

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

А.Е. Левонюк

ПСИХОЛИНГВИСТИКА

Учебно-методический комплекс
для студентов специальности 1-23 01 04 «Психология»

Брест
БрГУ им. А.С. Пушкина
2019

УДК 81' 23(075.8)
ББК 81.006я73
Л 34

*Рекомендовано редакционно-издательским советом
Учреждения образования «Брестский государственный университет имени
А.С. Пушкина»*

Рецензенты:
кафедра белорусского и русского языков
УО «Брестский государственный технический университет»

доцент кафедры психологии
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»
кандидат психологических наук, доцент
Г.И. Малейчук

Левонюк, А.Е.
Л34 Психоллингвистика : учеб.-метод. комплекс / А.Е. Левонюк. –
Брест : БрГУ, 2019. – 205 с.

В учебно-методическом комплексе изложены теоретические основы учебной дисциплины «Психоллингвистика» с учетом специфики обучаемой категории, представлены планы практических занятий, а также хрестоматийные материалы, задания для самостоятельной работы и вопросы к экзамену.

Издание адресуете студентам специальности 1-23 01 04 «Психология»

УДК 81' 23(075.8)
ББК 81.006я73

ISBN

© УО «Брестский государственный
университет имени А.С. Пушкина», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	3
СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА.....	5
КУРС ЛЕКЦИЙ.....	10
Тема 1. Психолингвистика как наука.....	10
Тема 2. История возникновения и развития психолингвистики.....	17
Тема 3. Методы психолингвистических исследований	28
Тема 4. Язык и речевая деятельность. Деятельностная психолингвистика	37
Тема 5. Психолингвистика развития. Онтогенез речи	52
Тема 6. Исследования фонетики и грамматики в свете психолингвистики	72
Тема 7. Исследование лексики и семантики в свете психолингвистики	76
Тема 8. Текст как объект психолингвистики.....	80
Тема 9. Классификация и виды речевой деятельности.....	86
Тема 10. Говорение и письмо – продуктивные виды речевой деятельности.....	93
Тема 11. Слушание и чтение – рецептивные виды речевой деятельности.....	103
Тема 12. Невербальное общение. Системы поддерживающей альтернативной коммуникации.....	111
Тема 13. Патопсихолингвистика и прикладная психолингвистика.....	120
Тема 14. Тенденции современной психолингвистики.....	127
ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ.....	133
Дневная форма получения образования.....	133
Заочная форма получения образования.....	157
ХРЕСТОМАТИЙНЫЕ МАТЕРИАЛЫ	165
Л.В. Щерба. О тройном аспекте языковых явлений и об экс- перименте в психолингвистике.....	165
Ж. Пиаже. Эгоцентрическая речь.....	176
Р. Бендлер, Дж. Гриндер. Из лягушек – в принцы.....	181
ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	184

Задачи по психолингвистике.....	184
Написание эссе.....	194
Контрольные работы.....	195
Создание проекта психолингвистического исследования.....	198
Вопросы для самоподготовки.....	199
Критерии оценки результатов.....	202
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	204

Репозиторий БрГУ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящий учебно-методический комплекс «Психолингвистика» дает студентам специальности 1-23 01 04 «Психология» сведения о психолингвистике как науке, которая призвана повысить психолингвистическую грамотность студентов, выражающуюся в понимании методологических, теоретических, прикладных основ и современных представлений в вопросах языковой способности и речевой деятельности. Кроме того, данный курс является одним из аспектов лингвистического образования студентов и тесно связан с общей и возрастной психологией, психодиагностикой, прикладной психологией. Без этих знаний невозможно на современном уровне работать творчески, стать настоящим мастером своего дела.

Все вышеизложенное обуславливает разработку соответствующего учебно-методического комплекса по указанной дисциплине в соответствии со стандартом ОСВО 1-23 01 04-2013, учебной программой по учебной дисциплине «Психолингвистика», утвержденной 28.11.2014 рег. № УД-Е.2185/баз., и учебным планом специальности 1-23 01 04 «Психология».

Цель УМК – развитие психолингвистической грамотности студентов, выражающейся в понимании методологических, теоретических, прикладных основ и современных представлений в вопросах языковой способности и речевой деятельности.

Задачи УМК:

1. Познакомить студентов с психолингвистикой как наукой о речевой деятельности, с анализом ее предмета, методов.
2. Способствовать освоению студентами психолингвистических вопросов речевой деятельности и языковой способности в контексте различных психолингвистических подходов и школ.
3. Обеспечить овладение студентами методами психолингвистического исследования речевой деятельности, языкового материала, языковой личности.

В результате изучения данного УМК студенты должны

знать:

- базовые вопросы речевой деятельности и языковой способности в контексте различных психолингвистических подходов и школ;
- психолингвистические методы и методики;
- методологические аспекты психолингвистических исследований.

уметь:

- использовать психолингвистические теории как методологическую базу при анализе различных языковых единиц, языкового материала;

- планировать, организовывать психолингвистический эксперимент, интерпретировать полученные результаты;
- выбирать психолингвистический инструментарий, адекватный конкретным целям и задачам;
- владеть основными психолингвистическими методами и конкретными методиками.

УМК включает узловые вопросы психолингвистики, требующие постоянного внимания. Для того чтобы способствовать осознанию студентами целей и задач психолингвистики, обеспечить доступность самостоятельной работы с данным комплексом, а также сориентировать студентов на усвоение материала по принципу «от теории – к практике», структура УМК выстроена следующим образом: содержание учебного материала, курс лекций, планы практических занятий, хрестоматийные материалы, задания для самостоятельной работы, примерные вопросы к экзамену, список рекомендуемой литературы.

Весь учебный материал в курсе лекций разбит на тематические блоки, соответствующие определенным разделам учебной программы. Благодаря такой структурированности материала обеспечивается логика и системность его изложения, что облегчает студентам работу с данным учебно-методическим комплексом. При этом в курсе лекций материал представлен достаточно полно, но не содержит абсолютно все необходимые студентам знания, предоставляя им возможность для осуществления самостоятельного информационного поиска. В планах практических занятий приводятся вопросы и задания, выполнение которых направлено на закрепление и углубление полученных студентами знаний, развитие у них лингвистического мышления. В плане каждого практического занятия содержатся вопросы, требующие воспроизведения усвоенного материала, а также темы рефератов, направленные на стимулирование мыслительной деятельности студентов в самостоятельном поиске необходимых знаний, способствующих активному, осознанному усвоению учебного материала.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Курс «Психолингвистика» на дневной форме получения высшего образования изучается в 4 семестре, рассчитан на 148 часов: на 72 часа аудиторных (32 часа лекционных, 32 часа практических занятий, 8 часов управляемой самостоятельной работы). Форма контроля: экзамен в 4 семестре.

На заочной форме получения высшего образования данный курс изучается в 3–4 семестрах, рассчитан на 148 часов: 18 часов аудиторных (10 часов лекционных, 8 часов практических занятий). Форма контроля: экзамен в 4 семестре.

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№	Название тем	Общее количество часов	Лекции	Практические занятия	УСР
Дневная форма получения образования					
1	Психолингвистика как наука	4	2	2	-
2	История возникновения и развития психолингвистики	8	4	2	2
3	Методы психолингвистических исследований	6	4	2	-
4	Язык и речевая деятельность. Деятельностная психолингвистика	4	2	2	-
5	Психолингвистика развития. Онтогенез речи	4	2	2	-
6	Исследования фонетики и грамматики в свете психолингвистики	8	2	4	2
7	Исследование лексики и семантики в свете психолингвистики	8	2	4	2
8	Текст как объект психолингвистики	4	2	2	-
9	Классификация и виды речевой деятельности	4	2	2	-

10	Говорение и письмо – продуктивные виды речевой деятельности	4	2	2	-
11	Слушание и чтение – рецептивные виды речевой деятельности	4	2	2	-
12	Невербальное общение. Системы поддерживающей альтернативной коммуникации	4	2	2	-
13	Патопсихолингвистика и прикладная психолингвистика	6	2	2	2
14	Тенденции современной психолингвистики	4	2	2	-
Итого учебных часов		72	32	32	8
Заочная форма получения образования					
1	Психолингвистика как наука	4	2	2	-
2	История возникновения и развития психолингвистики	4	4	-	-
3	Методы психолингвистических исследований	2	-	2	-
4	Язык и речевая деятельность. Деятельностная психолингвистика	2	2	-	-
5	Исследования фонетики и грамматики в свете психолингвистики	2	-	2	-
6	Текст как объект психолингвистики	2	-	2	-
7	Патопсихолингвистика и прикладная психолингвистика	2	2	-	-
Итого учебных часов		18	10	8	-

Тема 1. Психолингвистика как наука

Стереотипные (ошибочные) представления о психолингвистике. Предмет психолингвистики (Ч. Осгуд, Н. Хомский, А.А. Леонтьев, И.Н. Горелов, В.П. Белянин, А.А. Залевская, Б.Ю. Норман и др.). Основные разделы психолингвистики. Круг проблем, изучающихся данной дисциплиной. Связь психолингвистики с другими науками.

Тема 2. История возникновения и развития психолингвистики

Психолингвистические идеи до возникновения психолингвистики (В. фон Гумбольдт, Г. Штейнталь, А.А. Потебня, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Ф. де Соссюр, Л.В. Щерба, Г. Гийом и др.). Периодизация становления и развития психолингвистики. Психолингвистика первого поколения: Ч. Осгуд, Дж. Кэррол, Т. Сибек. Психолингвистика второго поколения: Н. Хомский, Дж. Миллер. Психолингвистика третьего поколения или «новая психолингвистика»: Дж. Верч, Дж. Брунер, Ж. Мелер, Ж. Нуазе, Д. Дюбуа. Отечественная психолингвистика (Л.С. Выготский): становление, основные положения и состояние на современном этапе развития.

Тема 3. Методы психолингвистических исследований

Методы психолингвистических исследований (психологические и физиологические; лингвистический эксперимент). Основные понятия и термины экспериментальной психолингвистики. Роль эксперимента в психолингвистике. Группы экспериментов. Формирующий эксперимент. Ассоциативный эксперимент. Семантический дифференциал. Градуальное шкалирование. Методика прямого толкования слова.

Тема 4. Язык и речевая деятельность. Деятельностная психолингвистика

Язык и сознание. Язык и образ мира. Языковая картина мира. Язык – речь – речевая деятельность (соотношение данных понятий; троякий аспект языковых явлений по Л.В. Щербе). Речевая деятельность, речевой поток. Подходы к выделению видов речевой деятельности (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ч. Осгуд). Языковая способность. Проблема природы языковой способности человека. Основы психолингвистической теории по А.А. Леонтьеву.

Тема 5. Психолингвистика развития. Онтогенез речи

Язык животных. Критический период для освоения речи. Развитие коммуникативной деятельности ребенка. Этапы освоения речи. Подходы к проблеме онтогенеза речи А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, С.Н. Карповой, А.М. Негневицкой. Семантика речевой деятельности в онтогенезе. Школа С.Н. Цейтлин.

Тема 6. Исследования фонетики и грамматики в свете психолингвистики

Определение фоносемантики. Классификация смыслов звуков (К. Бальмонт, А.П. Журавлев, В.А. Маслова). Области возможного применения фоносемантики. Фоносемантические эксперименты. Звук-цветовая характеристика текстов. Критика фоносемантики (А.П. Репьев).

Словообразование как раздел лингвистики. Психолингвистические эксперименты Л.В. Сахарного. Мотивирующая семантика. Ложная этимология. Словообразовательные способы языкового воздействия. Словотворчество В. Хлебникова.

Тема 7. Исследование лексики и семантики в свете психолингвистики

Слово как языковой знак. Концепт – гештальт – структура – реалья. Ассоциативно-вербальная сеть. Эксперименты А.Р. Лурия и О.С. Виноградовой. Семантическое поле. Синдром семантического опустошения. Значение слова и возможности его описания. Различные подходы к трактовке и описанию значения. Психосемантические проблемы значения.

Тема 8. Текст как объект психолингвистики

Категория текста в обыденном сознании и научном знании. Интерпретируемость как универсальное свойство текста. Структурные принципы построения текста. Когнитивные и коммуникативные аспекты текста как инструмента общения. Текстовые категории. Производство текста. Восприятие текста. Психолингвистические проблемы исследования текста. Понимание как проявление личностного смысла. Терапевтическая функция текста, библиотерапия.

Тема 9. Классификация и виды речевой деятельности

Основные способы реализации речевой деятельности. Функции речи. Виды и формы речи. Основные варианты устной речи. Социальная специфика речи. Классификация видов речевой деятельности, их характеристика. Основные виды речевой деятельности. Психолингвистические единицы – структурные единицы речевой деятельности, выделяемые на основе психолингвистического анализа.

Тема 10. Говорение и письмо – продуктивные виды речевой деятельности

Значение и особенности устной речи. Монологическая речь. Диалогическая речь. Внутренняя речь как особый вид речевой деятельности.

Разграничение устной и письменной речи. Письменная речь как особый вид речевой деятельности. Психологическая структура письма.

Психологическая и психолингвистическая характеристика говорения и письма как продуктивных видов речевой деятельности.

Тема 11. Слушание и чтение – рецептивные виды речевой деятельности

Слушание как вид речевой деятельности. “Пассивное слушание”. Виды слушания. Недостатки слушания. Условия эффективного слушания.

Психофизиологические механизмы чтения. Виды чтения. Методики обучения скорочтению.

Психологическая и психолингвистическая характеристика слушания и чтения как рецептивных видов речевой деятельности.

Тема 12. Невербальное общение. Системы поддерживающей альтернативной коммуникации

Невербальные средства общения: предыстория и история исследования, роль в коммуникации, их классификация. Системы поддерживающей альтернативной коммуникации.

Тема 13. Патопсихолингвистика и прикладная психолингвистика

Речь в состоянии эмоциональной напряженности. Речь при акцентуациях и психопатиях. Физиологические центры речи. Нарушения речи. Дефекты речи. Язык глухонемых. Нейролингвистика и психолингвистика.

Основные направления прикладной психолингвистики. Проблемы и методы психолингвистики в межличностном общении. Речь как источник информации в следственном процессе. Психолингвистический аспект проблемы объективности и достоверности в судопроизводстве. Психология воздействия в массовой коммуникации. Проблемы психолингвистической экспертизы текстов СМИ. Психолингвистика рекламного текста.

Тема 14. Тенденции современной психолингвистики

Психолингвистика и образ мира. Концептуальная и языковая картины мира. Моделирование ситуативного взаимодействия человека и мира. Психолингвистика событий (или «правополушарный» подход). Психолингвистика и личность. Смысловое поле личности. Творческий характер речевого акта.

КУРС ЛЕКЦИЙ

Тема 1. Психолингвистика как наука

1. Психолингвистика как наука. Определение психолингвистики. Проблемы психолингвистики.
2. Предмет и объект психолингвистики.
3. Междисциплинарность психолингвистики.

1. Психолингвистика как наука. Определение психолингвистики. Проблемы психолингвистики

Психолингвистика – наука, возникшая в начале 1950-х годов на стыке двух старейших отраслей научного знания, психологии и языкознания (лингвистики). За сравнительно небольшой срок своего существования выдвинулась в число основных «речеведческих» и языковедческих наук. Психолингвистика – область лингвистики, которая изучает язык прежде всего как феномен психики. С точки зрения психолингвистики, язык существует в той мере, в какой существует внутренний мир говорящего и слушающего, пишущего и читающего. Поэтому психолингвистика не занимается изучением «мертвых» языков – таких, как старославянский или греческий, где нам доступны лишь тексты, но не психические миры их создателей.

