

УДК 003.086+81'23

*К.Я. Сигал***ИСТОКИ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПУНКТУАЦИИ**

В современной психолингвистике функционированию пунктуации в письме / чтении почти не уделяется внимания. Результаты имеющихся психолингвистических исследований по пунктуации, в том числе экспериментальных, иногда носят взаимоисключающий характер. Поэтому возникла потребность обратиться к трудам лингвистов, психологов и педагогов XX в., в которых сделана попытка понять, как субъект речи овладевает и владеет пунктуацией. Статья посвящена истокам психолингвистического подхода к пунктуации: «психологии пунктуации» и методике обучения пунктуации в школе. Показано, что благодаря «психологии пунктуации» смысловой принцип получил приоритет во взгляде на обучение пунктуации и стало очевидным взаимодействие в употреблении знаков препинания узуальных и личностных детерминаций. Методика пунктуации обнаружила специфику пунктуационного навыка, его основу – видение знака препинания, связь оперирования знаками препинания в процессе создания письменного высказывания с развернутой внутренней речью, ориентацию употребления пунктуации на текст.

Ключевые слова: пунктуация, психолингвистика, психология пунктуации, методика обучения пунктуации, письмо, чтение.

DOI: 10.35634/2412-9534-2022-32-3-529-536

Как известно, на рубеже XX–XXI вв. в теории пунктуации преимущественное внимание стали уделять не только кодификации ведущих тенденций в употреблении знаков препинания и описанию разного рода отступлений от пунктуационной нормы, но и субъекту речи, отображающему с помощью пунктуационных средств свои стилистико-смысловые намерения в письменном речевом общении и осуществляющему смысловое восприятие и стилистическую оценку пунктуационной «упаковки» письменного высказывания. Вследствие этого в теории пунктуации возникло представление о субъекте пунктуационной деятельности, который призван оперировать знаками препинания в ситуации письма / чтения и осознавать (а при необходимости – и объяснить) стилистико-смысловую значимость действий со знаками препинания, опосредующих пунктуационное оформление высказывания при письме и перцепцию его пунктуационного оформления при чтении. Подобное смещение акцента с пунктуации как таковой на пишущего / читающего, оперирующего пунктуацией в своей речевой деятельности, означает, что в теории пунктуации начинается психолингвистический «поворот», так как именно в психолингвистике исследуют то, как «люди <...> используют язык, чтобы говорить (to speak) и понимать друг друга» [19, р. 1].

При этом в самой психолингвистике, нацеленной преимущественно на устно-разговорное общение (важно отметить, что глагол to speak использован Е.М. Фернандес и Х.С. Кэрнс вовсе не как гипероним!), пунктуацией занимаются крайне мало. По этой причине о пунктуации, а точнее – о пунктуационных действиях и о факторах, оказывающих влияние на пунктуационное маркирование, нет даже упоминания в наиболее известных в рамках психолингвистики моделях порождения речи – А.А. Леонтьева [9] и В.Й.М. Левелта [22]. В оксфордском компендиуме «The Oxford handbook of language production», вышедшем из печати в 2014 г., о пунктуации сказано только один раз. Ср.: Если бы Джулия по электронной почте задала Кену вопрос: «Что ты делал прошлой ночью?», то Кен, определившись с историей, которую собирался рассказать, должен был бы печатать каждое высказывание, добавляя пунктуацию (adding punctuation) [24, р. 292]. Здесь примечательно следующее: способ обозначения пунктуационной деятельности Кена (ср. adding, т.е. добавление) свидетельствует о том, что в оксфордском компендиуме пунктуация рассматривается «как нечто второстепенное (as an afterthought)» [21, р. 16] в процессе письма.

Благодаря психолингвистам, обращавшимся к теории пунктуации, получены некоторые частные эмпирические обобщения. Так, например, Р.С. Болдуин и Дж.М. Коуди в эксперименте с детьми и взрослыми показали, что «основная функция пунктуации состоит в том, чтобы служить системой визуальных маркеров, противоречащих ранее созданным ложным грамматическим ожиданиям» [15, р. 374]. По результатам их эксперимента, «пятиклассники, в отличие от взрослых, склонны игнорировать грамматически важные знаки препинания», из чего следует, что «пунктуация – поздно раз-

вивающаяся система подсказок (cue system) при чтении» [15, p. 363]. Почти через сорок лет Д.-А. Дэвалос-Эспарза утверждает, что современные дети рано знакомятся со знаками препинания благодаря цифровым средствам массовой информации [17, p. 430], а ее эксперимент показал, что дети (от 7 до 12 лет) «воспринимают пунктуацию не как нечто нормативное, а как предмет рефлексии. Они рационализируют процесс расстановки знаков препинания (the act of punctuating)» [17, p. 446]. Отсутствие целостного психолингвистического представления о функционировании пунктуации в речевой деятельности, «атомизируя» результаты подобных изысканий, препятствует их вхождению в теорию пунктуации как систему знаний.

