклад, самопримус і самовладання – це особливі вольові стани, пов'язані (у першому випадку, з активізацією дії, а в другому – з її гальмуванням, затримкою). Активізація і гальмування відбувається завдяки внутрішньому мовленню, яке є регулятором психічної діяльності. Ще більше виявляється внутрішнє мовлення в самонагадуванні та самоінструктажі: ці прийоми реалізуються тільки у формі внутрішнього мовлення, яке має специфічні риси: тут внутрішнє мовлення усвідомлене і контрольоване, чого не можна сказати про його участь, наприклад, у пізнавальній діяльності (у процесі самовиховання людина на кожному етапі усвідомлює, що вона робить, які зусилля мобілізує, які перешкоди долає для досягнення поставленої мети тощо).

Дослідники висловлювали суперечливі думки про перехідні форми від зовнішнього мовлення до внутрішнього. Наприклад, Д. Уотсон такою перехідною ланкою вважав

шепіт. У вітчизняній психології схоже міркував О. Лурія. У Л. Виготського – це егоцентричне мовлення (пізніше разом П. Гальперінім і О. Лурія він стверджував, що в онтогенезі і філогенезі існує особливий етап голосного мовлення як перехідний від зовнішнього мовлення до внутрішнього). Б. Баєв пропонує інший шлях: мовлення стає психологічно внутрішнім ще до того, як стає дійсно внутрішнім. За своїми функціями воно вже внутрішнє, за структурно-граматичними особливостями – ще зовнішнє (це і є перехідна форма від зовнішнього мовлення до внутрішнього).

Різні думки продукуються вченими щодо пріоритетності форм виникнення мовлення в онтогенезі. Наприклад: мова дитини спочатку функціонує у формі внутрішнього мовлення, а потім вже у формі зовнішнього мовлення (Б. Беляєв); первинною мовленнєвою формою у дитини є стадія внутрішнього мовлення-запитання з пошуковими жестами, які супроводжують його зовнішній вияв (Г. Люблінська). Б. Баєв, не погоджуючись з цими припущеннями стверджує, що «на його користь є стільки ж «за», скільки й «проти»: ... незрозуміло, як вона (дитина – курсив наш. – Н. І.) усвідомлює задачу, якщо мовлення-запитання є початковою формою її мовлення взагалі» [1, с. 294]. Учений категорично заперечує, що внутрішнє мовлення виникає раніше за голосне мовлення дитини і наполягає, що внутрішнє мовлення є модифікацією живого розмовного мовлення, – тобто вихідним моментом у розумінні свого онтогенезу. Його формування – це етапи його «віддиференціювання» від мовлення зовнішнього, яке здійснюється функціонально. Хоча в дітей разом з опануванням мови розвивається вербальна пам'ять, і вони рано починають користуватися словом про себе, психологічно внутрішні функції ще значною мірою здійснюються засобами голосного мовлення. Б. Баєв також не погоджується з твердженням Л. Виготського про те, що тільки пройшовши етап голосного мовлення, дитина оволодіває внутрішнім мовленням: «Цей процес відбувається дійсно одночасно або майже одночасно, з деяким випередженням зовнішнього мовлення. Навчаючись користуватись

словом у плані голосного мовлення, дитина може користуватись ним і про себе, оскільки в основі ... знаходиться ... тимчасовий нервовий зв'язок» [2, с. 85-86].