Психолингвистику не следует рассматривать как часть лингвистики и часть психологии. Это комплексная наука, которая относится к дисциплинам лингвистическим, поскольку изучает язык, и к дисциплинам психологическим, поскольку изучает его как психический феномен. А так как язык – это знаковая система, обслуживающая социум, то психолингвистика входит и в круг дисциплин, изучающих социальные коммуникации, в том числе оформление и передачу знаний.

Человек рождается наделенным способностью полного овладения языком. Однако этому качеству еще предстоит реализоваться. Чтобы понять, как именно это происходит, психолингвистика изучает развитие речи ребенка. Психолингвистика исследует также причины отклонений от нормы в развитии речи и ее функционировании. Следуя принципу «что скрыто в норме, то явно в патологии», психолингвистика изучает речевые дефекты детей и взрослых. Это дефекты, возникшие на ранних этапах жизни – в процессе овладения речью, а также дефекты, явившиеся следствием позднейших аномалий, таких как мозговые травмы, потеря слуха, психические заболевания.

Существует несколько определений психолингвистики. Одно из них следующее: психолингвистика – это наука, изучающая процессы речеобразования, а также восприятия и формирования речи в их соотношении с

системой языка. В этом определении отмечается, что у психолингвистики есть три предметные области:

- 1) производство речи (в индивидуальном речевом акте);
- 2) восприятие речи (в индивидуальном речевом акте);
- 3) формирование речи (в процессе становления личности ребенка).

И в каждом случае предполагается, что психолингвистика обращается к тем сторонам этих видов речевой деятельности, которые обусловлены системой языка.

Иное определение сформулировал в 1954 году Чарльз Осгуд: «Психолингвистика изучает те процессы, в которых интенции говорящих преобразуются в сигналы принятого в данной культуре кода и эти сигналы преобразуются в интерпретации слушающих. Другими словами, психолингвистика имеет дело с процессами кодирования и декодирования, поскольку они соотносят состояние сообщений с состоянием участников коммуникации». При таком подходе предметом психолингвистики могут быть процессы производства и восприятия речи в их соотносительности с физиологическим и психическим состоянием участников коммуникации. Здесь процессы речи соотносятся не с системой языка, а с человеком, его психикой.

Поскольку оба эти подхода бы сосуществуют, Алексей Алексеевич Леонтьев предлагает компромиссное определение данной дисциплины. Психолингвистика, по его мнению, это наука, изучающая соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной составляющей образа мира человека – с другой. Тем самым постулируется, что психолингвистика должна исследовать человеческое измерение языка и речи.

Термин «психолингвистика» впервые употребил американский психолог Н. Пронко в большой статье «Язык и психолингвистика», опубликованной в США в 1946 году. Но в научный обиход этот термин вошел лишь в 1953 году на межуниверситетском исследовательском семинаре в г. Блумингтоне (штат Индиана, США), организованном известными американскими психологами Джоном Кэрроллом и Чарльзом Осгудом, а также лингвистом и этнографом Томасом Сибееком. Годом позже (1954) в США была опубликована коллективная монография под этим же названием – и термин «психолингвистика», получив определенное содержание, стал обозначать новую формирующуюся научную теорию. Термин «психолингвистика», на наш взгляд, более чем удачен. Он образован по продуктивной для научного языка модели, отражает стремление науки к интеграции и подчеркивает комплексность данной дисциплины. Термин состоит из двух частей: *психо-* (общая часть со словом *психология*, ст.-греч. *psyche* – душа) и *лингвистика* (от лат. *lingua* – язык).

Отечественную психолингвистику называют *теорией речевой деятельности*, ибо она изучает функционирование языка в процессе общения, без которого (общения) невозможна человеческая деятельность. Деятельность – это форма взаимосвязи человека с природой, с другими людьми, в которой он осуществляет сознательно поставленную цель. Речь, психика и сознание человека формируются под влиянием деятельности. Отечественная психолингвистика изучает речевую деятельность, используя идеи общей теории деятельности, которая хорошо разработана в психологии.

Проблемный круг вопросов, которыми занимается психолингвистика, включает следующие:

– Симметрично ли устроены процессы порождения звучащей речи и ее распознавания?

– Чем отличаются механизмы овладения родным языком от механизмов овладения языком иностранным?

– Какие механизмы обеспечивают процесс чтения?

– Почему при определенных поражениях мозга возникают те или иные дефекты речи?

– Какую информацию о личности говорящего можно получить, изучая определенные аспекты его речевого поведения? и т. д.

Психолингвистика переживает в настоящее время очень ответственный период системного анализа накопленных научных и экспериментальных данных и разработки новых концептуальных позиций и подходов к исследованию своего основного предмета – речевой деятельности и знаков языка как основного средства ее осуществления.

Накопленный психолингвистикой за полувековой период ее существования научный материал о закономерностях формирования и осуществления речевой деятельности, процесса речевой коммуникации, использования знаков языка для осуществления речевой и мыслительной деятельности безусловно должен быть достоянием каждого специалиста, занимающегося формированием речи или восстановлением речевой способности (в случае приобретенных нарушений речи).

2. Предмет и объект психолингвистики

Как уже отмечалось раньше, в первое время существования отечественной психолингвистики ее часто рассматривали как область знания, лежащую на стыке психологии и лингвистики (языкознания) – своего рода гибрид той и другой науки. Такое понимание психолингвистики и других пограничных областей (назовем среди них социолингвистику, этнолингвистику, психогенетику и мн. др.) было связано с неточным представлением о системе наук вообще и об их взаимоотношениях в частности.

Принято считать, что ряд наук, в частности языкознание, психология, физиология и патология речи, поэтика и др., имеют один и тот же объект. Это означает, что все они оперируют одними и теми же индивидуальными событиями или индивидуальными объектами. Однако процесс научной абстракции протекает во всех этих науках по-разному, в результате чего мы строим различные абстрактные объекты.

Абстрактные объекты – это «средства для характеристики объективно-реальных индивидуальных процессов (событий, явлений) описываемой области». Более строго абстрактная система объектов, или система абстрактных объектов, понимается как «...все множество возможных (моделирующих) интерпретаций», объединяющее логические модели. Наряду с индивидуальными процессами (событиями, объектами) получаем построенные под определенным углом зрения модели, обобщаемые понятием абстрактной системы объектов. Индивидуальный объект (событие, процесс) является представителем абстрактного объекта, который в свою очередь обобщает свойства и признаки различных индивидуальных объектов: это то, над чем мы можем осуществлять те или иные логические операции. Так, говоря о звуке *a*, его отличиях от других звуков, его признаках, его изменении при сочетании с другими звуками и т. д., мы оперируем с абстрактным объектом, но относим все эти утверждения к множеству индивидуальных звуков *a*, точнее, к каждому из них в отдельности.

Совокупность индивидуальных объектов научного исследования и есть *объект науки*. Абстрактная же система объектов образует *предмет науки*.

Выше уже говорилось об общем объекте ряда наук (языкознания, психологии речи и др.). Из каких индивидуальных событий или индивидуальных объектов он состоит? Ответ на этот вопрос может быть различным в разных направлениях науки. Однако все они сходятся на том, что это совокупность речевых (и не только речевых) актов, действий или реакций. Для лингвиста в них важна система средств выражения, для психолога – сам процесс речи, для патолога или коррекционного педагога (дефектолога) – возможные отклонения от нормального течения этого процесса. И каждый из этих специалистов строит свои системы моделей речевых актов, речевых действий или речевых реакций в зависимости не только от их объективных свойств, но и от точки зрения данной науки в данный момент.

Значит, объект может быть у разных наук одним и тем же, а вот предмет (это то, что «видит» в объекте со своей точки зрения представитель каждой отдельной науки) специфичен для каждой науки. Языкознание, психология речи и другие науки, занимающиеся речью, оперируют одними и теми же индивидуальными объектами или событиями, следовательно, имеют один и тот же объект науки. Однако процесс научной аб-

стракции протекает в каждой из них по-разному, в результате чего мы строим различные системы абстрактных объектов, каждая из которых соответствует предмету данной науки.

Так, язык и система языковых знаков могут быть объектом исследования лингвиста, литературоведа, антрополога, программиста и, конечно, психолингвиста. **Объектом** лингвистики являются язык и речь человека, используемые им для разных целей и в разных ситуациях. Этот же объект и у психолингвистики, и у других языковедческих дисциплин.

Предметом лингвистики является система языковых средств, используемых в коммуникации. **Предмет** психолингвистики иной, нежели у лингвистики. Она рассматривает не устройство знаковой системы, а процесс создания и восприятия знаков языка в сознании их носителей. Психолингвистика по объекту совпадает с лингвистикой, а по предмету и по методам – с психологией, изучающей порождение, функционирование и строение психического отражения реальности (таблица).

Таблица – Сопоставление объекта и предмета в лингвистике и психолингвистике

Дисциплина	Объект	Предмет
Лингвистика	Язык как система знаков	Система языковых средств, используемых в целях коммуникации
Психолингвистика		Процессы производства и восприятия знаков языка

Даже в рамках психолингвистики имеются разные подходы к изучению речевой деятельности. Так, трансформационно-генеративная грамматика Н. Хомского предполагает, что человек строит речь по правилам комбинаторики. В рамках бихевиоризма речь анализируется в парадигме «стимул – реакция». Теория деятельности исходит из активности говорящего и т. д. Ни одна модель, таким образом, не является полной и не исчерпывает всех свойств объекта.

3. Междисциплинарность психолингвистики

По замечанию А. А. Леонтьева, термин «психолингвистика» – это удобный «ярлык» для очень разных теорий и конкретных экспериментальных исследований в области языкознания. «В широком понимании предмета психолингвистики заключается и множество ее проблем: эта дисциплина не существует как жесткая парадигма, ряд ее положений достаточно размыт», – писал он в 1967 году.

К сожалению, такое положение сохранялось и до последнего времени, особенно в отечественной психолингвистике. Круг проблем, которыми занимается эта дисциплина, достаточно широк и порой включает в себя совершенно разнородный материал.

В рамках психолингвистики есть исследования, ориентированные на *философские* аспекты языкознания и психологии. К их числу относятся работы по проблемам взаимодействия языка и мышления, языка и сознания, по проблемам становления человеческого сознания в онтогенезе и филогенезе, в целом проблемы знаковости мышления.

Близка психолингвистике и *герменевтика* как наука о понимании текста. Существование и восприятие речевого текста рассматриваются в ней в контексте человеческого истолкования действительности. В герменевтике, как и в психолингвистике, принят постулат о множественности интерпретаций текста.

В психолингвистике есть ряд проблем, затрагивающих области, смежные с *культурологией* и *национальной психологией*. В частности, общим положением является утверждение, что расхождения в языковых картинах мира обусловлены не только структурой языка, но и различным видением мира носителями этого языка.

Национально-культурные особенности коммуникации проявляются как минимум в двух аспектах. Это, во-первых, соотношение языка, мышления, памяти, общения и в целом место языка в разных видах человеческой деятельности. Во-вторых, это процессы и средства общения, обладающие национальной спецификой. Этот круг проблем описывается *этнопсихологией*.

На стыке психолингвистики и этнопсихологии изучается речевое поведение разных народов. В частности, наблюдения показывают, что северные народы, например норвежцы, шведы, финны, говорят тише и менее эмоционально, чем южные, в частности испанцы и итальянцы.

Неречевое поведение не является объектом анализа в лингвистике — это скорее область этнографии. Но поскольку анализу подвергается и сопровождающая поведение речь, то такие явления рассматриваются *этнопсихолингвистикой* как разделом психолингвистики, который описывает особенности той или иной культуры в ее языковом проявлении. Уделяется внимание описанию неречевого поведения людей разных национальностей, в частности языку жестов и мимики.

Психолингвистика близка и *социолингвистике*, в частности *гендерной лингвистике*, изучающей различия в языке мужчин и женщин. Можно также говорить и об идеологическом языке как объекте психолингвистики.

В отечественной психолингвистике имеется раздел, связанный с массовой коммуникацией. Теория массовой коммуникации изучает вос-

приятие текстов радио, эффективность телевидения, воздействие газетных текстов, влияние на сознание человека политических плакатов и лозунгов, рекламы.

Следует подчеркнуть, что психолингвистика опирается на данные лингвистического анализа, рассматриваемые ею, однако, как промежуточные.

Эмоциональное содержание звуков языка изучает *фоносемантика*. Экспериментальные данные показали, что гласным русского языка носители русского языка приписывают следующие цветовые значения: **а** – красная, **я** – ярко-красная, **о** – белая, **ё** – желто-зеленая, **е** – зеленая, **э** – зеленоватая, **и** – синяя, **у** – сине-зеленая, **ю** – сиреневая, **ы** – темно-коричневая.

Важное место в психолингвистических исследованиях лингвистического плана занимает проблема семантики слова. Возникла даже особая наука *психосемантика*, изучающая происхождение, строение и функционирование индивидуальной системы знаний. Психосемантика строится на положении, что язык удваивает наш мир.

Психология грамматики, представляя собой раздел психолингвистики, изучает особенности восприятия и понимания высказываний в зависимости от их грамматической формы. Важным является положение о перекодировке фразы при рецепции.

Психолингвистика тесно связана с *лингвистикой текста*, но имеется и ряд различий. В лингвистике текста текст рассматривается статически – как законченный продукт написания или говорения. В психолингвистике же текст рассматривается динамически – как продукт речевой деятельности. Для психолингвистики существенны такие характеристики текста, как цельность, скважность, связность, истинность.

При широко понимаемом предмете психолингвистики текста она становится близка *литературоведению* и *психопоэтике*.

В целом же основные приемы и методы исследований в рамках психолингвистики заимствованы из психологии, именно поэтому она нередко считается подразделом не лингвистики, а психологии.

Тема 2. История возникновения и развития психолингвистики

1. Психолингвистические идеи до возникновения психолингвистики.
2. Возникновение психолингвистики. Психолингвистика первого поколения.
3. Психолингвистика второго поколения: Н. Хомский и Дж. Миллер.
4. Психолингвистика третьего поколения.
5. Л.С. Выготский как психолингвист и вклад его школы в психолингвистику.

1. Психолингвистические идеи до возникновения психолингвистики

Можно сказать, что предтечей психолингвистики был создатель научной лингвистики – **Вильгельм фон Гумбольдт (1767–1835)**. Именно ему принадлежит идея речевой деятельности и понимание языка как связующего звена между социумом и человеком. На русском языке уже издааны два тома избранных сочинений В. фон Гумбольдта, вышла также монография В.И. Постоваловой о понятии деятельности у В. фон Гумбольдта (Гумбольдт, 1984; 1985; Постовалова, 1982).

Ученик В. фон Гумбольдта **Хейман Штейнталь (1823–1899)** в отличие от своего учителя, который рассматривал язык в его диалектике – и как процесс, и как готовую данность, и как часть психической деятельности человека, и как общественное явление, – понимал язык только как процесс. Х. Штейнталь писал о языке: «Он не покоящаяся сущность, а протекающая деятельность... Язык не есть нечто существующее, как порох, но процесс, как взрыв». При этом он рассматривал язык исключительно как индивидуально-психическое образование. Механизм индивидуальной речевой деятельности Х. Штейнталь понимал следующим образом: «Мы должны ясно различать три момента, действующие при говорении: органическую механику, психическую механику и подлежащее выражению ... понятийное или мировоззренческое содержание. Цель речи есть представление и отображение содержания с помощью психической и органической механики. Мы можем представить себе органическую механику в виде органа, психическую механику в виде органиста, содержание – в виде композитора».

Другой последователь В. фон Гумбольдта, русский языковед **Александр Афанасьевич Потебня (1835–1891)**, по своим взглядам был ближе к нему, чем к Х. Штейнталю. Правда, у А.А. Потебни речевой акт, как и у Х. Штейнталья, есть явление исключительно психическое, но язык и слово вносят в этот акт культурное, социальное начало: «Язык объективирует мысль... Мысль посредством слова идеализируется и освобождается от ...