Приходится констатировать, что в первой четверти XXI в. психолингвистический подход к пунктуации является не столько данностью, сколько до сих пор не реализованной необходимостью, вызревшей в недрах теории пунктуации. Однако психолингвисту, обратившемуся в наши дни к пунктуации в действии, безусловно, не придется начинать с чистого листа, так как многим лингвистам, психологам и лингводидактам прошлого века принадлежит ряд идей, наблюдений и даже замечаний, которые можно было бы учесть при разработке психолингвистического подхода к пунктуации. Другое дело, что некоторые из них нуждаются в том, чтобы о них напомнить. Поэтому в настоящей статье, посвященной истокам психолингвистического подхода к пунктуации, будет выделено все наиболее ценное, что могут дать современному психолингвисту такое возникшее в США во второй трети XX в. направление, как «психология пунктуации» (the psychology of punctuation), и советская (и – в меньшей мере – американская) методика обучения пунктуации в школе.

«Психология пунктуации» (именно так были названы несколько статей, написанных американскими психологами [23; 25]) представляла собой попытку преодолеть отчуждение пунктуационных норм, прескрипций, правил от пишущего / читающего, обнаружить социокультурные и персоналистические основания пунктуационного узуса и пунктуационного индивидуального стиля соответственно, отказаться от непродуктивных способов обучения пунктуации. Если Р. Солсбери ставит под сомнение только тезис о том, что «пунктуация является служанкой грамматики» [23, p. 794], то Э.Л. Торндайк высказывает смелую мысль о том, что «пунктуация – не столь бесплодное поле для изучения человеческой природы» [25, p. 222].

Р. Солсбери, профессор английского языка в Государственном педагогическом колледже в г. Платтвилле (штат Висконсин), опубликовала статью в 1939 г. Весьма любопытен рассказ о том, как обучали английской пунктуации в США в ее студенческие годы.

«В 1910 г., когда я покинула старый добрый штат Мэн, чтобы поступить в академию недалеко от Бостона, – вспоминает Р. Солсбери, – практика XIX в. была еще очень сильна. Меня записали на курс “Элементы риторики”. Элементами оказались Грамматика и Пунктуация (намеренно с заглавной буквы). Грамматика и пунктуация шли вместе, потому что мои учителя (они были учеными, знаете ли) верили (believed), что никто не может ставить знаки препинания, если не знает грамматики <...> В тот год я выучила 157 правил пунктуации. Наша ежедневная работа (точнее, норма) состояла в том, чтобы взять несколько абзацев из Эмерсона, Библии, Карлайла или Маколея и над каждым знаком препинания написать (по памяти) номер правила, в соответствии с которым он поставлен. Нам также приходилось писать номера других правил над местами, где знаки препинания не использовались <...> В 1910 г. я знала эти 157 правил лучше, чем сейчас знаю азбуку. Но единственное правило, которое регулярно действует для меня сейчас, – это, как ни странно, то, которое требовало немного рассудительности вместо рабской зависимости от моего знания грамматики. Это правило было № 91. Два независимых предложения, соединенных союзом, необязательно разделять запятой, если они короткие и сливаются (are coalesce). Слово “сливаются” было для меня волшебным, так как оно было связано со значением в дополнение к грамматике» [23, p. 794–795].

Отсюда видно, что еще в юности Р. Солсбери не казалось оптимальным обучение пунктуации на грамматической основе и что спустя почти тридцать лет в памяти, а значит, в речетворческом навыке сохранилось лишь правило, связанное со смыслом, а точнее – со смысловой обусловленностью вариантных знаков препинания «запятая / пунктуационный ноль».

Р. Солсбери указывает на «очевидную расточительность и ошибку с психологической точки зрения продолжать обучение среднестатистического американского ребенка пунктуации в соответствии с грамматикой. Ибо правда в том, что пунктуация – это устройство для чтения <...> Она служит той же цели при чтении, что паузы и интонации при разговоре. Она отмечает стыки в мысли; она останавливает, поворачивает и соединяет, что позволяет читателю комфортно и разумно идти по следу мысли писателя» [23, p. 796].