Б. Баєв уперше у вітчизняній психології обґрунтував значення внутрішнього мовлення у навчанні (це засвоєння учнями знань, що відбувається через формування понять і використання вже сформованих). Під час формування понять здійснюється перехід від зовнішніх дій до внутрішніх, розумових, тобто відбувається інтеріоризація дій та операцій. Формування внутрішніх дій спричиняє розвиток внутрішнього мовлення як форми існування й засобу виконання вказаних дій. Саме в цьому полягає основна причина розвитку внутрішнього мовлення в процесі шкільного навчання: без переходу зовнішніх дій до внутрішніх розвиток людської психіки, здатності до абстрактного й узагальненого пізнання був би неможливим

Наразі констатуємо, що проблема внутрішнього мовлення безпосередньо пов'язана з інтелектуальною рефлексією (І. Воронюк, Н. Коган, С. Максименко, Ю. Машбиць, І. Мельничук, М. Смульсон, Ю. Швалб та ін.) та моральною рефлексією (вивчення процесів становлення самосвідомості особистості та самопізнання. –Л. Базилевська, М. Боришевський, О. Киричук, О. Сухолонова, В. Циба та ін.; прогнозування моральної поведінки засобами рефлексії. – І. Бех, О. Кононко, О. Онисюк, О. Осадько, С. Тищенко та ін.).

*Іван Омелянович Синиця* (1910–1976) – доктор психологічних наук, автор близько 200 наукових праць, де вирізняються два об'ємні масиви – лонгітюд писемного і усного мовлення учнів середнього шкільного віку: монографії «Психологія писемної мови учнів 5-8 кл.» (1965) і Психологія усного мовлення» (1974). Учений вивчав також проблему творчої майстерності вчителя, його педагогічного такту (Про педагогічний такт учителя, 1963).

Протягом тривалого часу в педагогічному середовищі панував усталений погляд, що взаємозв'язок між писемним і усним мовленням школярів полягає в простій залежності першого від другого, що писемне мовлення – це переклад усного мовлення на графічну форму. Учений

критично поставився до такого спрощеного підходу, експериментальним шляхом дослідивши специфічні особливості взаємозв'язку усного і писемного мовлення учнів 5-8 кл. З'ясувалося, що середні показники кількості використаних слів у письмових варіантах завдань виявилися більшими, ніж в усних варіантах, що пояснюється перевагою писемного викладу думок над усним, можливістю краще обміркувати і спланувати відповідь, відшліфувати думку.

За обсягом письмовий виклад думок учнями 5 кл. виявився меншим, а учнями 6-8 кл. більшим, ніж усна розповідь, що інтерпретується вченим різним ступенем опанування техніки і навичок писемного мовлення: «Вплив писемного мовлення на усне учнів 5-8 кл. розвивається разом з розвитком безпосередньо самого писемного мовлення, проте не є прямо пропорційним до рівня його опанування: ступінь і характер впливу писемної мови на усну визначається не тільки рівнем її розвитку в учнів, а й матеріалом, змістом, який в ній зафіксований, і відповідним ставленням до нього самих учнів» [3, с. 46].

Взаємозв'язок усного і писемного мовлення в іншому ракурсі поставав в описах жанрових картин. Якщо в описах пейзажу на першій план виходив вплив писемного мовлення, то в описах жанрових, побутових картин переважувало усне розмовне мовлення. Опис жанрових картин майже не містив порівнянь, епітетів, метафор, якими насичений опис пейзажу. Тут мовлення простіше, вільніше, точніше за своїм змістом і часто, по-справжньому, красиве за своїм оформленням.

Узагальнюючи результати експериментального дослідження, вчений виводить загальну тенденцію, яка визначилася у взаємовпливі усного і писемного мовлення: чим складнішим було для учнів завдання, тим більше на його виконання впливало писемне мовлення. Проте цей взаємовплив складний, динамічний і суперечливий, оскільки залежить від об'єктивних (змісту об'єкта мовлення, його складності й доступності, характеристик навчання і вправлення) і суб'єктивних чинників (індивідуальних особливостей, притаманних учневі, його усному і писемному

мовленню).

Таким чином, констатує І. Синиця, усне і писемне мовлення учнів 5-8 кл. – це різні види мовлення, які, впливаючи одне на одного, зберігають свої найхарактерніші особливості: «Учні не пишуть так, як говорять, і не говорять так, як пишуть. За своєю морфологічною і синтаксичною структурою усна мова залишається усною, а писемна писемною» [3, с. 80].