влияния непосредственных чувственных восприятий... Язык есть потому же условие прогресса народов, почему он орган мысли отдельного лица».

Представители так называемого младограмматического направления в лингвистике XIX века (Г. Пауль, К. Бругман и мн. др.) рассматривали язык не как процесс или совокупность процессов, а как систему «психических образов» или ассоциаций.

Совершенно противоположную позицию занимал русский ученый-лингвист **И.А. Бодуэн де Куртенэ (1845–1929)**. В начале своей научной деятельности И.А. Бодуэн опирался на материалистическую концепцию физиолога и психолога И.М. Сеченова, а во второй половине – склонялся к позициям В. Вундта и вдохновляемой им «экспериментальной психологии».

Основоположник лингвистики XX века **Фердинанд де Соссюр (1857–1913)** четко разделял собственно язык как абстрактную надиндивидуальную систему, языковую способность как функцию индивида (обе эти категории он объединял в понятие речевой деятельности) и речь – индивидуальный акт, реализующий языковую способность через посредство языка как социальной системы.

К концепции Ф. де Соссюра близка концепция **Л.В. Щербы (1880–1944)**, который ввел понятие «психофизиологической речевой организации индивида», которая «вместе с обусловленной ею речевой деятельностью является социальным продуктом». Эта «речевая деятельность» – «процессы говорения и понимания». Наконец, Л.В. Щерба говорит о «системе языка», подчеркивая, что это «...некая социальная ценность, нечто единое и общеобязательное для всех членов данной общественной группы, объективно данное в условиях жизни этой группы». Именно взгляды Л.В. Щербы оказали наиболее сильное воздействие при возникновении отечественного направления психолингвистики.

Наконец, совершенно особое место занимают работы французского лингвиста **Гюстава Гийома (1883–1960)**, создателя специфической лингвистической дисциплины – психосистематики языка. Г. Гийом сосредоточивается на анализе языка не под углом зрения отношения «человек – человек», а в плане отношения «человек – мир (универсум)». По Гийому, именно благодаря «отношениям всех и каждого к миру» люди могут общаться друг с другом. Таким образом, его взгляды близки к концепции «образа мира».

А теперь следует охарактеризовать некоторые психологические идеи конца XIX – первой половины XX века, предшествовавшие появлению психолингвистики и в известной мере обусловившие это появление.

Их краткую характеристику мы начнем с так называемой «гештальт-психологии» (от нем. *Gestalt* – образ), представленной такими громкими именами, как М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, в известной мере

К. Бюлер и К. Левин (первый был близок гештальтизму, но занимал самостоятельную позицию, а второй с течением времени отошел от ортодоксального гештальтизма).

Наиболее интересные для нас работы гештальтистов принадлежали, впрочем, не перечисленным выше ученым, со временем ставшими классиками психологии, а психологам, так сказать, второго эшелона. Например, в экспериментах О. Нимайера было показано, что при восприятии предложения его грамматическая структура с самого начала воссоздается как единое целое, как гештальт. Но особенно важна высказанная О. Дитрихом идея: «Не только язык, но и каждый отдельный акт речи и понимания речи не простая, но, напротив, крайне сложная психофизиологическая функция, и отсюда следует расчленение не только языка в целом, но прежде всего именно этих актов на различные слои, каждый из которых имеет свою относительную ценность в рамках каждого рассматриваемого случая». Между прочим, именно О. Дитрих еще в 1913 году высказал мысль о необходимости особой научной дисциплины (он назвал ее «психологией языка»), не совпадающей ни с собственно психологией, ни с лингвистикой.

Второе важное направление в мировой психологии в начале XX века связано с так называемой бихевиористской («поведенческой») психологией. Ее важнейшие представители на раннем этапе – Дж. Уотсон и Э. Торндайк.

Бихевиористская психология во многом солидарна с материалистической психологией, и не случайно она считает одним из своих предтеч великого русского физиолога И.П. Павлова. Она признает только объективные методы исследования психики, включает психику в общий контекст жизнедеятельности человека и считает ее обусловленной внешними воздействиями и физиологическими особенностями организма. Но, провозгласив объективность методов психологии, бихевиористы заявили, что если что-то в психике не поддается непосредственному наблюдению и измерению, то этого «что-то» вообще не существует. «Поскольку при объективном изучении человека бихевиорист не наблюдает ничего такого, что он мог бы назвать сознанием, чувствованием, ощущением, воображением, волей, поскольку он больше не считает, что эти термины указывают на подлинные феномены психологии... Все эти термины могут быть исключены из описания деятельности человека» (Уотсон, 1927).

Конечно, обойтись только наблюдаемыми феноменами бихевиористы не могут, особенно при трактовке таких сложных форм поведения, как речевое. Поэтому в бихевиористскую теорию очень скоро было введено понятие «промежуточных переменных», опосредствующих реакции организма на те или иные стимулы. Но в классическом бихевиоризме они не имеют никакого содержательного смысла, т.е. являются операциональными фикциями: «...Единственные значения, которые в настоящее время

имеют эти теоретические промежуточные конструкции, даны уравнениями, которые связывают их с определенными экспериментальными переменными... Такие уравнения образуют определение этих терминов».

Можно сказать, образцом бихевиористского подхода к речи являются работы американского лингвиста **Леонарда Блумфилда (1887–1949)**. Язык для Л. Блумфилда – простая количественная прибавка к другим стимулам, лингвистические формы просто обеспечивают более тонкую и специфичную координацию, чем другие средства, но качественно он от других стимулов не отличается, и есть лишь «...форма поведения, благодаря которой индивидуум приспособливается к социальной среде».

Своеобразное явление в позднем бихевиоризме представлял собой Б. Скиннер, известный как специалист по обучению, но являющийся и автором теоретического труда «Речевое поведение». Одним словом, «так естественно допустить немножко разумного между стимулом и реакцией». Психолингвистика как раз и возникла из этого «естественного допущения».

2. Возникновение психолингвистики. Психолингвистика первого поколения

Сам термин «психолингвистика» впервые прозвучал в статье американского психолога Н.Г. Пронко. Как отдельная наука психолингвистика возникла в 1953 году в результате межвузовского семинара, организованного в июне – августе Комитетом по лингвистике и психологии Исследовательского совета по социальным наукам в Университете Индиана. Вдохновителями этого семинара были два психолога с мировым именем – **Чарльз Осгуд (1916–1991)** и **Джон Кэрролл (род. 1916)** – и литературовед, фольклорист, семиотик **Томас Сибек (1920–2001)**. Участниками семинара были в основном лингвисты, причем самого высшего класса – все они к этому времени получили мировую известность, – и психологи, тоже отнюдь не рядовые. За девять летних недель они написали книгу, в которой суммировали основные теоретические положения, принятые в ходе дискуссий всеми участниками, и основные направления экспериментальных исследований, базирующихся на этих положениях. В основе концепции, изложенной в книге, лежат три основных источника. Во-первых, это математическая теория связи Шеннона – Уивера, иногда называемая также математической теорией коммуникации. Главная ее черта – представление процесса коммуникации как трансляции некоторой информации от одного изолированного индивида (говорящего) к другому (слушающему). Во-вторых, американская дескриптивная лингвистика. В-третьих, необихевиористская психология в варианте Ч. Осгуда, как раз в 1953 году издавшего

свою известную монографию «Метод и теория в экспериментальной психологии».

Суть психологической концепции Ч. Осгуда состоит в следующем. Речь есть система непосредственных или опосредствованных (задержанных) реакций человека на речевые или неречевые стимулы. При этом речевые стимулы вызывают частично то же поведение, что и соответствующие неречевые, благодаря возникновению ассоциаций между речевым и неречевым стимулами (поэтому Л.В. Сахарный не случайно называет психолингвистику первого поколения ассоцианистской). Речевое поведение опосредствовано системой фильтров, задерживающих и преобразующих речевой стимул (на входе) и (или) речевую реакцию (на выходе). Такая система фильтров, имеет, по Осгуду, врожденный характер и отождествляется им с речевым механизмом или языковой способностью человека. Таким образом, «промежуточные переменные» имеют для Ч. Осгуда вполне определенный психологический смысл.

На уровне рецепции речевые стимулы перекодируются в нервные импульсы. Затем эти импульсы образуют наиболее вероятное (на основе прошлых восприятий) перцептуальное единство, своего рода «гештальт» (на уровне интеграции). На уровне репрезентации этот «гештальт» ассоциируется с неречевыми стимулами и обретает что-то вроде значения. Затем процесс обращается «наружу», и на уровне самостимуляции на основе информации, поступившей с уровня интеграции и с уровня репрезентации, делается выбор между «альтернативными моторными целыми», и наконец эти интегрированные моторные схемы проходят моторное кодирование и превращаются в собственно факты поведения.

Главная особенность психолингвистики первого поколения, роднящая ее с другими ответвлениями бихевиоризма, – это ее *реактивный* характер. Она целиком укладывается в бихевиористскую схему «стимул – реакция», пусть в исправленном, модернизированном ее варианте. Ее ориентация чисто психологическая, она базируется на определенной трактовке процессов поведения, в данном случае речевого поведения. При этом психолингвистика первого поколения – не теория речевых действий или поступков, а теория речевого приспособления к среде, теория речи как орудия установления равновесия – внутреннего равновесия человека или равновесия в системе «человек – среда».

Второй особенностью психолингвистики первого поколения является ее *атомизм*. Она имеет дело с отдельными словами, грамматическими связями или грамматическими формами. Особенно ясно этот атомизм сказывается в осгудовской теории усвоения языка ребенком: такое усвоение по существу сводится к овладению отдельными словами или формами и их дальнейшей генерализации (обобщению). В силу этого осгудовская психо-

лингвистика, как быстро выяснилось, не может интерпретировать многие факты, это теория, имеющая недостаточную объяснительную силу. В частности, как заметил Дж. Миллер, чтобы научиться языку по Осгуду, ребенок должен заниматься этим 100 лет без перерывов на сон, еду и т.д.

Наконец, для психолингвистики первого поколения характерен *индивидуализм* – это теория речевого поведения индивида, вырванного не только из общества, но даже из реального процесса общения, который сведен здесь к простейшей схеме передачи информации от говорящего к слушающему. Но это недопустимое упрощение.

Поэтому совсем не удивительно, что, сохранив саму идею психолингвистики как единой теоретической дисциплины, многие ученые оказались неудовлетворенными подходом Ч. Осгуда и его единомышленников и стали искать альтернативные подходы.

3. Психолингвистика второго поколения: Н. Хомский и Дж. Миллер

Уже в конце 1950 годов у осгудовской психолингвистики появился сильный оппонент. Это был молодой лингвист **Нозм Хомский (Чамский) (род. 1928)**, дебютировавший в 1955 году диссертацией о трансформационном анализе, а в 1957 году выпустивший в гаагском международном издательстве «Mouton» свою первую большую книгу «Синтаксические структуры», вскоре переведенную и на русский язык. Но знаменитым его сделала опубликованная в 1959 году развернутая рецензия на книгу Б. Скиннера «Речевое поведение», где Н. Хомский впервые четко сформулировал свое психолингвистическое кредо. Еще больше укрепило позиции Н. Хомского и группы молодых лингвистов, объявивших себя адептами его теории, то, что в их ряды встал очень известный психолог, прославившийся к этому времени как автор классического компедиума «Язык и коммуникация» и безусловно являвшийся самым талантливым и компетентным специалистом Америки, **Джордж Эрмитаидж Миллер (1920–2012)**.

Если Ч. Осгуд строил свою психолингвистическую модель, отталкиваясь от психологии или, в терминах необихевиористов, от «теории поведения» и конкретизируя ее на материале речи и ее восприятия, то Н. Хомский шел принципиально иным путем – от лингвистики. И в частности, от им же разработанной трансформационной модели.

Почему-то считается, что Н. Хомскому и принадлежит идея трансформации. Это не так: трансформационный подход был впервые предложен его учителем, крупнейшим американским лингвистом, Зелигом Харрисом. Заслуга же Н. Хомского в том, что он реализовал этот подход в виде целостной модели описания языка – порождающей грамматики. Причем «порождает» она всего лишь текст. В этой грамматике существуют особого рода правила или операции (трансформационные), прилагаемые к син-

таксической конструкции предложения как единому целому. Так, Хомский выделяет группу простейших синтаксических структур, называемых им ядерными (к примеру, *Петр читает книгу*). Прилагая к такой ядерной структуре операцию пассивизации, получаем *Книга читается Петром*; если приложить к ней операцию отрицания, получим *Петр не читает книгу*. Возможна и вопросительная трансформация: *Петр читает книгу?* Можно использовать одновременно два, три, четыре вида трансформационных операций: *Книга не читается Петром?*

Вообще, заслуживают внимания только три момента в дальнейшем развитии взглядов Н. Хомского. Во-первых, он стал «встраивать» в структуру своей модели не только грамматические, семантические и фонетические (фонологические), но и так называемые прагматические правила – правила употребления языка. Во-вторых, он развил идею о принципиальном различии модели «языковой способности» и модели «языковой активности», которую можно найти уже в ранних его работах. Первая есть потенциальное знание языка, и оно-то, по Хомскому, как раз и описывается порождающей моделью. Вторая – это процессы, происходящие при применении языковой способности в реальной речевой деятельности. Первая – предмет лингвистики, вторая – предмет психологии. Первая определяет вторую и первична по отношению к ней. Ясно, что психолингвистическая концепция Хомского представляет собой в подавляющем большинстве исследований школы Хомского – Миллера как бы проекцию лингвистической модели в психику. Не случайно речь идет именно об анализе и количественной оценке «психологической реальности» тех или иных компонентов языковой структуры или правил перехода от нее к каким-то иным структурам, обычно априорно объявляемым психологическими (или когнитивными).

В-третьих, Хомский последовательно обосновывал и отстаивал идею врожденности языковых структур.

Важнейшее отличие психолингвистики второго поколения по сравнению с осгудовской заключается в том, что был преодолен атомизм. Особенно ясно это видно на примере трактовки усвоения языка: согласно школе Хомского, это не овладение отдельными языковыми элементами (словами и т.д.), а усвоение системы правил формирования осмысленного высказывания. Но какой ценой это преодоление было достигнуто? Одно-сторонне психологическая ориентация сменилась одно-сторонне лингвистической. Единство психолингвистической модели Хомского – Миллера – это единство модели языка. Более того, психолингвистика второго поколения принципиально антипсихологична: претендуя на роль психологической, а не только лингвистической теории, она в сущности сводит психологические процессы к реализации в речи языковых структур. Систем-

ность поведения или деятельности человека оказывается выведенной непосредственно из системности языка – психика в лучшем случае накладывает определенные ограничения на реализацию языковых структур (это касается, например, объема памяти).

Два других недостатка осгудовской психолингвистики остались непреодоленными. Изменилось представление о степени сложности речевых реакций, но осталась неизменной сама идея реактивности. А индивидуализм осгудовской психолингвистики Хомский и Миллер еще больше углубили – одним из важнейших положений психолингвистики второго поколения стала идея универсальных врожденных правил оперирования языком, сформулированная на основе тех бесспорных фактов, что, с одной стороны, эти правила не содержатся в эксплицитной форме в языковом материале, а с другой – что любой ребенок может одинаково свободно овладеть (как родным) языком любой структуры. Таким образом, процесс овладения языком свелся к взаимодействию этих врожденных правил или умений и усваиваемого языкового материала или к актуализации этих врожденных правил.