«Психология пунктуации», по Р. Солсбери, состоит в том, чтобы осуществить обучение пунктуации на смысловой основе, показав взаимосвязь между двумя самыми распространенными знаками препинания (точкой и запятой) и тремя смысловыми отношениями (равенства, зависимости и независимости) [23, р. 796, 798]. В результате студенту понадобится всего три правила:

1. Отделяйте предложения друг от друга точкой. (Используйте вопросительный или восклицательный знак, если этого требует смысл.)

2. а) Используйте запятую или союз *and* 'и', чтобы соединить два или более элемента в перечислениях.

б) Если два утверждения должны быть объединены в одно высказывание, используйте запятую и союз *and* 'и', чтобы предотвратить любое неправильное прочтение. (*But* 'но' или другой союз может занять место *and*, если этого требует смысл.)

3. Используйте запятую или пару запятых, чтобы предупредить читателя о повороте мысли [23, р. 797].

Безусловно, обучение пунктуации на смысловой основе предотвращает бездумное, формально-механистическое отношение к этому процессу, однако создается впечатление, что подход к пунктуационному оформлению «от смысла» связан с предельным ограничением репертуара знаков препинания и с упрощением стоящих перед субъектом пунктуационной деятельности смысловых задач.

Профессор Колумбийского университета, известный психолог-экспериментатор Э.Л. Торндайк, выступивший со статьей в 1948 г., придерживался мнения о том, что «пунктуация – это нечто большее, чем помощь в управлении паузами при чтении высказывания и в распознавании грамматической структуры и значения этого высказывания. В частности, пунктуация влияет на акцентировку <...> и стиль» [25, р. 222]. «Психология пунктуации», по Э.Л. Торндайку, состоит в исследовании взаимосвязи пунктуации с психологией моды (*the psychology of fashion*), с одной стороны, и с личностью (*personality*), с другой [25, р. 222–228].

Э.Л. Торндайк полагал, что при изучении причинно-следственной связи изменений в «обычаях пунктуации (*customs of punctuation*)» имеются «неплохие перспективы узнать нечто новое о психологии других обычаев, даже обычаев в целом» [25, р. 224]. Так, по наблюдениям Э.Л. Торндайка, если во времена Шекспира более 10 % знаков препинания составляли двоеточия, то к середине XX в. «их насчитывается около 1,5 %, многие писатели ограничивают их употребление введением цитат, пояснений, перечислений», причем этот «спад происходил с уменьшающейся скоростью» [25, р. 222–223]. Наоборот, у многих современников Э.Л. Торндайка была, по его выражению, «настоящая мания (*a veritable mania*) к многоточию» [25, р. 223]. Это связано с тем, что многоточие «позволяет показать, что мысли персонажа, автора или кого-либо другого опущены», «обозначает постепенный сдвиг (*a gradual shift*), тогда как тире – резкий сдвиг (*an abrupt shift*)», передает «особую ауру или благосклонность к тайне» [25, р. 225]. Обилие многоточий, сначала вызывавшее некоторое раздражение у читателей, постепенно приобрело с их стороны толерантное отношение, став обычаем пунктуации [25, р. 225–226].

Для изучения взаимосвязи пунктуации и личности писателя Э.Л. Торндайк предложил понятие «пунктуационного профиля (*punctuation profile*)», т.е. количества разных знаков препинания в процентах от их суммы, полученной из случайной выборки в 50 страниц по 400 слов для каждого писателя [25, р. 226, 228]. Сопоставив ряд пунктуационных профилей, Э.Л. Торндайк высказал предположение о том, что, хотя пунктуация и является реальным элементом стиля, пунктуационные «профили связаны с целостной личностью лишь незначительно (*only slightly*)» [25, р. 228]. Вероятно, Э.Л. Торндайк был бы менее категоричен, если бы знаки препинания отражались в пунктуационном профиле с учетом их функций, стилистической «нагрузки», вариантности, принадлежности к определенному смысловому контексту и т. д.

Конечно же, «психология пунктуации», заявленная в статьях Р. Солсбери и Э.Л. Торндайка, представляет собой скорее программу научных исследований, чем детально разработанное научное направление. Однако именно «психология пунктуации», несмотря на ее малую известность (особенно за пределами англоязычного ареала), предвосхитила исследования того, как субъект речи присваивает пунктуацию, как он ее осознает и употребляет. «Психология пунктуации» смогла показать (и принять!), что наряду с пунктуационной нормой (правилом) существует и оказывает влияние на процесс письма / чтения относительная пунктуационная свобода пишущего. Вовсе не случайно Э.Л. Торндайк со смирением отмечал: «Правила пунктуации, полезные в обычных случаях, при крайней необходимости мудро нарушаются (*are wisely broken*)» [25, р. 222].