Цікавим і надзвичайно корисним для навчання мови є експериментальне вивчення І. Синицею лексики учнів-підлітків у руслі збагачення її новими словами, оскільки активізація новозасвоєних слів виявилася найуразливішим місцем у кількісному та якісному збагаченні словника учнів. Встановлено, що значна частина новозасвоєних слів не використовується ними ні в усному, ні в писемному мовленні, що збіднює обидва види мовленнєвої діяльності. Цикл проведених завдань дозволив з'ясувати умови, за яких знайомі і незнайомі слова ефективніше виокремлюються у тексті і сприяють актуалізації новозасвоєних слів: 1) усвідомлюється зміст тексту; 2) коли учень уперше або нечасто зустрічає такі слова; 3) смислове значення незнайомого слова має легшу вимову, простішу форму.

В опануванні учнями нових слів є три стадії: 1) встановлення факту «незнайомості» слова; 2) усвідомлення смислового значення нового слова; 3) використання слова в мовленні.

І. Синицею також визначені чинники, які активізують вживання у мовленні підлітків новозасвоєних слів: 1) відсутність у їхній лексиці «відповідного» «свого» слова; 2) емоційне забарвлення слів, оскільки вони не тільки розуміються, а й переживаються; 3) настанова вчителя на вживання певних слів тощо.

Водночас із чинниками, які позитивно впливають на вживання нових слів, виокремлюються й негативні: учні уникають слів, значення яких не усвідомлюють або не впевнені, що зуміють їх правильно вимовити чи написати. Значною мірою цьому сприяє неправильна настанова вчителя, який нерідко рекомендує уникати «важких» слів, якщо учень має сумнів щодо їх вимови чи правопису.

Уникання таких слів стимулюється системою оцінок за умови невмілого її використання. Так, учень може отримати «п'ятірку», використовуючи в мовленні чисельні повтори типу «каже... а він каже», оскільки це не вважається «грубою» помилкою. Інший учень використовує широкий діапазон синонімів, але в одному з них робить помилку і, як правило, одержує нижчу оцінку. Природно, що така система оцінювання спонукає школярів уникати «важких» слів на шкоду збагачення їхнього активного словника.

Отже, існують основні чинники, які негативно впливають на ефективне використання в мовленні учнів новозасвоєних слів: 1) на належному рівні не проводиться словникова робота; 2) установка вчителя про уникнення «важких» слів; 4) невміле використання системи оцінок.

Ученим також з'ясовуються умови активізації новозасвоєної лексики в мовленні підлітків. Новозасвоєне слово міцніше закріплюється в активному словнику учнів, якщо: 1) виникає потреба в ньому, яка може бути продиктована завданням точніше передати прочитане або прослухане, повніше відтворити заучене тощо; 2) процес засвоєння супроводжується установкою на вживання, а зміст запитання вчителя, зокрема його формулювання, сприяє виникненню потреби в учня використати саме новозасвоєне слово; 3) учні мають здійснювати з використанням нового слова мисленнєві операції, наприклад, спробують усвідомити і пояснити його зміст за допомогою тексту, в якому нове слово вжите: «Слово, яке було об'єктом спеціальної мислительної діяльності, засвоюється і вживається в активному словнику учня значно краще, частіше і сміливіше, ніж слово, одержане, так би мовити, в готовому вигляді» [3, с. 210].

Значну увагу І. Синиця надає виявленню труднощів, які мають підлітки у процесі засвоєння писемного мовлення. Здебільшого вони виникають через потребу передавати в письмовому викладі власні думки і прогресують з кожним роком навчання через ускладнення змісту думок і зміст викладу (невміння попередньо планувати письмові роботи, логічно викладати матеріал, створювати стилістичні



конструкції та перефразувати власні думки).