Психолингвистика Хомского весьма уязвима и в других отношениях. Она ограничивается проблемами восприятия и порождения предложения, лингвистической единицы, определяемой через грамматику, семантику и сегментную фонетику и принципиально изолируемой от целостного осмысления текста. Она рассматривает именно предложение, а не высказывание, т.е. игнорируется реальное соотношение различных языковых уровней (и невербальных средств) в формировании и восприятии той или иной коммуникативной единицы. Априорно предполагается, что основой порождения и восприятия высказывания всегда является его морфосинтаксическая структура. Далее, предложение рассматривается вне реальной ситуации общения. Игнорируется место речи, а также ее восприятия, в системе психической деятельности человека речь и ее восприятие рассматриваются как автономные, самоценные процессы. Игнорируются индивидуальные, в частности личностно обусловленные, особенности восприятия и производства речи: сама идея индивидуальных стратегий оперирования с языком отвергается сразу же, не рассматриваясь.

Если в США Хомский (особенно после упомянутой выше разгромной рецензии на книгу Б. Скиннера и ряда очень агрессивных «антиосгудовских» публикаций) воспринимался как единственная альтернатива бихевиористским догмам, то в Европе было иначе – там распространение идей Хомского натолкнулось на основательную психологическую традицию. Так, к примеру, совершенно особое направление в психолингвистике второго поколения сформировали англичане П. Уосон, Дж. Джонсон-Лэйрд, Дж. Грин, Дж. Мортон, Дж. Маршалл. Они, в частности, вышли за

пределы предложения – в текст, хотя сосредоточились на восприятии языковых средств связи предложений или же на «психологической реальности» логических структур. Европейские психолингвисты покушаются и на основание теории Хомского – противопоставление языковой способности и языковой активности. Однако в силе остается подход к психолингвистике с позиций «психологической реальности» языковых единиц и структур, т.е. идея полного или частичного изоморфизма «когнитивных» или психолингвистических структур и структур языковых.

Поэтому на этом «диссидентском» направлении в психолингвистике ее развитие остановиться никак не могло.

4. Психолингвистика третьего поколения

Психолингвистика третьего поколения, или, как ее назвал видный американский психолог и психолингвист **Джеймс Верч (род. 1947)**, «новая психолингвистика», сформировалась в середине 1970-х годов. Она связана в США с именем Дж. Верча и психолога более старшего поколения Джерома Брунера; во Франции – с именами Ж. Миллера, Ж. Нуазе, Д. Дюбуа; в Норвегии – с именем талантливого психолингвиста Р. Румметфейта.

Типичным представителем психолингвистики третьего поколения является Ж. Нуазе. Один из основных его тезисов – необходимость разработки «автономной психолингвистики». Имеется в виду автономия от лингвистических моделей, т.е. преодоление изоморфизма языковых и психологических структур.

Какова же сама природа специфических автономных психолингвистических операций? По Нуазе, операции эти имеют одновременно когнитивную и коммуникативную природу. Они приобретают когнитивный характер, конкретно реализуясь в общении, взаимодействии, речевом воздействии. В работе Нуазе они выступают скорее как логические, чем как языковые правила, и скорее как система операторов (в математическом смысле слова), чем как система операций. Нуазе и Мелер считают психолингвистику (лингвистическую психологию) частью когнитивной психологии. Дж. Верч делает основной упор на одновременность переработки информации лингвистического и психологического характера и т.д.

Психолингвистика третьего поколения критически, чтобы не сказать больше, относится к явному преувеличению Хомским и его школой роли врожденных языковых структур. Об этом пишет Ж. Нуазе, но наиболее четкая формулировка принадлежит Д. Дюбуа: «Язык не должен рассматриваться только как формальный объект, одинаковый для всех человеческих существ, но как объект социальный и исторически детерминированный». Р. Румметфейт еще в 1968 году подчеркивал, что следует изучать «...высказывания, включенные в коммуникативные окружения»; в 1975

году он критиковал психолингвистов второго поколения за то, что они берут высказывания как бы в вакууме: к примеру, психолингвист школы Хомского «...выясняет, чем язык является, до того, как ставит вопрос о его цели и использовании».

Наконец, психолингвисты третьего поколения преодолели изоляционизм школы Хомского: они берут психолингвистические процессы в широком контексте мышления, общения, памяти. Поэтому именно их работы составили в основном теоретическую базу для развития когнитивной психологии.

Таким образом, психолингвистика третьего поколения преодолела не только атомизм, но и индивидуализм психолингвистов предыдущих поколений. Разумеется, для нее полностью неприемлем и принцип реактивности. Психолингвисты третьего поколения сознательно и последовательно ориентируются либо на французскую социологическую школу в психологии (на взгляды П. Фресса и А. Валлона), либо на марксистски ориентированную психологию, развиваемую рядом ученых ФРГ, либо на психологическую школу Л.С. Выготского. Недаром Дж. Верч является виднейшим на Западе специалистом по Выготскому и активным пропагандистом его взглядов.

5. Л.С. Выготский как психолингвист и вклад его школы в психолингвистику

Лев Семенович Выготский (1896–1934) – один из крупнейших психологов XX столетия, создатель мощной психологической школы, к которой принадлежали А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.В. Запорожец и др. Научными «внуками» Л.С. Выготского являются В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев. Л.С. Выготский и его школа оказали огромное влияние не только на отечественную, но и на мировую психологию и педагогику – недаром его столетие (1996) отмечалось во всем мире.

Л.С. Выготский был в психологии убежденным материалистом, более того – марксистом (в психологии – быть последовательным материалистом). Он много занимался речью, и его психологический подход к речи был не просто своеобразным итогом и синтезом всех предшествующих исследований в этом направлении, но и первой попыткой построить более или менее целостную психолингвистическую теорию.

Главное, что делает Л.С. Выготского основателем современной психолингвистики – это его трактовка внутренней психологической организации процесса порождения (производства) речи как последовательности взаимосвязанных фаз деятельности.

Первое звено порождения речи – это ее *мотивация*. Кстати, по Выготскому, не следует отождествлять собственно мотивы и «установки речи», т.е. фиксированные «отношения между мотивом и речью». Именно последние и есть «смутное желание», «чувствование задачи», «намерение». Вторая фаза – *мысль*, примерно соответствующая сегодняшнему понятию речевой интенции. Третья фаза – *опосредование мысли во внутреннем слове*, что соответствует в нынешней психолингвистике внутреннему программированию речевого высказывания. Четвертая фаза – *опосредование мысли в значениях внешних слов*, или реализация внутренней программы. Наконец, последняя – пятая – фаза – *опосредование мысли в словах*, или акустико-артикуляционная реализация речи (включая процесс фонации). Все дальнейшие модели, разрабатывавшиеся в 1960–1970 годы в отечественной психолингвистике, представляют собой развертывание и дальнейшее обоснование схемы, предложенной Л.С. Выготским.

Л.С. Выготский сумел предугадать дальнейшее развитие психологии речи и психолингвистики на много десятилетий вперед. Основные идеи его учения, существенные для нас, следующие:

- идея эвристичности процессов речепорождения и обусловленности их общепсихологическими, дифференциально-психологическими и социально-психологическими факторами;
- идея о психолингвистике текста. Он одним из первых «развел» грамматическую и реальную (психологическую) предикативность;
- представление о значении как общепсихологической категории и концепция предметного значения.

Самый же основной вклад Л.С. Выготского в проблематику психолингвистики не получил дальнейшего развития в ней и остался неоцененным: имеется в виду психолингвистика рефлексии над речью и анализ разных уровней осознанности речи в их взаимоотношении.

Ученик и сотрудник Л.С. Выготского **Александр Романович Лурия (1902–1977)** внес (в рамках психологии речи и психолингвистики) фундаментальный вклад в диагностику, исследование и восстановление различных видов афазии – речевых нарушений центрально-мозгового происхождения, связанных с разрушением различных зон коры головного мозга, отвечающих за различные психические функции.

Другой ученик, **Алексей Николаевич Леонтьев (1903–1979)**, развил психическую концепцию Выготского в несколько ином направлении, ввел (в середине 1930-х годов) развернутое теоретическое представление о структуре и единицах деятельности. В его и А.Л. Лурия публикациях 1940–50-х годов неоднократно встречается термин «речевая деятельность» и говорится о ее строении.

Реальное влияние на развитие психолингвистики, особенно в России, оказали не только Л.С. Выготский и его школа, но и ряд других виднейших психологов (С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и др.) и лингвистов (Л.В. Щерба, М.М. Бахтин и др.).

Тема 3. Методы психолингвистических исследований

1. Основные группы психолингвистических методов.
2. Анализ экспериментальных методов психолингвистических исследований.

1. Основные группы психолингвистических методов

По задачам психолингвистика ближе к лингвистике, а по методам исследования – к психологии. Речь идет прежде всего об экспериментальных методах, т.е. организации целенаправленного наблюдения, когда по плану исследователя (экспериментатора) частично изменяется ситуация, в которой находятся участники эксперимента (испытуемые).

Психолингвистические методы:

1. Наблюдение (со стороны и непосредственное).
2. Самонаблюдение (интроспекция).
3. Экспериментальные методы:
 - ассоциативный эксперимент;
 - метод семантического дифференциала;
 - методика дополнения (методика завершения);
 - метод перифразы (метод прямого толкования слова);
 - методы косвенного исследования семантики;
 - метод сбора и анализа речевых ошибок;
 - метод моделирования (моделирование работы речевого механизма человека, а также процессов кодирования и декодирования речи);
 - контрастивный анализ (сопоставление двух языковых систем, а получаемые таким путем перечни расхождений между языковыми явлениями служат основанием для прогнозирования трудностей и обусловливаемых ими ошибок обучаемых). Сейчас этот метод подвергся критике из-за неоправданно завышенных ожиданий;
 - формирующий эксперимент.

Объектом психолингвистического исследования является человек – носитель языка, порождающий речь и воспринимающий речь как информант для исследователя. Существенно, что психолингвист, изучая речь человека, имеет дело с объектом, равным ему самому по сложности. В силу этого отношение «исследователь – объект» в психолингвистическом экс-

перименте превращается в симметричное отношение между двумя исследователями: информант может иметь свою теорию об экспериментаторе и соответственно изменять свое поведение в процессе эксперимента, что может влиять на результаты в нежелательном для экспериментатора направлении.

Предмет исследования – выявление парадигматических и синтагматических отношений звуков, слов, их значений и сочетаний с другими словами, а также строение фраз и текстов.

Прежде чем говорить об особенностях психолингвистических экспериментов, обратим внимание на два существенных момента.

Прежде всего, необходимо особо подчеркнуть, что наличие эксперимента вовсе необязательно свидетельствует о действительно психолингвистическом характере исследования (может быть лингвистическим или психологическим). Нередки случаи, когда обращение к эксперименту оказывается лишь данью моде, доказывая самоочевидные факты; отсутствует четко сформулированная рабочая гипотеза; выбор метода исследования оказывается случайным; обработка материала затрагивает только часть всех полученных данных; теория одна, а результаты относятся к другой теории. Поэтому необходимо осознать, что эксперимент – это лишь средство проверки той или иной рабочей гипотезы, которая формулируется на основе хорошо обоснованной теории.

Только на основе понимания того, с каких теоретических позиций и для решения каких конкретных задач должно предприниматься то или иное исследование, можно ставить вопрос о том, что, как и на каком материале следует делать; в то же время формулирование рабочей гипотезы, обработка экспериментальных данных и их интерпретация должны производиться в одной и той же системе координат.

Таким образом, психолингвистика близка по предмету исследования к лингвистике, а по методам – к психологии (обычное наблюдение с записью его результатов в аудио- и видеоформате, на бумаге или с использованием принадлежащих испытуемым лицам сочинений, дневников, писем и т.п.; эксперименты на детекцию речевого сигнала, различение, идентификацию, интерпретацию (аналогичные экспериментам в психологии и в фонетических исследованиях щербовской школы); свободный ассоциативный эксперимент, направленный на исследование отдельных слов или групп слов и позволяющий установить для слов их ассоциативные поля, внутри которых выделяются связи-ассоциации – парадигматические, синтагматические и тематические; направленный ассоциативный эксперимент, вводящий ограничения либо в сам стимул, либо в экспериментальное задание; методика «семантического дифференциала» Ч. Осгуда, предполагающая оценку стимула в каких-либо признаках на основе заданных эксперимента-

тором шкал и находящая применение не только в исследовании отдельных слов, но и звуков одного языка, корреспондирующих звуков разных языков и даже целых текстов – радиорепортажей, научно-популярных и поэтических текстов; вероятностное прогнозирование, позволяющее оценить субъективную частотность отдельных слов и ее влияние на распознаваемость в условиях помех; индексирование текста путем выделения в нем ключевых слов, установления их частотности и выделения малого, среднего и большого наборов ключевых слов, отражающих, соответственно, основную тему текста, ситуацию взаимодействия между его «героями» и основное содержание текста).

2. Анализ экспериментальных методов психолингвистических исследований

Ассоциативный эксперимент (АЭ) является наиболее разработанной техникой психолингвистического анализа. Существуют следующие разновидности ассоциативного эксперимента:

- свободный: испытуемым не ставится никаких ограничений;
- направленный: испытуемому предлагается давать ассоциации определенного грамматического и семантического классов, чтобы направить, ограничить ход речемыслительной деятельности;
- цепочечный: испытуемым предлагается отреагировать на стимул несколькими ассоциациями, к примеру, дать в течение 20 секунд 10 реакций.

Общая схема ассоциативного эксперимента такова: испытуемые должны быть изолированы друг от друга. Предъявляется, как правило, одно слово, дается некоторое время, затем предъявляется другое слово.

Результаты АЭ могут быть использованы для различных целей. В частности, в силу того, что АЭ проводится обычно на большом количестве испытуемых, на основе данных ими ассоциаций можно построить таблицу частотного распределения слов-реакций на каждый стимул, построить ассоциативные семантические поля. Типичные реакции (чем больше частота реакции, тем более она типична) составляют ядро ассоциативного поля (АП), единичные реакции – его периферию.

АП у каждого человека свое и по составу наименований, и по силе связей между ними (*друг – Мишка*).

АЭ показывает наличие в значении слова психологического компонента, личностного смысла. Так, в слове *экзамен* в сознании носителей языка присутствует и такое психологическое восприятие этого слова, как «*трудный*», «*страх*», «*страшный*», «*тяжелый*».

Значительная часть ассоциаций обусловлена речевыми штампами, клише. При этом ассоциации также отражают различные аспекты родной культуры испытуемого (*площадь – Красная, Советская*), цитаты из худо-

жественных произведений (*мастер – Маргарита*). На характере ассоциаций сказываются и возраст, и пол, и профессия человека, и географические условия. По данным А.А. Леонтьева, на стимул *кисть* житель Ярославля ответил – *рябины*, а житель Душанбе – *винограда*, дирижер – *плавная и мягкая*, медсестра – *ампутация*, а строитель – *волосатая*. По материалам А.А. Залевской, самые частые ассоциации-существительные к стимулу *хлеб* для русских – *соль*, для узбеков – *чай*, а для французов – *вино*.

Главным преимуществом АЭ является его простота, удобство применения, т.к. он может проводиться с большой группой информантов одновременно.

Метод семантического дифференциала. Семантический дифференциал (СД) – это метод количественного и качественного индексирования значения с помощью двухполюсных шкал, на каждой из которых указывается слово-антоним.

Испытуемым предъявляется слово, и они должны отметить цифру, которая соответствует их представлению о слове. На каждой шкале или градация от +3 до –3 или просто 7 делений (считается, что это наиболее оптимальное количество делений).

Разница в оценках и покажет семантическую дифференциацию слов. Так, *отец* обычно оказывается **сильнее матери**, а *мать* – **теплее отца**.

Разумеется, каждый испытуемый будет фиксировать свой личный опыт. Но при большом числе испытуемых в среднем будет получена общезначимая закреплённая оценка явления, обозначенного данным словом.