Начиная с середины XX в., причем особенно мощно в советской лингводидактике, заявила о себе методика обучения пунктуации в школе, во многом наметившая пути психолингвистического анализа овладения (и отчасти – владения) пунктуацией. Эвристика в сфере обучения пунктуации оказалась весьма значительной потому, что, как показали методические исследования, «обучение пунктуации – это обучение коммуникативной деятельности, в процессе которой ученик овладевает пунктуацией как средством общения» [7, с. 3], а «обучая пунктуации, мы обучаем не технике расстановки знаков препинания, а письменной речи, ее содержательной стороне» [7, с. 117]. В методике пунктуации установлено, что пунктуационная деятельность основана на «тонких (subtle) принципах» [20, р. 184], побуждающих учеников «к анализу своих семантических и риторических намерений (semantic and rhetorical intentions)» [18, р. 544], что обучение пунктуации, нацеленное на то, чтобы преодолеть «постановку знаков препинания не в процессе письма, а после написания текста» [10, с. 73; 11, с. 5] (см. также [5]), активизирует и делает более произвольным продуцирование письменной речи. Остановимся лишь на некоторых достижениях методики обучения пунктуации – тех аксиомах и экспериментально проверенных утверждениях, которые можно было бы рассматривать как предпосылки психолингвистического подхода к пунктуации.

При обучении пунктуации в школе, согласно А.В. Дудникову, «важно добиться, чтобы ученик почувствовал необходимость употреблять знаки препинания и не мыслил для себя возможность писать без пунктуации, чтобы использование знаков препинания сделалось для ученика потребностью, обусловленной целями общения» [8, с. 120]. Л.Т. Григорян экспериментально обосновала утверждение о том, что «видение знака препинания – это начальный этап в формировании пунктуационного навыка» [7, с. 56]. Она показала, что знакомство с пунктуационными знаками как таковыми (а не только с элементарными пунктуационными правилами) необходимо начинать с первого класса, обращаясь даже к словам, разделенным, например, тире (в парах слов типа *зубы – зубы, дом – дым* тире указывает на паузу и, главное, на сопоставление) [7, с. 55, 58–59]. Работа над видением знаков препинания не отделяется в экспериментальном обучении от работы по «чтению» знаков препинания и по узнаванию их на слух [7, с. 41–42] (см. также [10, с. 3]). В результате приобретает навык оперирования знаком препинания как графическим (при чтении – графо-акустическим) средством обозначения той или иной смысловой функции, а пунктуационное оформление письменной речи ставится в фокус метаязыкового внимания. По-видимому, навык «видения знака препинания в тексте (предложении)» [7, с. 118] создает условия как для вызревания потребности в пунктуационном маркировании собственных письменных высказываний (записок, дневниковых записей, сообщений по электронной почте и т. д.), так и для осознания того, что постановка знака препинания (одного вместо другого; в необычной пунктуационной позиции; многократная) может оказаться стилистически целесообразной.

В методике пунктуации считается, что при создании (а не воспроизведении) письменного текста, когда знаки препинания расставляются в процессе письма, пунктуация зависит «от смысла высказывания» [1, с. 12], а точнее – от перекодирования внутренней речи во внешнюю [2, с. 25; 10, с. 40; 13, с. 11–20]. Безусловно, во внутренней речи, образующей, по утверждению Л.С. Выготского, «мысленный черновик письменной речи» [4, с. 997], могут возникать смысловые предпосылки для употребления того или иного знака препинания. Однако для воплощения этих смысловых предпосылок в конкретный пунктуационный маркер требуется перейти от «почти исключительно предикативной» и «максимально свернутой» фазы внутренней речи [4, с. 898] к той ее фазе, где мы имеем дело с образом высказывания, обладающего смысловой и интонационно-синтаксической оформленностью. «Так как переход от внутренней речи к внешней возможен только при наличии развернутой внутренней речи (при наибольшем сближении внутренней речи с внешней), – писал А.Ф. Ломизов, – то мысль, которую надлежит выразить во внешней речи, следует довести до максимальной грамматической отработанности и выразительности в плане речи внутренней. Это положение имеет особое значение для развития навыков пунктуации» [10, с. 45]. При овладении знаками препинания как семиотическими средствами роль внутренней речи существенна потому, что «письменная и внутренняя речь <...> являются монологическими формами речи» [4, с. 994–995], а «монолог <...> вводит речевые факты в светлое поле сознания, внимание гораздо легче на них сосредоточивается. Здесь речевые отношения становятся определителями, источниками переживаний, появляющихся в сознании по поводу их самих (т.е. речевых отношений)» [4, с. 997].