Чи не найбільше труднощів викликає попереднє планування школярами власних думок, що пов'язане із значним інтелектуальним напруженням. Не вміючи його подолати, підлітки вдаються до схематичного плану зі стандартними пунктами. Навіть наявність установки обов'язково скласти план призводила до того, що план складався або в процесі виконання завдання, або після його виконання. Зрозуміло, що такий план не сприяє організації мисленнєвої діяльності і композиційному оформленню письмових робіт, оскільки сутність його полягає в констатації зафіксованого, без передбачення того, що необхідно ще створити. Тому учні вдаються до обхідних шляхів, плануючи роботу з кінця, перетворюючи планування на самоціль, що призводить до найнебезпечніших проявів формалізму в роботі над розвитком писемного мовлення, підкреслює вчений: «Тут важливо своєчасно виявити «підміну попереднього планування твору плануванням уже готового твору і створити такі умови, які б виключали можливість подібної підміни» [3, с. 94].

І все ж найбільших труднощів у писемному мовленні зазнають учні на переході від однієї думки до іншої. Викладаючи їх письмово, вони розраховують на конкретного читача, яким є вчитель. Розрахувати власне мовлення на абстрактного читача значно важче, тому писемне мовлення підлітків наближалось за формою до застенографованого усного мовлення. Досить поширеним виявився виклад думок без логічних переходів, з обмеженим вживанням таких службових слів, як «через те, що», «у зв'язку з тим» тощо. Ще важче було учням забезпечити смислові «прокладки» між окремими думками, що спричиняло алогізми і недоречності типу: «Матвійко озирнувся назад і побачив коня з білими плямами. Це був знайомий командир». Такі труднощі викликані недостатнім умінням помічати подібні недоречності, абстрагуватись від конкретної ситуації і ставати на точку зору читача, передбачити, як він сприйме написане, не знаючи заздалегідь його змісту.

Стилістичні труднощі в оформленні писемного мовлен-

ня пов'язуються з утрудненням перекладу думок із внутрішньомовленнєвого плану у план зовнішнього, писемного мовлення, коли учням необхідно малозрозуміле, максимально згорнуте внутрішнє мовлення перекодувати в розгорнуте і досконале зовнішнє мовлення: 1) обмеженість лексичного запасу; 2) рівномірність використання наявної лексики (коли в словниковому фонді достатньо синонімічних рядів, то школяр користується одним-двома синонімами); 3) недостатній контроль за добором слів.

Ідеї І. Синиці знайшли продовження в наукових працях сучасних дослідників про 1) культуру мовлення, мовленнєву компетенцію (В. Бадер, І. Бех, А. Богуш, О. Корніяка, Е. Пелешок, Т. Піроженко, І. Хом'як, Т. Шевчук), 2) писемне й усне мовлення (Н. Голуб, Г. Вусик, Н. Токаревої, І. Черезової, Н. Яремчук та ін.), 3) усне мовлення учнів середнього шкільного віку (Л. Проколієнко, Т. Лановик, Д. Ніколенко, І. Щур та ін.).

Висновки і перспективи дослідження. Наукові здобутки Б. Баєва і І. Синиці про внутрішнє і зовнішнє мовлення досі є актуальними (Г. Балл, І. Бех, Н. Бориславська, Н. Голуб, О. Корніяка, Л. Лучкіна, І. Черезова, Н. Токарева та ін.), а тому потребують ретельного вивчення і наполегливо чекають свого дослідника.

### **Список джерел:**

1. Баєв Б. Ф. Психология внутренней речи: дис. ... доктора психол. наук / Баєв Борис Федорович. – ЛГУ, 1967. – 417 с.
2. Баєв Б. Ф. Психология внутрішнього мовлення / Б.Ф. Баєв. – К. : Радянська школа, 1966. – 191 с.
3. Синиця І. О. Психология писемної мови / І.О. Синиця. – К. : Радянська школа, 1965. – 315 с.

*© Ільїна Ніна, 2018.*