Впервые эту процедуру предложил Ч. Осгуд, который считал, что в зависимости от личного опыта, ситуации, направления мыслительного процесса и пр. один и тот же стимул может вызывать разные реакции. Поэтому Осгуд ввел семантическую шкалу, позволяющую выявлять глубинные ассоциации.

Метод СД получил широкое применение в психологии, психиатрии (для диагностики), теории массовой коммуникации и рекламном деле (для выбора наиболее точных слов из ряда синонимов).

Для психолингвистики эта методика интересна тем, что она показала совершенно новые аспекты значения слов, помогла раскрыть многочисленные оттенки значений.

К ее недостаткам можно отнести: сложность проведения эксперимента; переносное значение слова грех.

Методика дополнения, или методика завершения. Впервые методика дополнения была использована американским исследователем Уильямом Тейлором в 1953 году.

Процедура эксперимента заключается в следующем. В тексте пропускается каждое пятое, шестое, энное слово. Испытуемым предлагается восстановить текст, т.е. вставить пропущенные слова.

Индеец надел _____, взял _____, сел в _____ и отправился в _____.

Тем самым сущность этого метода состоит в деформации речевого сообщения и последующем его предъявлении испытуемым для восстановления.

Цель этого метода – поиск допустимых границ разрушения текста. Осгуд отмечал, что степень правильности восстановления разрушенного текста является показателем читабельности текста, т.е. того, насколько данное сообщение трудно для конкретного получателя. Если получатель владеет языком отправителя, является здоровым человеком, то для него легко понять сообщение и заполнить пропуски.

Отмечается, что люди, дающие в свободном эксперименте большое количество редких ассоциаций, менее правильно восстанавливают поврежденный текст. Тексты, написанные такими реципиентами, указывают на повышенную тревожность этих лиц.

В отечественной психолингвистике разработана методика «поврежденного текста» А. Брудного и Е. Горошко.

Метод перифразы (метод прямого толкования слова). Описание содержания и объема значения слова в психолингвистике – это не поиск лексико-семантического варианта слова, как в лексикологии. Вопрос «Что есть X?» – это обращение к обыденному сознанию рядового носителя языка.

Например, при исследовании производных слов *вечерник* и *дневник* оказалось, что 95 % испытуемых находят внутреннюю форму слова *вечерник* (слова *вечер*, *вечерний*), в то время как для слова *дневник* трудно найти такую форму (слова *день*, *ежедневный* только у 25%). Тем самым было установлено, что слово *дневник* становится немотивированным в сознании носителей русского языка.

Часть метода перифразы – трансформационный метод, основанный на преобразовании разных семантических структур с сохранением изначального смысла. Сохраняется ядро текста, а периферийные участки либо расширяются, либо утрачиваются. На синтаксическом уровне, например, преобразование фраз «*Я рад*», «*Я радуюсь*», «*Мне радостно*» (смысл один и тот же «мне хорошо, я испытываю чувство глубокого удовлетворения»).

Л.В. Сахарный в работе «Актуальное членение и компрессия текста (к использованию методов информатики в психолингвистике)» (1982) заметил, что при компрессии текста структура темо-рематических цепочек

неизбежно претерпевает изменения, упрощается. Им были использованы следующие методы компрессии текста:

1) координатное индексирование, при котором основное содержание текста документа передается своеобразной «системой координат» – набором ключевых слов;

2) аннотирование, при котором основное содержание текста «сжимается» до 1-2 предложений.

В качестве экспериментального материала была взята сказка К.И. Чуковского «Муха-Цокотуха». Выбор этого текста объясняется, во-первых, его небольшим объемом (127 строк), четкой и прозрачной сюжетной линией; во-вторых, тем, что он достаточно хорошо известен испытуемым и не требует специальной подготовки к проведению эксперимента.

В первом эксперименте студентам и преподавателям филологического факультета университета было предложено написать (по памяти) по 10-12 ключевых для передачи содержания сказки слов. Всего было получено 37 наборов ключевых слов.

Результаты эксперимента свидетельствуют о сложности парадигматической организации наименования в языковой способности человека и дают богатый материал для исследования приемов наименования ситуации, структуры ассоциативного поля, синонимии и т.п.

В ответах зафиксировано 360 словоупотреблений (в среднем по 9-10 в каждом). Общее число разных лексем в ответах – около 140. Причем ни одно слово не встречается более чем в 80 % ответов (самые частые слова: муха – в 30 ответах, самовар – в 29). В то же время 99 слов (более 70 % общего числа лексем) употреблено по одному разу. Л.В. Сахарный объясняет это тем, что одно и то же ключевое понятие выражалось разными словами. Так, понятие «муха» выражено не только словом муха, но и словами цокотуха (14 ответов), именинница (7), позолоченное брюхо (3), красавица (1) – всего 55 словоупотреблений (в нескольких ответах это понятие названо не одним, а двумя-тремя словами).

Все 140 лексем, приведенные в ответах, легко разбиваются на 10 групп, соответствующих 10 понятиям, совокупность которых и передает основное содержание произведения: 4 понятия – действующие лица («муха», «паук», «комар», «гости»); 6 понятий – основные события-эпизоды («находка», «покупка», «чаепитие», «нападение», «спасение», «веселье»).

Если суммировать все такие слова, получится достаточно развернутое описание события. Так, событие «покупка» воспроизводится ключевыми словами *пошла (шла), базар, купила (растратила), самовар*. Особенная пестрота наблюдается в описании события «веселье»: *жениться и*

праздновали, пляшет и топ-топ, добро и весело, веселье и счастье, все остались довольны и добро победило, сапоги и Harry end.

Таким образом, результаты эксперимента показывают, что то или иное событие-эпизод обозначить целиком можно одним словом (веселье), можно описать его перечислением нескольких деталей, можно ограничиться указанием на одну из таких деталей (сапоги), обозначив, по существу, или только часть события (иными словами – описать некоторое «под-событие»).

Второе задание эксперимента заключалось в следующем: написать одно предложение, чтобы оно передавало основное содержание «Мухи-Цокотухи» (и чтоб при этом в нем было не более 10 слов).

Ответы испытуемых: «Муха-Цокотуха, плененная пауком, взята в жены комаром-освободителем»; «Муху на дне рождения схватил паук, а комарик ее освободил»; «На именинах Мухи, владелицы самовара, приобретенного на денежку, комар спас хозяйку».

Жесткие ограничения в объеме предложения заставляют испытуемых компенсировать не только описание каждого эпизода, но и упоминания о некоторых эпизодах. В итоге почти все оставили в предложении описание кульминации и развязки (эпизоды «спасение» и «веселье»). Первые же четыре эпизода отмечены менее чем третью испытуемых.

Результаты данных экспериментов дают основание судить о некоторых принципиальных механизмах деятельности человека, направленной на осознание и преобразование целого текста.

Методы косвенного исследования семантики.

Суждение об истинности. В психолингвистике испытуемых могут попросить высказаться относительно истинности или ложности некоторого суждения. Такие эксперименты проводятся путем предъявления предложений с хронометрированием времени. Для того чтобы испытуемый не имитировал понимание, периодически задаются смысловые вопросы по предъявляемому материалу.

Эксперимент, в ходе которого испытуемому предъявляются языковые элементы, о которых он должен высказаться (к примеру, как об имеющих значение или не имеющих его, когда предъявляются псевдослова), называется *заданием на принятие лексического решения*.

Изучение семантических связей слов с помощью измерения сосудистых реакций. Эта методика предложена А.Р. Лурия и О.С. Виноградовой и связана с особенностями сосудистых рефлексов человека. При нейтральной реакции на внешний раздражитель-стимул кровеносные сосуды пальцев и головы находятся в обычном, нормальном состоянии и не показывают никаких изменений. При ориентировочной реакции, когда человек активно реагирует на какой-то раздражитель-стимул, но без допол-

нительной мобилизации сил, сосуды пальцев сжимаются, в то время как сосуды головы расширяются. Наконец, при защитной реакции, когда человек, реагируя на неблагоприятный стимул, мобилизует силы организма к сопротивлению, сосуды и пальцев, и головы сжимаются. Специальные датчики четко фиксируют каждое из трех состояний. Эти особенности реакций человеческого организма на стимулы и были использованы в эксперименте по измерению смысловой близости слов.

В опыте Лурия и Виноградовой человеку называли слово *скрипка* и одновременно наносили несильный удар тока. На удар тока вырабатывалась защитная реакция, которая сохранялась даже тогда, когда испытуемый слышал слово *скрипка*, а удара током не было. Когда человеку называли ряд других слов, на каждое из них он реагировал по-разному. Так, на слова *скрипач*, *смычок*, *струна*, *мандолина*, *контрабас* он реагировал защитной реакцией, т.е. так же, как и на слово *скрипка*. Ориентировочные, т.е. более слабые, реакции отмечались у испытуемых тогда, когда им предъявлялись названия неструнных музыкальных инструментов (*барабан*, *аккордеон*, *кларнет*), названия, связанные с музыкальными сочинениями и их исполнением, т.е. с музыкой вообще (*соната*, *концерт*), и слова, лишь фонетически близкие к слову *скрипка* (*скрепка*). На третью группу слов (*шкаф*, *сапог*, *облако*) реакции были нейтральными.

Направленность реакции менялась в зависимости от контекста. Так, слово *труба*, употребленное после *барабан*, давало ориентировочную реакцию, т.к. воспринималось как название музыкального инструмента. Употребленное же в последовательности стимулов *крыша*, *печка*, *труба* давало нейтральную реакцию, т.к. воспринималось как часть печи.

Эти исследования легли в основу конструирования полиграфа, или детектора лжи.

Градуальное шкалирование. В ходе эксперимента по градуальному шкалированию испытуемым предлагается расположить ряд слов одной семантической группы по порядку. Особенность этой методики в том, чтобы использовать представления носителей языка о возможном расположении слов в семантическом пространстве, которое не дается в словаре. К примеру, 36 слов со значением «размер» были расположены 103 испытуемыми в эксперименте В.Я. Шабеса следующим образом:

Микроскопический (1,32), чуточный, крошечный, крохотный, малюсенький, махонький, карликовый, кукольный, миниатюрный, большой, порядочных размеров, солидных размеров, здоровый, громоздкий, циклопический, чудовищного размера (34,49).

Соответственно, если известно место слова на определенной семантической шкале, можно измерить и степень близости смыслов отдельных слов и семантическое расстояние между ними.

Результаты подобного эксперимента позволяют создавать «градуальные словари», представляющие практическую ценность (в частности, для составления рекламных текстов).

Эксперименты с классификацией. Близки к исследованиям по методике сосудистых реакций и методике, связанные с построением разного рода классификаций. Результаты этих экспериментов показывают когнитивные процессы – как человек выделяет признаки, обобщает их, формируя определенные группы, классы.

Дж. Миллер в конце 1960-х годов выдвинул гипотезу о том, что формы классификации материала соответствуют внутренним семантическим связям этого материала, и, следовательно, структура этих связей может быть выражена в самой процедуре классификации. Испытуемым предлагают классифицировать материал (к примеру, несколько слов), причем ни количество групп, которые может образовать испытуемый, ни количество слов в каждой группе не ограничиваются. Результаты эксперимента отражаются в матрице. Чем больше испытуемых соотнесли некоторые слова в один класс, тем вернее результаты. На основе таких изменений проводится процедура так называемого кластер-анализа, т.е. объединение слов в последовательные группы. Вначале объединяются слова, которые семантически ближе всего друг к другу, потом эти пары объединяются с теми парами, что стоят ближе всего к ним по смыслу и т.д. Появляются ряды кластеров. В результате получается своеобразное дерево кластеризации. Чем ближе сходство слов, тем короче ветви дерева, объединяющие слова.

При большом количестве испытуемых и большом наборе слов кластер-анализ позволяет обнаружить факты, которые помогают дополнительно выявить важные закономерности образования слов и формирования их значений.

Метод сбора и анализа речевых ошибок. Анализ ошибок предпринимается в разных целях: для выявления особенностей производства и понимания речи и для моделирования этих процессов; для изучения словаря носителя языка и механизмов его пополнения; для обнаружения закономерностей овладения родным языком; для решения практических задач восстановления речи при афазиях и т.д.

По мере накопления опыта применения метода сбора и анализа речевых ошибок как исследовательского метода стали проявляться и его недостатки, которые послужили основанием для критики. Так, ряд авторов указывает на необходимость осторожного обращения с ошибками из-за неточной классификации этих ошибок.

Формирующий эксперимент. Его отличие от других видов психолингвистического эксперимента заключается в том, что исследу-

ется не функционирование языковой способности в речевой деятельности, а формирование этой способности, причем эксперимент состоит в том, что мы по-разному организуем способы формирования и сопоставляем эффективность полученных результатов.

Формирующий эксперимент следует отличать от обучающего. В первом случае предметом исследования являются различные пути формирования языковой способности, а во втором – различные варианты обучающих методик с точки зрения их эффективности для результатов обучения.

Тема 4. Язык и речевая деятельность. Деятельностная психолингвистика

1. Проблема взаимоотношения языка и речи.
2. Определение понятия «речевая деятельность».
3. Основные положения психолингвистической теории речевой деятельности.
4. Общая (фазная) структура речевой деятельности.
5. Психологические механизмы речевой деятельности.

1. Проблема взаимоотношения языка и речи

Различие между языком и речью – основополагающий принцип современного языкознания, исходный момент для теоретического исследования и описания как отдельного естественного языка, так и для человеческого языка в целом. Хотя к настоящему времени необходимость разграничения языка и речи признается большинством лингвистов, однако в понимании этих сущностей и в критериях их разграничения взгляды специалистов расходятся.

Ф. де Соссюр считал язык и речь двумя сторонами более общего явления – речевой деятельности, которая «будучи одновременно физической, физиологической и психической... помимо того относится и к сфере индивидуального и социального». Язык, согласно точки зрения Ф. Соссюра, есть социальная и психическая стороны речевой деятельности, а речь – ее индивидуальная и психофизическая стороны, или «сумма всего того, что говорят люди». В отличие от В. фон Гумбольдта, который полагал, что «язык есть не продукт деятельности, а деятельность», Ф. Соссюр утверждал: «Язык не деятельность, а готовый продукт, пассивно регистрируемый говорящим, продукт речи». Он подчеркивал также, что «язык не в меньшей мере, чем речь, конкретен по своей природе».

Л.В. Щерба так же, как и Ф. де Соссюр, выделял речевую деятельность, под которой он понимал «акты говорения и понимания». По мнению

ученого, в опыте нам дана только речевая деятельность, а из нее уже «выводится» то, что он назвал «языковым материалом». В языковой материал входит «совокупность всего говоримого и понимаемого», а также «тексты», т.е. литература, рукописи, книги. Нетрудно увидеть, что у Л.В. Щербы понятие языкового материала близко к понятию, которое у Ф. де Соссюра названо речью.

А.И. Смирницкий, анализируя соотношение между языком и речью, обходится без понятия речевой деятельности, однако, по сравнению с Соссюром и Щербой, он вкладывал в общее понятие человеческой речи более широкое содержание. В частности, ученый выделял в речи несколько форм ее существования: а) устную речь, имеющую внешнюю звуковую сторону; б) письменную речь, имеющую внешнюю графическую сторону; в) мысленную речь, которая не имеет реальной внешней стороны.

Ф. де Соссюра, Л.В. Щербу, А.И. Смирницкого объединяет в понимании языка то, что они представляют его абстрагируемым (извлекаемым) из речи продуктом, который и является для языковедов предметом научного описания.

По-другому подходят к соотношению языка и речи исследователи, считающие речь производной от языка, результатом проявления языковой сущности, т.е. рассматривающие язык не как продукт лингвистической деятельности специалистов, а как объективно существующее явление, реализующееся в речи.