Г.П. Фирсов настаивал на том, что «при развернутой внутренней речи <...> ясно выступает внутренняя интонация предложения» [13, с. 19] и что «в процессе письма происходит так называемое

“внутреннее интонирование”» [13, с. 104], к которому полезно привлечь внимание при обучении пунктуации. Эта идея не была принята, так как, по утверждению А.В. Дудникова, «не только ученики, но и сам учитель едва ли сумеет отчетливо представить себе, что же это такое – наблюдения над интонацией внутренней речи» [8, с. 92]. Важно учесть, однако, что по своему генезису внутренняя речь производна от внешней речи и что во внутренней речи имеются реликты всех составляющих внешней речи, в том числе интонации. Кроме того, при овладении пунктуацией выразительное «чтение» знаков препинания постепенно переводится из внешней речи во внутреннюю. Это означает, что определенный акустический «ореол» знака препинания, опосредующий его во внутренней речи, может быть объективирован в самонаблюдении. При этом Г.П. Фирсов тонко подмечал: «Когда человек овладевает письменной речью и пунктуацией в совершенстве, когда у него “в запасе” большое количество разнообразных грамматических конструкций, готовых оборотов речи, то он пользуется этими конструкциями и оборотами, а также соответствующими знаками препинания как бы автоматически, и интонация при этом не осознается как прием для сопоставления с пунктуацией и определения соответствующего знакопрепинания (sic! – К. С.), она – на “втором плане”» [13, с. 104].

Благодаря методике пунктуации было выработано представление о специфике пунктуационного навыка, обеспечивающего правилосообразное употребление знаков препинания как в процессе обучения, так и в произвольной письменной речевой деятельности. Наблюдения и эксперименты свидетельствуют о том, что «в основе правильной пунктуации лежит не автоматизированное действие <...>, а устойчивое умение сознательно анализировать логико-синтаксический строй предложения или целого текста, умение быстро улавливать такие особенности синтаксической структуры, которые служат основанием для определенных правил пунктуации. <...> Постоянное участие сознания, активная работа мысли в момент употребления знаков препинания составляет специфическую и главнейшую особенность умения правильно пользоваться средствами пунктуации» [8, с. 120]. Пунктуационный навык основан на метаязыковом осознании пишущим таких черт создаваемого высказывания, как коммуникативное намерение (целеустановка), эмоциональная окрашенность, завершенность / незавершенность, смысловая обоснованность структурно-графической делимитации, синтаксическое устройство. При реализации пунктуационного навыка действие, связанное с употреблением знака препинания, довольно трудно преобразуется в операцию, почти не осознаваемую пишущим, т.е. осуществляемую в автоматическом режиме. По этой причине проблема «пунктуация в действии» (punctuation in use) оказывается преимущественно стилистической.

В русле исследований Г.Г. Граник, выполненных еще в 1970-х гг. [5], показано, что пунктуационный навык связан с работой как долговременной, так и оперативной памяти пишущего. В долговременной памяти хранятся синтаксические блоки, обуславливающие постановку знака препинания или отказ от его постановки (сложноподчиненное предложение с интерпозицией придаточной части по отношению к главной, общий второстепенный член в сложносочиненном предложении с неповторяющимся соединительным союзом и т. д.), тогда как оперативная память обеспечивает удержание и упреждение смысловой информации и синтаксических маркеров, без чего невозможно употребление необходимых знаков препинания в процессе развертки письменного высказывания [6, с. 15–19]. Пунктуационный навык формируется долго, так как он не дается в повседневном пунктуационном инпуте (input) и не возникает сам по себе при чтении. Пунктуационный навык возникает в результате выполнения системы упражнений, предназначенной для овладения той или иной пунктограммой. Однако, согласно Г.И. Блинову, «окончательно сформировать навык <...> можно только при выполнении упражнений, в которых расстановка знаков препинания является не целью, а условием выполнения», т.е. «при написании творческих работ» [2, с. 29]. Так, наблюдая за учениками двух 3-х классов и проводя интервью с ними, Л.М. Калкинс установила, что пунктуационные навыки приобретаются более эффективно в условиях творческого письма (в частности, ученики-«писатели» объясняют в 2,25 раза больше знаков препинания) [16].

При обучении пунктуации в школе обычно ограничиваются отдельными предложениями, упуская из виду следующее: «пунктуация предложения, находящегося в целом тексте, может существенно отличаться от пунктуации предложения, взятого отдельно», поскольку «пунктуация в целом тексте строго обусловлена» [12, с. 30–31]. Изоляция от текста приводит к вариантности пунктуационного оформления предложения, к «снятию» оппозиции обязательного / факультативного знаков препинания, к невозможности обосновать элементы авторской пунктуации. То же самое предложение в тексте теряет подобную пунктуационную «неопределенность» и получает пунктуационную «упаковку», только и

возможную в данном контексте. Понимая, что пунктуационная деятельность пишущего обладает текстовой перспективой, Дж. Энджеллило в рамках проекта «Чтение и письмо» в Колумбийском педагогическом колледже (США) обращает внимание учеников на то, как употребляются знаки препинания в рекламе, газетах и во всех видах текстов [14]. Как правило, обучение пунктуации происходит в направлении от «пунктуации предложения» (нормативной) к «пунктуации связного текста» («творческой», смысловой), а затем – к «пунктуации текстов разных функциональных стилей» [3, с. 255–256]. Однако в реальной письменно-речевой коммуникации знаки препинания ставятся и осмысливаются не столько в предложениях, где порою намеренно воссозданы идеальные модели пунктуационных позиций (т.е. не в дидактическом материале), сколько в текстах разных стилей и жанров. Более того, «именно в пунктуации целого текста лежит ключ к обоснованию пунктуации отдельного предложения» [12, с. 33]. Отсюда следует, что при овладении пунктуацией предложения нужно показывать ученикам функциональное разнообразие пунктуационного оформления текстов, пунктуационные «пристрастия» писателей, журналистов, ученых, а главное, неполную детерминированность пунктуационной «упаковки» предложения его смысловой и тем более синтаксической организацией.

Очевидно, что методика обучения пунктуации в школе, призванная найти (и обосновать) способы овладения знаками препинания и правилами их употребления, вынуждена была заняться также проблемами функционирования пунктуации в речевой деятельности. Именно поэтому возникшие в методике пунктуации представления о специфике пунктуационного навыка, о видении знака препинания как условия освоения пунктуации, о роли развернутой внутренней речи в оперировании знаками препинания, наконец, о текстовой обусловленности пунктуационного оформления предложения являются неоценимым вкладом в становление психолингвистического подхода к пунктуации. То же относится к разного рода методическим экспериментам, по своей процедуре вполне возможным в психолингвистике.

В заключение необходимо сказать о том, что по своим установкам, по своим конкретным идеям «психология пунктуации» и методика обучения пунктуации в школе могут рассматриваться как истоки психолингвистического подхода к пунктуации. «Психология пунктуации» раскрыла смысловую природу пунктуационного маркирования, показала двойственный характер употребления знаков препинания, а именно его ориентацию как на обычай (т.е. на узус), так и на личность пишущего. Методика пунктуации показала, что пунктуационная деятельность пишущего неотделима от метаязыкового осознания условий употребления знака препинания и от метаязыкового внимания к самому знаку препинания, что пунктуационная деятельность, осуществляемая во время письма, планируется (и отчасти контролируется) на этапе развернутой внутренней речи и опосредуется факторами текстообразования. В наши дни первостепенная задача психолингвистического подхода к пунктуации состоит в том, чтобы установить строение пунктуационного компонента языковой способности и определить характер его участия в продуцировании / смысловом восприятии письменного высказывания (текста), что, несомненно, потребует от исследователей обращения к истокам.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абакумов С.И.* Методика пунктуации. 2-е изд. М.: АПН РСФСР, 1950. 116 с.
2. *Блинов Г.И.* Методика изучения пунктуации в школе. 2-е изд. М.: Просвещение, 1990. 208 с.
3. *Валгина Н.С.* Актуальные проблемы современной русской пунктуации. М.: Высшая школа, 2004. 259 с.
4. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2006. 1136 с.
5. *Граник Г.Г.* Психологические принципы построения школьного курса синтаксиса и пунктуации русского языка: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М.: НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, 1975. 47 с.
6. *Граник Г.Г., Бондаренко С.М.* Знаки препинания. Часть 1. М.: Образование, 1998. 176 с.
7. *Григорян Л.Т.* Обучение пунктуации в средней школе: (Методическое исследование). М.: Педагогика, 1982. 120 с.
8. *Дудников А.В.* Методика синтаксиса и пунктуации в восьмилетней школе. М.: Учпедгиз, 1963. 439 с.
9. *Леонтьев А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969. 307 с.
10. *Ломизов А.Ф.* Обучение пунктуации в средней школе. (Проблемы методики). М.: Педагогика, 1975а. 160 с.
11. *Ломизов А.Ф.* Трудные вопросы методики пунктуации. М.: Просвещение, 1975б. 143 с.
12. *Фигуровский И.А.* Избранные труды. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2004. 483 с.
13. *Фирсов Г.П.* Значение работы над интонацией для усвоения синтаксиса и пунктуации в школе. М.: АПН РСФСР, 1962. 447 с.