Суммируя разнообразные точки зрения по рассматриваемой проблеме, следует отметить, что язык и речь относятся к одной сущности – речевой деятельности, однако, несмотря на это, термины, обозначающие данные понятия, употребляются в разных смыслах. Язык, с одной стороны, рассматривается как устройство, с помощью которого порождается и понимается речь, а с другой стороны, как система правил и набор единиц, абстрагируемых специалистами из фактов речи. Оба эти понимания взаимосвязаны, поскольку язык как устройство обозначает сущность, которая познается с помощью вскрываемых в ней правил и единиц. Речь представляется, во-первых, как процесс порождения высказываний, и, во-вторых, как результат деятельности языкового устройства.

2. Определение понятия «речевая деятельность»

Отечественная психолингвистика с самого начала ее зарождения складывалась и развивалась как теория речевой деятельности. С середины 1930-х гг. в рамках психологической школы Л.С. Выготского интенсивно развивался деятельностный подход к трактовке психической сферы человека, в наиболее полной и завершенной форме представленный в работах А.Н. Леонтьева (1974; 1977 и др.). Само понятие деятельности, в философ-

ском плане восходящее к идеям Г. Гегеля, в истории отечественной психологии связано с именами И.М. Сеченова, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна. Общепринятая в отечественной науке психологическая концепция деятельности А.Н. Леонтьева и его учеников непосредственно опирается на подход, намеченный в трудах Выготского и Рубинштейна. Согласно концепции Леонтьева, «всякая предметная деятельность отвечает потребности, но всегда опредмеченной в мотиве; ее главными образующими являются цели и, соответственно, отвечающие им действия, средства и способы их выполнения и, наконец, те психофизиологические функции, реализующие деятельность, которые часто составляют ее естественные предпосылки и накладывают на ее протекание известные ограничения, часто перестраиваются в ней и даже ею порождаются». В структуру деятельности, по Леонтьеву, входят мотив, цель, действия, операции (как способы выполнения действий). Кроме того, в нее входят личностные установки и результаты (продукты) деятельности.

Различные виды деятельности можно классифицировать по разным признакам. Главным из них является *качественное своеобразие деятельности*, по этому признаку можно разделить трудовую, игровую, познавательную деятельность как самостоятельные виды деятельности. Другим критерием является *внешний (материальный), или внутренний, мысленный характер деятельности*. Это разные формы деятельности. Внешние и внутренние формы деятельности взаимосвязаны и переходят друг в друга в процессах интериоризации и экстериоризации. При этом действие одного вида может входить как образующий элемент в деятельность другого вида: теоретическое действие может входить в состав практической, например трудовой деятельности, трудовое действие – в состав игровой деятельности и т.д. В общей психологии речь определяется как исторически сложившаяся в процессе материальной преобразовательной деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Речь включает процессы порождения и восприятия (приема и анализа) сообщений для целей общения или (в частном случае) для целей регуляции и контроля собственной деятельности. Современная психология рассматривает речь как универсальное средство общения, т.е. как сложную и специфически организованную форму сознательной деятельности, в которой участвуют два субъекта – формирующий речевое высказывание и воспринимающий его. Большинство отечественных психологов и лингвистов рассматривает речь как речевую деятельность, выступающую или в виде целого акта деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или в виде речевых действий, включенных в какую-либо неречевую деятельность (Л.С. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя и др.).

По мнению А.А. Леонтьева, речевая деятельность представляет собой специфический вид деятельности, не соотносимый непосредственно с «классическими» видами деятельности, например с трудом или игрой. Речевая деятельность «в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности, входя в состав актов трудовой, игровой, познавательной деятельности. Речевая деятельность как таковая имеет место лишь тогда, когда речь самоценна, когда лежащий в ее основе побуждающий ее мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого».

Согласно концепции московской психолингвистической школы, речевая память человека не является пассивным хранилищем сведений о языке. Это динамическая (подвижная) функциональная система. Кроме того, существует постоянное взаимодействие между процессом приобретения речевого опыта и его продуктом. Другими словами, получая новую информацию речевого плана, человек не только перерабатывает ее, но и перестраивает всю систему своего речевого опыта. Это позволяет считать речевую деятельность достаточно сложной самоорганизующейся системой. В центре внимания психолингвистики находится именно организация и механизмы речевой деятельности и поведения человека, а также особенности их становления и функционирования.

Такая трактовка речи человека впервые была дана в науке Л.С. Выготским. В предпринятой им попытке создать новый подход к определению психики человека Л.С. Выготский исходил одновременно из двух основных положений. *Во-первых*, из того положения, что психика есть функция, свойство человека как материального существа; *во-вторых*, из того, что психика человека социальна, т.е. ее особенности нужно искать в истории человеческого общества. Единство этих двух положений Л.С. Выготский выразил в учении об опосредованном социальными средствами характере деятельности человека. Психика человека формируется как своего рода единство биологических (физиологических) предпосылок и социальных средств. Лишь усваивая эти средства, «присваивая их», делая их частью своей личности в своей деятельности, человек становится самим собою. Лишь как часть человеческой деятельности, как орудие психического субъекта – человека, эти средства и прежде всего язык проявляют свою сущность.

Вместе с тем речь возникает, по Выготскому, в процессе общественной практики, а значит, является фактом объективной действительности, независимым от индивидуального сознания человека.

Речевая деятельность определяется А.А. Леонтьевым, ведущим отечественным специалистом по психолингвистике, как процесс использования языка для общения во время какой-либо другой человеческой деятельности. По мнению Леонтьева, разделяемому далеко не всеми отечествен-

ными психолингвистами, речевая деятельность – это некоторая абстракция, не соотносимая непосредственно с классическими видами деятельности (познавательной, игровой, учебной), не могущая быть сопоставленной с трудом или игрой. Она – в форме отдельных речевых действий – обслуживает все виды деятельности, входя в состав актов трудовой, игровой, познавательной деятельности. Речевая деятельность (РД) как таковая имеет место лишь тогда, когда речь самоценна, когда лежащий в ее основе побуждающий мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого. Речевые действия и даже отдельные речевые операции могут входить и в другие виды деятельности, в первую очередь в познавательную деятельность. Таким образом, речь (РД) определяется как одно из средств осуществления неречевой деятельности, речевой (языковой) процесс, процесс порождения (производства) и восприятия (понимания) речи, обеспечивающий все другие виды деятельности человека. Это относится ко всем формам речи: устной (звуковой), письменной (чтение и письмо) и кинетической (т.е. мимико-жестикуляторной) речи.

Отличительными признаками речевой деятельности, по А.А. Леонтьеву, являются следующие:

- предметность деятельности. Она определяется тем, что РД, по образному выражению А.Н. Леонтьева, протекает «с глазу на глаз с окружающим миром». Иначе говоря, «в деятельности происходит как бы размыкание круга внутренних психических процессов навстречу объективному предметному миру, властно врывающемуся в этот круг, который, вовсе не замыкается».

- целенаправленность, которая означает, что любой акт деятельности характеризуется конечной целью, а любое действие – промежуточной, достижением которой, как правило, планируется субъектом заранее.

- мотивированность РД. Она определяется тем, что в реальной действительности акт любой деятельности побуждается одновременно несколькими мотивами, слитыми в одно целое.

- иерархическая («вертикальная») организация речевой деятельности, включая иерархическую организацию ее единиц. В работах психологов школы Выготского понятие об иерархической организации РД трактуется по-разному. Так, В.П. Зинченко ввел в нее понятие функционального блока; А.А. Леонтьев разграничил понятия макроопераций и микроопераций и ввел понятие о трех видах системности деятельности; А.С. Асмолов ввел понятие об уровнях установок в деятельности и совместно с В.А. Петровским разработал идею «динамической парадигмы деятельности».

- фазная («горизонтальная») организация деятельности. Наиболее полное и удачное в методическом плане определение речевой деятельности было предложено известным отечественным ученым-

психолингвистом, профессором И.А. Зимней. «Речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения взаимодействия людей между собой (друг с другом). Речевая деятельность может входить в другую, более широкую деятельность, например общественно-производственную (трудовую), познавательную. Однако она может быть и самостоятельной деятельностью; ...каждый вид РД имеет свое «профессиональное воплощение», к примеру, РД говорения определяет профессиональную деятельность лектора, письмо – писателя...».

Характеризуя речевую деятельность, И.А. Зимняя указывает, что РД представляет собой активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи или приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения.

Ясно, что в этих случаях РД рассматривается как собственно коммуникативная, так и как профессиональная деятельность людей. Она выступает в качестве самостоятельной, социально «зафиксированной» деятельности человека. Исходя из этого положения, И.А. Зимняя делает очень важный методический вывод, который имеет самое непосредственное отношение к методике развития речи (а соответственно и к теории и практике логопедической работы): обучение речевой деятельности должно осуществляться с позиции формирования ее как самостоятельной, обладающей всей полнотой своих характеристик деятельности.

Любой вид деятельности направлен на достижение определенной цели, которая и определяет выбор действия, способ учета условий, в которых осуществляются эти действия. Любая деятельность (как правило) проходит этап ориентировки и выработки плана действия, в осуществлении которого используются механизмы контроля и коррекции, позволяющие сравнить полученный результат с намеченным планом, и в случае необходимости внести в действие какие-то изменения. Следует подчеркнуть, что любая деятельность включает этап (или фазу), на котором происходит осознание цели и выработка плана ее достижения. Это подчеркивает С.Л. Рубинштейн: «Весь ход деятельности должен быть подчинен достижению намеченного результата... и требует поэтому планирования и контроля исполнения».

А.А. Леонтьев утверждает, что особой проблемой психологии человека и психолингвистики является соотношение речевой деятельности и деятельности общения. Общение в психологии определяется как деятельность по решению задач социальной связи. Деятельность общения выступает как общий тип специфически человеческой деятельности, частными

проявлениями которой являются все виды взаимодействия человека с другими людьми и предметами окружающей действительности.

Главным и универсальным видом взаимодействия между людьми в обществе является речь, речевая деятельность. Таким образом, деятельность общения и речевая деятельность рассматриваются в общей психологии как общее и частное, как целое и часть. Речь в этом случае может рассматриваться как форма и одновременно способ деятельности общения. «Речевая деятельность, по мнению А.А. Леонтьева, есть специализированное употребление речи для общения и в этом смысле – частный случай деятельности общения».

Однако следует учитывать, что речевая деятельность не ограничивается рамками общения, коммуникации в человеческом обществе. Она играет огромную роль в жизни человека; становление и развитие РД теснейшим образом связано со становлением и развитием личности человека в целом. А.А. Леонтьев подчеркивает, что «речевые действия и даже отдельные речевые операции могут входить и в другие виды деятельности, в первую очередь, в познавательную деятельность». Как справедливо указывает И.А. Зимняя, речь, речевая деятельность является неотъемлемой составной частью личности человека, она теснейшим образом связана с его сознанием. Таким образом, РД является одним из важнейших условий осуществления интеллектуальной деятельности (познание, осознание, аналитико-синтетическая деятельность, творчество).

Важно отметить, что язык, выступающий как основное средство речевой деятельности и являющийся ее неотъемлемой составной частью, по определению Л.С. Выготского, есть единство общения и обобщения (как продукта интеллектуальной деятельности) – в этом и состоит его сущность. Соотношение и взаимосвязь РД и деятельности общения могут быть отражены в виде следующей достаточно простого рисунка 1.

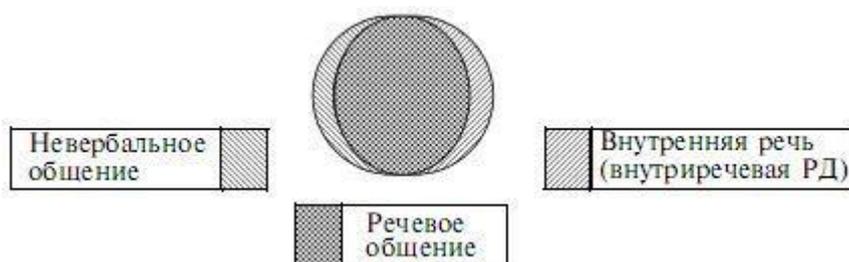


Рисунок 1 – Соотношение и взаимосвязь РД и деятельности общения

Из сказанного со всей очевидностью следует, что речевая деятельность имеет два основных варианта своего осуществления (иначе, реализации, воплощения). Первый – процесс речевой коммуникации (речевого общения), на который приходится примерно две трети всего «пласта» ре-

чевой деятельности; второй – индивидуальная речемыслительная деятельность, реализуемая посредством внутренней речи.

3. Основные положения психолингвистической теории речевой деятельности

Основные положения психолингвистической теории, по Леонтьеву, могут быть выражены в виде нескольких постулатов.

– Как и любая другая деятельность человека, речевая деятельность включает:

- потребность, мотив, цель, замысел, установку, знания (культурологические, собственно языковые и апелляцию к ним);
- многосторонний анализ ситуации, в которой должна произойти и происходит деятельность;
- принятие решения осуществлять или не осуществлять деятельность и выбор оптимальных для данной ситуации средств осуществления деятельности (форм речи, их вариантов и собственно языковых средств: фонетических, синтаксических, лексических и иных);
- планирование деятельности (на разных уровнях осознания результатов планирования) и предсказание ее возможного результата;
- производство (выполнение) определенных действий и операций;
- текущий контроль за совершаемой деятельностью и ее коррекция (если она необходима);
- конечное сличение результата деятельности с ее целью (замыслом).

– Единицами психолингвистического анализа являются элементарное речевое действие и речевая операция (в «предельном» варианте – целостный акт речевой деятельности).

– Эти единицы должны нести в себе все основные признаки речевой деятельности. К ним относятся: 1) предметность деятельности (направленность на тот или иной предмет); 2) целенаправленность, т.к. любой акт деятельности характеризуется конечной, а любое действие – промежуточной целью, достижение которой, как правило, прогнозируется субъектом; 3) мотивированность (при этом акт деятельности человека, по Леонтьеву, является, как правило, полимотивированным, т.е. побуждается несколькими мотивами, слитыми в единое целое); 4) иерархическая организация деятельности, включая иерархическую организацию ее единиц, и 5) фазная организация деятельности. Таким образом, в концепции московской психолингвистической школы единицы психолингвистического анализа выделяются и характеризуются в «деятельностной парадигме».

– Организация речевой деятельности основывается на «эвристическом принципе» (т.е. предусматривает выбор стратегии речевого поведения). По мнению Леонтьева, психолингвистическая теория речевой дея-

тельности должна «а) предусматривать звено, в котором осуществлялся бы выбор стратегии речевого поведения; б) допускать различные пути оперирования с высказыванием на отдельных этапах порождения (восприятия) речи; в) наконец, не противоречить экспериментальным результатам, полученным ранее на материале различных психолингвистических моделей, построенных на иной теоретической основе». Деятельность субъекта по отношению к окружающей действительности опосредована отображением этой действительности.

По Леонтьеву, любая психологическая теория речевой деятельности должна исследовать прежде всего взаимоотношения опосредованного языком образа мира человека и речевой деятельности как коммуникативной деятельности. Исходя из этого, психолингвистическая теория сочетает в себе деятельностный подход и подход в плане отображения. В структуре деятельности человека отображение выступает прежде всего в виде ориентировочного звена. Соответственно, и в структуре речевой деятельности предметом исследования психолингвистики должны быть этап (фаза) ориентировки, результатом которого является выбор соответствующей стратегии порождения или восприятия речи, а также этап планирования, предполагающий использование образов памяти.