14. *Angellilo J.* A fresh approach to teaching punctuation. New York: Scholastic Professional Books, 2002. 144 p.
15. *Baldwin R.S., Coady J.M.* Psycholinguistic approaches to a theory of punctuation // *Journal of literary research.* 1978. No. 10. P. 363–375.
16. *Calkins L.M.* When children want to punctuate: basic skills belong in context // *Language arts.* 1980. Vol. 57. No. 5. P. 567–573.
17. *Dávalos-Esparza D.-A.* Children’s reflections on the uses and functions of punctuation: the role of modality markers // *Infancia y aprendizaje. Journal for the study of education and development.* 2017. Vol. 40. No. 3. P. 429–466.
18. *Dawkins J.* Teaching punctuation as a rhetorical tool // *College composition and communication.* 1995. Vol. 46. No. 4. P. 533–548.
19. *Fernández E.M., Cairns H.S.* Fundamentals of psycholinguistics. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell, 2011. 316 p.
20. *Furness E.L.* Pupils, pedagogues, and punctuation // *Elementary English.* 1960. Vol. 37. No. 3. P. 184–189.
21. *Laaker-Burgauer D.* Punctuation and grammar: driving forces in composition // *Proceedings of the 5th annual conference of the Assembly for the teaching of English grammar “Grammar: learning, teaching, researching”.* Normal, Illinois: Illinois State University, 1994. P. 16–21.
22. *Levelt W.J.M.* Speaking: from intention to articulation. Cambridge: MIT Press, 1989. 566 p.
23. *Salisbury R.* The psychology of punctuation // *The English journal.* 1939. Vol. 28. No. 10. P. 794–806.
24. *The Oxford handbook of language production / M. Goldrick, V. Ferreira & M. Miozzo (eds.).* Oxford: Oxford University Press, 2014. 492 p.
25. *Thorndike E.L.* The psychology of punctuation // *The American journal of psychology.* 1948. Vol. 61. No. 2. P. 222–228.

Поступила в редакцию 12.01.2022

Сигал Кирилл Яковлевич, доктор филологических наук,
главный научный сотрудник, заведующий отделом экспериментальных исследований речи
Институт языкознания Российской академии наук
125009, Россия, Москва, Большой Кисловский пер., 1/1
E-mail: kjseagal@yandex.ru

K. Ya. Sigal

THE ORIGINS OF THE PSYCHOLINGUISTIC APPROACH TO PUNCTUATION

DOI: 10.35634/2412-9534-2022-32-3-529-536

In modern psycholinguistics, almost no attention is paid to the functioning of punctuation in writing / reading. The results of the available psycholinguistic studies, including experimental ones, are sometimes mutually exclusive. Therefore, there was a need to turn to the works of linguists, psychologists and pedagogues of the XX century, in which was made an attempt to understand how the subject of speech learns punctuation and uses it. The article is devoted to the origins of the psycholinguistic approach to punctuation: “psychology of punctuation” and theory of teaching punctuation in school. It is shown that thanks to the “psychology of punctuation” the semantic principle received priority in the view of learning punctuation and the interaction of the social and personal determinations in the use of punctuation marks became obvious. The theory of teaching punctuation revealed the specifics of the punctuation skill, its basis – the vision of the punctuation mark, the connection between the use of punctuation marks in the process of creating a written utterance and the expanded internal speech, the orientation of the use of punctuation on the text.

Keywords: punctuation, psycholinguistics, psychology of punctuation, theory of teaching punctuation, writing, reading.

REFERENCES

1. *Abakumov S.I.* Metodika punktuacii. 2-e izd. [Methods of teaching punctuation. 2nd ed.]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1950. 116 p. (In Russian).
2. *Blinov G.I.* Metodika izucheniya punktuacii v shkole. 2-e izd. [Methods of learning punctuation at school. 2nd ed.]. Moscow, Education, 1990. 208 p. (In Russian).
3. *Valgina N.S.* Aktual’nye problemy sovremennoj russkoj punktuacii. [Actual problems of modern Russian punctuation]. Moscow, Higher education, 2004. 259 p. (In Russian).
4. *Vygotskij L.S.* Psihologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]. Moscow, Sense; Eksmo, 2006. 1136 p. (In Russian).

5. *Granik G.G.* Psihologicheskie principy postroeniya shkol'nogo kursa sintaksisa i punktuacii russkogo yazyka: avtoref. dis. ... dokt. psihol. nauk. [Psychological principles of building a school course of Russian syntax and punctuation: abstract of the doctoral dissertation in Psychology]. Moscow, Research Institute of general and pedagogical psychology of the USSR, 1975. 47 p. (In Russian).
6. *Granik G.G., Bondarenko S.M.* Znaki prepiniya. Chast' 1. [Punctuation marks. Part 1]. Moscow, Education, 1998. 176 p. (In Russian).
7. *Grigoryan L.T.* Obuchenie punktuacii v srednej shkole: (Metodicheskoe issledovanie). [Teaching punctuation at secondary school: (Methodical research)]. Moscow, Pedagogy, 1982. 120 p. (In Russian).
8. *Dudnikov A.V.* Metodika sintaksisa i punktuacii v vos'miletnej shkole. [Methods of teaching syntax and punctuation at eight-year school]. Moscow, Educational and pedagogical Publishing house, 1963. 439 p. (In Russian).
9. *Leont'ev A.A.* Psiholingvisticheskie edinicy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya. [Psycholinguistic units and the production of speech sentence]. Moscow, Science, 1969. 307 p. (In Russian).
10. *Lomizov A.F.* Obuchenie punktuacii v srednej shkole. (Problemy metodiki). [Teaching punctuation at secondary school. (Methodical problems)]. Moscow, Pedagogy, 1975a. 160 p. (In Russian).
11. *Lomizov A.F.* Trudnye voprosy metodiki punktuacii. [Difficult problems of teaching punctuation]. Moscow, Education, 1975b. 143 p. (In Russian).
12. *Figurovskij I.A.* Izbrannye trudy. [Selected works]. Yeletz, Yeletz State University named after I.A. Bunin, 2004. 483 p. (In Russian).
13. *Firsov G.P.* Znachenie raboty nad intonaciej dlya usvoeniya sintaksisa i punktuacii v shkole. [The role of working on intonation for the learning syntax and punctuation at school]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1962. 447 p. (In Russian).
14. *Angellilo J.* A fresh approach to teaching punctuation. New York, Scholastic Professional Books, 2002. 144 p. (In English).
15. *Baldwin R.S., Coady J.M.* Psycholinguistic approaches to a theory of punctuation // Journal of literary research, 1978, no. 10, pp. 363–375. (In English).
16. *Calkins L.M.* When children want to punctuate: basic skills belong in context // Language arts, 1980, vol. 57, no. 5, pp. 567–573. (In English).
17. *Dávalos-Esparza D.-A.* Children's reflections on the uses and functions of punctuation: the role of modality markers // Infancia y aprendizaje. Journal for the study of education and development, 2017, vol. 40, no. 3, pp. 429–466. (In English).
18. *Dawkins J.* Teaching punctuation as a rhetorical tool // College composition and communication, 1995, vol. 46, no 4, pp. 533–548. (In English).
19. *Fernández E.M., Cairns H.S.* Fundamentals of psycholinguistics. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell, 2011. 316 p. (In English).
20. *Furness E.L.* Pupils, pedagogues, and punctuation // Elementary English, 1960, vol. 37, no. 3, pp. 184–189. (In English).
21. *Laaker-Burgauer D.* Punctuation and grammar: driving forces in composition // Proceedings of the 5th annual conference of the Assembly for the teaching of English grammar "Grammar: learning, teaching, researching". Normal, Illinois: Illinois State University, 1994, pp. 16–21. (In English).
22. *Levelt W.J.M.* Speaking: from intention to articulation. Cambridge: MIT Press, 1989. 566 p. (In English).
23. *Salisbury R.* The psychology of punctuation // The English journal, 1939, vol. 28, no. 10, pp. 794–806. (In English).
24. The Oxford handbook of language production / M. Goldrick, V. Ferreira & M. Miozzo (eds.). Oxford: Oxford University Press, 2014. 492 p. (In English).
25. *Thorndike E.L.* The psychology of punctuation // The American journal of psychology, 1948, vol. 61, no. 2, pp. 222–228. (In English).

Поступила в редакцию 12.01.2022

Seagal K.Ya., Doctor of Philology, Chief researcher,
 Head of Department of Experimental Speech Researches,
 Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences
 Bolshoi Kislovsky lane, 1/1, Moscow, Russia, 125009
 E-mail: kjseagal@yandex.ru