– Выбор того или иного способа реализации деятельности уже представляет собой «моделирование будущего». Оно, по словам Н.А. Бернштейна, «возможно только путем экстраполирования того, что выбирается мозгом из информации о текущей ситуации, из „свежих следов“ непосредственно предшествовавших восприятий, из всего прежнего опыта индивида, наконец, из тех активных проб и прощупываний, которые относятся к классу действий, до сих пор чрезвычайно суммарно обозначаемых как “ориентировочные реакции”. Такая преднастройка к действиям, опирающаяся на прошлый опыт, может быть названа вероятностным прогнозированием. В речевой деятельности вероятностному прогнозированию принадлежит очень важная роль.

4. Общая (фазная) структура речевой деятельности

Как и всякая другая деятельность человека, речевая деятельность определяется уровневым, или фазным, строением. Сама идея фазного строения деятельности принадлежит видному отечественному психологу XX столетия С.Л. Рубинштейну.

С.Л. Рубинштейн ввел понятие «фазного строения» акта деятельности (в психолингвистических исследованиях встречается определение «горизонтальная структура» деятельности, которое противопоставляется «вертикальной», иерархической структуре речевой деятельности). Первой фазой, или первым этапом, деятельности является ее мотивация, продук-

том которой выступает интенция (намерение) и соответствующая установка. Вторая фаза акта деятельности – ориентировочные действия. Третья – планирование деятельности. Четвертая – исполнительная (реализация плана). Наконец, последняя, пятая фаза – это фаза контроля.

Характеризуя фазное строение РД, авторы выделяют в своих трудах разное количество фаз речевой деятельности. Так, А.А. Леонтьев выделяет пять самостоятельных фаз РД, известный отечественный специалист в области практической лингвистики, автор методики развития речи учащихся общеобразовательной школы Т.А. Ладыженская – четыре, И.А. Зимняя – три фазы. Модель фазного строения речевой деятельности, предложенная И.А. Зимней, является весьма удачной и наиболее приемлемой с точки зрения методики речевой работы. По Зимней, в структуру речевой деятельности входят побудительно-мотивационная, ориентировочно-исследовательская и исполнительная фазы.

Первая фаза реализуется сложным взаимодействием потребностей, мотивов и целей деятельности как будущего ее результата. При этом основным источником деятельности является потребность. Источником речевой деятельности (РД) во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность и соответствующий ей коммуникативно-познавательный мотив. Эта потребность, находя себя в предмете РД – мысли, становится мотивом данной деятельности. Важным для понимания природы психологических процессов, составляющих эту фазу РД, является разграничение понятий «потребность» и «мотив».

В общей психологии потребность традиционно определяется как личностное желание, стремление к осуществлению деятельности (образно говоря, «хочу сказать» или «не могу молчать» – применительно к речевой деятельности). В первоначальный момент своего существования потребность имеет неосознанный (или недостаточно осознанный) характер. Когда же потребность «осознается», т.е. связывается с предметом речи (отображаемым фрагментом окружающей действительности) и целями РД (в первую очередь целями речевой коммуникации), она трансформируется, превращается в мотив. Исходя из этого, мотив можно определить как «осознанную» или «опредмеченную» потребность. Важной составляющей первой фазы РД, играющей определяющую роль в преобразовании потребности в устойчивый мотив речи, является «речевая интенция». По Зимней, речевая интенция – это направленность сознания, воли и чувства (эмоций) субъекта РД на осуществление этой деятельности.

Мотивационно-побудительная фаза РД, ее мотив входят во внутреннюю структуру деятельности, определяя и направляя ее. Не случайно Л.С. Выготский определял мотив, с одной стороны, как «источник», «движущую силу» речи человека, а с другой – как своеобразный «механизм за-

пуска» речи. «Всякому разговору, всякому речевому общению обязательно предшествует мотив речи».

Как подчеркивал А.Р. Лурия, «от мотива, стоящего у истоков высказывания, зависит выбор из всех возможных связей, стоящих за словом, только тех, которые соответствуют данному мотиву и придают этому высказыванию совершенно определенный субъективный смысл». Большинство отечественных психолингвистов выделяют как составляющий компонент первой фазы РД коммуникативное намерение. Коммуникативное намерение (КН) определяет роль говорящего как участника общения и обозначает конкретную цель его высказывания. Выражением КН, наряду с лексико-грамматическими средствами языка, в основном является интонация.

Вторую фазу РД составляет ее ориентировочно-исследовательская, или аналитическая, часть, направленная на исследование условий реализации деятельности, окончательное выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств и др. Одновременно это фаза планирования, программирования и внутренней – смысловой – и языковой организации РД. Первый – ориентировочно-исследовательский – компонент этой фазы предполагает разноплановую ориентировку субъекта РД в условиях осуществления этой деятельности (прежде всего в условиях речевой коммуникации). Он предполагает ориентацию субъекта РД по следующим вопросам: С кем? Где? Когда? В течение какого промежутка времени? будет осуществляться (или уже происходит) речевая деятельность. Ориентировочно-исследовательский компонент же предусматривает четкое определение целей речевого общения (или собственной индивидуальной речемыслительной деятельности), а также осознание (уточнение и «расшифровку») предмета РД (того, что будет предметом обсуждения или анализа, того, что будет отображено в РД). Схематически данный компонент второй фазы РД представлен на рисунке 2 следующим образом.



Рисунок 2 – Компонент второй фазы речевой деятельности

Второй компонент этой фазы (ориентировочной деятельности) основан на реализации важнейших умственных действий планирования и программирования речевых высказываний – осознанных речевых действий в рамках РД. Для его характеристики важно четкое разграничение основных интеллектуальных операций, обеспечивающих речевой процесс.

В психологии планирование, или третья фаза акта деятельности, понимается как умственное действие, направленное на выделение основных этапов деятельности (применительно к РД – речевых действий, ее составляющих) и определение последовательности их реализации. «План – это всякий иерархически построенный процесс в организме, способный контролировать порядок, в котором должна совершаться какая-либо последовательность операций». Создание плана включает продумывание пути и способа действия, т.е. составление обобщенной программы предстоящих действий. Следует особо подчеркнуть, что «внутренние, умственные действия (в системе деятельности) ... происходят из внешних, они являются результатом процесса интериоризации последних». В свою очередь программирование деятельности означает преобразование, развертывание составленного плана в программу деятельности, на основе его детализации и конкретизации, в процессе чего основные действия (этапы деятельности) соотносятся со способом и средствами, а также условиями осуществления деятельности. В качестве первого выступают различные виды и формы речи (формы реализации РД), а в качестве второго – знаки языка.

Примером планирования речи может служить составление плана развернутого речевого высказывания (целого текста), которое состоит в определении основных смысловых фрагментов будущего высказывания (подтем, субподтем – абзацев – в составе текста) или, по образному определению Н.И. Жинкина, основных его «смысловых вех» и определении последовательности их отображения в тексте. Сюда же относится композиционное построение текста с выделением основных его структурных частей – зачина (вступления), основной (познавательной) части и заключения и определения в самом общем виде их основного содержания. В дальнейшем при составлении программы высказывания эти основные смысловые части конкретизируются и детализируются с точки зрения их предметного содержания (на основе выделения микротем, значимых информативных элементов, операций пространственно-временной и понятийной развертки текста); одновременно выбирается форма отображения в РД предмета речи, определяется стиль речи, отбираются некоторые средства языкового выражения.

Четвертая фаза – исполнительная и одновременно регулирующая. Эта фаза, реализующая речевые высказывания (или их восприятие и понимание) включает операции контроля за осуществлением деятельности и ее

результатами. Исполнительная фаза РД реализуется за счет целого комплекса речевых действий и операций, большинство из которых в речеведческих науках относят к сенсомоторному уровню порождения и восприятия речи (речедвигательные операции, обеспечивающие двигательный акт речи, и операции, делающие возможным речеслуховое, в частности фонематическое восприятие речи). Психофизиологические механизмы речевой деятельности в фазе внешней реализации были в свое время исследованы и проанализированы выдающимися отечественными учеными Н.А. Бернштейном и П.К. Анохиным – применительно к процессам речепроизводства, а также В.А. Кожевниковым и Л.А. Чистович – в отношении процессов восприятия речи.

Следует отметить, что применительно к речевой деятельности описанная выше «горизонтальная» схема общей структуры деятельности выступает как фазная структура процесса порождения речевого высказывания (речевого действия). Она включает, следовательно, звено мотивации и формирования речевой интенции (намерения), звено ориентировки, звено планирования, звено реализации плана (исполнительное) и, наконец, звено контроля.

5. Психологические механизмы речевой деятельности

Речь является одной из самых сложных форм высших психических функций. Речевую деятельность характеризуют многозначность, многоуровневая структура, подвижность и связь со всеми другими психическими функциями. Осуществление речевой деятельности на всех фазах (уровнях) ее реализации обеспечивается рядом сложных психологических механизмов. Эти механизмы были и являются до сих пор предметом исследования многих психологов и психолингвистов. Наиболее полно характеристика психологических механизмов РД представлена в исследованиях одной из отечественных школ психолингвистики («школа Артемова – Жинкина – Зимней»). В работах Н.И. Жинкина и И.А. Зимней представлена целостная научная концепция психологических механизмов (ПМ) речевой деятельности. Согласно этой концепции, основными ПМ речевой деятельности являются: механизм осмысления, мнемической организации РД (прежде всего механизм речевой памяти), а также механизм упреждающего анализа и синтеза речи (механизм речевого прогнозирования или (что то же самое) прогнозирования речи). Наиболее полно эта концепция представлена в работе И.А. Зимней «Лингвопсихология речевой деятельности».

Важнейшим механизмом РД, безусловно, является механизм осмысления. Этот механизм обеспечивает мыслительный анализ как содержательной стороны речи (в первую очередь), так и ее структурной организации и языкового оформления. Реализуется механизм осмысления через

аналитико-синтетическую деятельность коры больших полушарий головного мозга – на основе задействования всех основных умственных действий и операций (сравнения, сопоставления, обобщения, классификации, анализа и синтеза). Осмыслению в первую очередь подлежит предмет речи (отображаемый в РД фрагмент, явление, событие окружающей действительности). На основе этого механизма в полной мере осознаются мотивы и цели речевой коммуникации, происходит ориентировка в условиях осуществления речевой деятельности (в частности комплексный всесторонний анализ ситуации речевого общения). Без задействования этого механизма невозможно осуществить планирование и программирование речевой деятельности. Благодаря работе этого механизма осуществляется контроль за протеканием речевой деятельности и ее результатами.

Не менее важную роль в реализации речевой деятельности играет и «мнестический механизм», в т.ч. механизм речевой памяти. Он также обеспечивает все стороны речевого процесса, включая как «содержательный аспект» речи, так и аспект ее языкового выражения. Отображение в речи ее предмета – того или иного фрагмента окружающей действительности – невозможно без актуализации имеющихся в памяти знаний и представлений об этой части окружающего нас мира. Точно так же невозможно оно и без актуализации в сознании образов-представлений о знаках языка и правилах их использования в процессе речевой коммуникации. И то и другое обеспечивается работой механизма долговременной памяти. Примером могут служить процессы актуализации и адекватного использования в речевых высказываниях активного словаря. Помимо этого, к функциям речевой памяти относятся:

- актуализация знаний и представлений о способах реализации речевой деятельности (прежде всего способах осуществления речевой коммуникации);

- знания о социальных правилах (нормах) речевого общения в различных ситуациях реализации РД;

- актуализация и использование традиционно сложившихся для данного языка норм и правил языкового оформления речевых высказываний (орфоэпических, грамматических, стилистических, орфографических – для письменной речи), соответствующих понятию «языковая норма»;

- актуализация («извлечение из памяти») речевых, языковых и социальных «эталонов» тех единиц или элементов, из которых складываются соответствующие стороны речевой деятельности (например, эталоны нормативного звукового образа отдельных слов и словосочетаний, «грамматические» эталоны словоформ, речедвигательные эталоны, необходимые для процесса реализации речи в произносительном плане, и др.).

Не меньшую роль в реализации РД играют и процессы кратковременной оперативной памяти. Процесс непосредственного порождения (создания) и восприятия любого речевого высказывания, реализация образующих этот процесс действий и операций невозможны без удержания в памяти всех составляющих это высказывание компонентов (на период его порождения или анализа).

Психологический механизм «упреждающего анализа и синтеза» (прогнозирования речи) стал предметом активного изучения в отечественной психолингвистике только в 1970-х годах. Однако до настоящего времени механизм прогнозирования речевой деятельности остается еще недостаточно изученным.

По мнению А.А. Леонтьева, действие этого механизма можно охарактеризовать как «эвристический принцип» организации речевой деятельности. В соответствии с этим речевая деятельность должна предусматривать звено, в котором осуществлялся бы выбор стратегии речевого поведения, а также допускать различные пути оперирования с высказыванием на отдельных этапах порождения (восприятия) речи. В связи с этим важным представляется использование созданной Н.А. Бернштейном в рамках теории психофизиологической организации движений «модели будущего».

Рассматривая возникновение и реализацию произвольного движения, Н.А. Бернштейн представляет его последовательность в виде следующих этапов: 1) восприятие и оценка ситуации; 2) определение, что должно стать с ситуацией в результате активности; 3) что надо сделать для этого; 4) как сделать это (последние два этапа образуют программирование решения поставленной задачи).

Очевидно, что для того, чтобы «экстраполировать» будущее (второй этап), мозг должен иметь возможность не только отражать уже существующее, но и конструировать модель будущей ситуации («модель желаемого будущего»). Она отлична от «модели настоящего» Бернштейна: «В мозгу сосуществуют в своего рода единстве противоположностей две категории (формы) моделирования воспринимаемого мира: модель прошедшего-настоящего, или ставшего, и модель предстоящего. Вторая непрерывным потоком перетекает и преобразуется в первую. Они необходимо отличны одна от другой прежде всего тем, что первая модель однозначна и категорична, тогда как вторая может опираться только на экстраполирование с той или иной мерой вероятности». Из возможных прогнозируемых исходов затем выбирается один, и действие программируется применительно только к нему. То, что Н.А. Бернштейн обозначал понятием «экстраполирование», в настоящее время определяется в психологии и физиологии высшей нервной деятельности «вероятностным прогнозированием».

Таким образом, РД во всех ее видах реализуется посредством сложного механизма психической деятельности человека. Процессы осмысления, удержания в памяти, опережающего отражения служат теми внутренними механизмами, при помощи которых, в свою очередь, осуществляется действие основного операционного механизма речи, который Н.И. Жинкин определил как единство двух звеньев – механизма составления слов из элементов и составления фраз-сообщений из слов. Психологические и речевые механизмы представляют собой сложное многозвенное образование, каждое из звеньев которого тесно связано с другими.

Тема 5. Психолингвистика развития. Онтогенез речи

1. Формирование речевой деятельности в онтогенезе.
2. Периодизация речевого развития. Характеристика последовательных этапов речевого развития в детском возрасте.
3. Общие психолингвистические закономерности усвоения языка детьми.

1. Формирование речевой деятельности 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. Боскис и др. В исследованиях специалистов по лингвистике детской речи определена основная последовательность ее формирования от стадии лепета до семи-девяти лет (А.Н. Гвоздев, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович).

В психолингвистике закономерности формирования речевой деятельности в онтогенезе являются предметом специального исследования; в последнее время они составили отдельную область этой науки – психолингвистику развития. За несколько десятилетий существования психолингвистики 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, разработанная А.А. Леонтьевым. В его трудах также дан обстоятельный

критический анализ психолингвистических моделей речевого онтогенеза, разработанных зарубежными специалистами.

Онтогенез языковой способности представляет собой сложнейшее взаимодействие процесса общения взрослых с ребенком и процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка.

2. Периодизация речевого развития. Характеристика последовательных этапов речевого развития в детском возрасте

В своей психолингвистической концепции речевого онтогенеза А.А. Леонтьев опирается на методологические подходы выдающихся лингвистов и психологов XIX–XX столетий – 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».

Процесс формирования речевой деятельности (и, соответственно, усвоения системы родного языка) в онтогенезе в концепции речевого онтогенеза А.А. Леонтьева подразделяется на ряд последовательных периодов, или стадий:

- 1-й – подготовительный (с момента рождения до 1 года);
- 2-й – преддошкольный (от 1 года до 3 лет);
- 3-й – дошкольный (от 3 до 7 лет);
- 4-й – школьный (от 7 до 17 лет).

Первый этап формирования речи охватывает первые три года жизни ребенка. Развитие детской речи до трех лет в свою очередь (в соответствии с принятым в психологии традиционным подходом) подразделяется на три основных этапа:

- 1) доречевой этап, в котором выделяются периоды гуления и лепета – первый год жизни;
- 2) этап первичного освоения языка (дограмматический) – второй год жизни;
- 3) этап усвоения грамматики – третий год жизни.

А.А. Леонтьев указывает, что временные рамки этих этапов крайне вариативны (особенно ближе к трем годам), кроме того, в развитии детской речи имеет место акселерация – сдвиг возрастных характеристик на более ранние возрастные этапы онтогенеза.

Язык, являясь средством осуществления РД, как отмечалось выше, представляет собой систему специальных знаков и правил их сочетания. Помимо внутреннего содержания знаки языка имеют и внешнюю форму –

звуковую и письменную. Ребенок начинает освоение языка с освоения звуковой формы выражения языкового знака.

Закономерности формирования фонетической стороны речи в онтогенезе речевой деятельности являлись предметом исследования многих авторов: Р.М. Боскис, А.Н. Гвоздева, Г.А. Каше, Ф.А. Рау, Е.М. Верещагина, Д. Слобина и др. Данные этих исследований обобщены и проанализированы в работах отечественных психолингвистов: А.А. Леонтьева, А.М. Шахнаровича, В.М. Белянина и др.

Освоение артикуляции звуков речи – очень сложная задача, и хотя ребенок начинает «упражняться» в произнесении звуков уже с полутора-двухмесячного возраста, для овладения речепроизносительными навыками ему требуется три-четыре года. У всех нормально развивающихся детей существует определенная последовательность в освоении звуковой формы языка и в развитии предречевых реакций: гуление, «свирель», лепет и его «усложненный вариант» – так называемый модулированный лепет.

Ребенок появляется на свет, и свое появление он знаменует криком. Крик – первая голосовая реакция ребенка. И крик, и плач ребенка активизируют деятельность артикуляционного, голосового, дыхательного отделов речевого аппарата.

Для ребенка первого года жизни «речевой тренинг» в произнесении звуков – это своего рода игра, непроизвольное действие, которое доставляет ребенку удовольствие. Ребенок упорно на протяжении многих минут может повторять один и тот же звук и таким образом упражняться в его артикулировании.

Период гуления отмечается у всех детей. Уже в 1,5 месяца, а затем – в 2–3 месяца ребенок проявляет голосовые реакции в воспроизведении таких звуков, как *а-а-бм-бм*, *бль*, *у-гу*, *бу* и т.д. Именно они позднее становятся основой для становления членораздельной речи. Гуление (по своим фонетическим характеристикам) у всех детей народов мира одинаково.

В 4 месяца усложняются звуковые сочетания: появляются новые, типа *гн-агн*, *ля-аля*, *рн* и т.д. Ребенок в процессе гуления как бы играет со своим артикуляционным аппаратом, несколько раз повторяет один и тот же звук, получая при этом удовольствие. Гулит ребенок тогда, когда он сухой, выспавшийся, накормлен и здоров. Если рядом находится кто-то из родных и начинает «разговаривать» с малышом, тот с удовольствием слушает звуки и как бы «подхватывает» их. На фоне такого положительного эмоционального контакта малыш начинает подражать взрослым, пытается разнообразить голос выразительной интонацией.

По данным ряда экспериментальных исследований уже к 6 месяцам звуки, произносимые детьми, начинают напоминать звуки их родного языка. Это было проверено в следующем психолингвистическом эксперимен-

те. Испытуемым, которые были носителями разных языков (английского, немецкого, испанского, китайского) предъявляли магнитофонные записи крика, гуления, «свирели» и лепета детей, воспитывающихся в соответствующих языковых средах. Лишь при прослушивании магнитофонных записей шести-семимесячных детей испытуемые смогли с большой степенью достоверности узнать звуки родного для них языка.

В период гуления (модулированное голосом произнесение отдельных звуков, по своим характеристикам соответствующих гласным) звуковая сторона детской речи лишена четырех важнейших особенностей, присущих речевым звукам: а) коррелированности; б) «фиксированной» локализации («стабильной» артикуляции); в) константности артикуляционных позиций (имеет место большой и в значительной мере случайный «разброс» артикуляций); г) релевантности, т.е. соответствия этих артикуляций орфоэпическим (фонетическим) нормам родного языка.

Только в период лепета (который выражается в произнесении сочетаний звуков, соответствующих слогу, и продуцировании различных по объему и структуре слоговых рядов) эти нормативные особенности звукопроизношения начинают постепенно проявляться. В этот период складывается «синтагматическая организация» речи: формируется «структурация» слога (появление «протосогласного» и «протогласного»), отмечается разделение потока речи на слоговые кванты, что свидетельствует о формировании у ребенка физиологического механизма слогообразования.

Через 2–3 месяца речевые проявления ребенка получают новое «качество». Появляется своеобразный эквивалент слова, а именно – замкнутая последовательность слогов, объединенная акцентуацией, мелодикой и единством уклада артикуляционных органов. Эта структурно организованная звуковая продукция (так называемое псевдослово), как правило, «хореична»: «слова» имеют ударение на первом «слоге», независимо от особенностей родного языка ребенка. Псевдослова не имеют еще предметной отнесенности (первой и основной составляющей значения полноценного слова) и служат исключительно для выражения той или иной «витальной» потребности или еще не полностью осознанного «оценочного» отношения к внешнему миру. «Но и этого достаточно, чтобы у звуков появилась константность, чтобы за выражением определенной функции закрепилось определенное псевдослово (типичный пример – [н'а] как реакция на кормление и сигнал о голоде)».

При нормальном развитии ребенка «гуление» в 6–7 месяцев постепенно переходит в лепет. В это время дети произносят слоги типа *ба-ба*, *дя-дя*, *де-да* и т.д., соотнося их с определенными окружающими людьми. В процессе общения со взрослыми ребенок постепенно пытается подражать интонации, темпу, ритму, мелодичности, а также воспроизводить ряды

слогов; расширяется объем лепетных слов, которые ребенок пытается повторить за взрослыми.

В 8,5–9 месяцев лепет уже имеет модулированный характер с разнообразными интонациями. Но не у всех детей этот процесс однозначен: при снижении слуховой функции гуление «затухает», и это нередко является диагностическим симптомом.

В возрасте 9–10 месяцев происходит качественный скачок в речевом развитии ребенка. Появляются первые «нормативные», «предметно отнесенные» слова (соответствующие лексической системе данного языка). Круг артикуляций в течение двух-трех месяцев не расширяется, равно как нет отнесения звуков к новым предметам или явлениям: тождество употребления псевдослова (точнее, «протослова») обеспечивается не только и не столько тождеством артикуляции, сколько тождеством звукового облика целого слова.

В возрасте 10–12 месяцев ребенок все существительные (которые являются практически единственной представленной в «грамматике» ребенка частью речи) употребляет в именительном падеже в единственном числе. Попытки связать два слова во фразу (Мама, дай!) появляются позднее (примерно в полтора года). Затем усваивается повелительное наклонение глаголов (Иди-иди! Дай-дай!). Традиционно считается, что, когда появляются формы множественного числа, начинается овладение грамматикой. В зависимости от индивидуальных различий в темпах психофизического и познавательного развития все дети по-разному продвигаются и в своем языковом развитии.

«Приостановка» фонетического развития в этот период «речевого онтогенеза» (на срок в 3–4 месяца) связана со значительным увеличением числа слов активного словаря и, что особенно важно, с появлением первых настоящих обобщений, соответствующих, по концепции Выготского, «синкретическому». В речи ребенка появляется языковой знак. Слово начинает выступать как структурная единица языка и речи. «Если раньше отдельные псевдослова возникали на фоне семантически и артикуляционно недифференцированной лепетной “речи”, то сейчас вся речь ребенка становится словесной».

Усвоение ребенком последовательности звуков в слове есть результат выработки системы условных связей. Ребенок подражательным путем заимствует определенные звукосочетания (варианты звукопроизнесения) из речи окружающих людей. При этом осваивая язык как целостную систему знаков, ребенок осваивает звуки сразу как фонемы. К примеру, фонема [р] может произноситься ребенком по-разному – в нормативном варианте, грассирующе или картаво (велярный и увулярный вариант ротацизма). Но в русском языке эти различия не являются существенными для

общения, потому что не ведут к образованию разных по смыслу слов или разных форм слова. Несмотря на то что ребенок пока не обращает внимания на различные варианты произнесения фонем, он достаточно быстро схватывает существенные признаки звуков своего языка.

По данным ряда исследований, фонематический слух формируется в очень раннем возрасте. Сначала ребенок учится отделять звуки окружающего мира (скрип двери, шум дождя, мяуканье кошки) от звуков обращенной к нему речи. Ребенок активно ищет звуковое обозначение элементов окружающего мира, улавливая их из уст взрослых. Однако он использует заимствованные у взрослых фонетические средства языка «по-своему».

Наличие такого рода закономерностей позволяет говорить о том, что ребенок в процессе освоения языка создает собственную промежуточную языковую систему. Впоследствии звонкость (определяемая звучностью голоса) становится контрастным дифференциальным признаком речевого звука, что позволит ребенку удвоить свой запас классов согласных. Ребенок не в состоянии заимствовать такое правило у взрослых. Причина не в том, что ребенок не умеет произносить, скажем, звук [д], он умеет его произносить, но считает, что этот звук может стоять только в начале слова. Позже данная «система правил» корректируется, и ребенок «доводит» ее до системы языка взрослого. Когда речь идет о фонетической стороне речи, ясно, что ребенку даже необязательно уметь произносить звук, чтобы адекватно воспринимать его дифференциальные признаки. Это иллюстрируется следующим примером диалога взрослого с ребенком:

- Как тебя, девочка, зовут?
- Малина (т. е. Марина).
- Малина?
- Нет, Малина.
- Ну, я и говорю – Малина!
- Малина, Малина!
- А, так тебя Мариной зовут?
- Да, Мариной!

Из приведенного примера видно, что ребенок, не умеющий произносить звук [р], адекватно дифференцирует его с оппозиционным звуком. Поэтому он отвергает взрослую имитацию своего произношения, хотя сам еще не может в своем произношении выразить различие между правильным и ненормативным вариантом.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что сначала ребенок овладевает чисто внешней, т.е. звуковой, структурой знака, которая впоследствии, в процессе оперирования знаками, приводит ребенка к правильному функциональному его употреблению.

В период первоначального усвоения языка расширяется объем лепетных и полнозначных слов в активном словаре ребенка. Данный этап характеризуется повышенным вниманием ребенка к речи окружающих, заметно возрастает его речевая активность. Употребляемые ребенком слова чаще всего «многозначны», «семантически полифоничны»; одновременно одним и тем же словом или сочетанием ребенок обозначает несколько понятий: «бах» – упал, лежит, споткнулся; «дай» – подай, отдай, принеси; «биби» – идет, лежит, катается, машина, самолет, велосипед.

После полутора лет наблюдается рост активного словаря детей, появляются первые предложения, состоящие из целых слов и аморфных слов-корней. Например:

- Папа, ди (Папа, иди).
- Ма, да мяси (Мама, дай мячик).

Педагогические наблюдения показывают, что дети не сразу овладевают правильным воспроизведением знаков языка: одни средства языка усваиваются раньше, другие позже. Чем проще по звучанию и структуре слово, тем легче оно запоминается ребенком. В этот период особенно важную роль играет совокупность следующих факторов:

- а) имитация (воспроизведение) речи окружающих;
- б) сформированность сложной системы функциональных (психофизиологических) механизмов, обеспечивающих осуществление речи;
- в) условия, в которых воспитывается ребенок (психологическая обстановка в семье, внимательное отношение к ребенку, полноценное речевое окружение, достаточное общение со взрослыми).

Характерным показателем активного речевого развития детей на этом этапе является постепенное усвоение ими грамматических категорий.

Можно выделить в этот период отдельный «подэтап “физиологического аграмматизма”», когда ребенок пользуется в общении предложениями без соответствующего грамматического оформления составляющих их слов и словосочетаний: «Мама, дай кука» (Мама, дай куклу); «Ваня нет тина» (У Вани нет машины). При нормальном речевом развитии этот период длится от нескольких месяцев до полугода.

В преддошкольный период речевого развития у детей проявляются разнообразные фонетические нарушения: многие звуки родного языка они пропускают (не произносят совсем), переставляют, заменяют более простыми по артикуляции. Эти недостатки речи (определяемые понятием «физиологическая дислалия») объясняются возрастным несовершенством артикуляционного аппарата, а также недостаточным уровнем развития фонематического восприятия (восприятия и дифференциации фонем). Вместе с тем характерным для этого периода является достаточно уверенное воспроизведение детьми интонационно-ритмических, мелодических контуров

слов, например: касянав (космонавт), пиямидкя (пирамидка), итая (гитара), камейка (скамейка) и т.п.

Н.С. Жукова отмечает, что качественный скачок в развитии речи ребенка происходит с момента появления у него возможности правильно строить несложные предложения и изменять слова по падежам, числам, лицам и временам. К концу дошкольного периода дети общаются между собой и окружающими, используя структуру простого распространенного предложения, употребляя при этом наиболее простые грамматические категории речи.

Родители и воспитатели должны быть информированы о том, что наиболее благоприятный и интенсивный период в развитии речи ребенка выпадает на первые три года жизни. Именно в этот период все функции центральной нервной системы, обеспечивающие формирование системы условно-рефлекторных связей, лежащих в основе постепенно складывающихся речевых и языковых навыков, наиболее легко поддаются направленному педагогическому воздействию. Если условия развития в это время неблагоприятны, то формирование речевой деятельности может задерживаться или даже протекать в искаженном варианте.

Многие родители оценивают речевое развитие своего ребенка только по степени правильности звукопроизношения. Такой подход является ошибочным, поскольку показателем становления детской речи является своевременное развитие у ребенка способности использовать свой лексический запас в речевом общении с окружающими, в разных структурах предложений. Уже к 2,5–3 годам дети пользуются трех-четырёхсловными предложениями, используя различные грамматические формы (иди – идет – идем – не иду; кукла – кукле – куклу).

Дошкольный этап «речевого онтогенеза» характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Нередко наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи; в структуре складывающейся в этот период языковой способности постепенно формируются навыки словообразования.

Процесс усвоения языка протекает столь динамично, что после трех лет дети с хорошим уровнем речевого развития свободно общаются не только при помощи грамматически правильно построенных простых предложений, но и некоторых видов сложных предложений. В это время активный словарь детей достигает 3–4 тысяч слов, формируется более дифференцированное употребление слов в соответствии с их значениями; дети овладевают навыками словоизменения и словообразования.

В дошкольный период наблюдается достаточно активное становление фонетической стороны речи, дети овладевают умением воспроизво-

дить слова различной слоговой структуры и звуконаполняемости. Если и отмечаются при этом отдельные ошибки, то встречаются они, как правило, в наиболее трудных для воспроизведения, малоупотребительных или незнакомых детям словах. При этом достаточно всего один-два раза поправить ребенка, дать образец правильного произношения и организовать небольшую «речевую практику» в нормативном произнесении слова, как ребенок достаточно быстро введет новое слово в свою самостоятельную речь.

Развивающийся навык речеслухового восприятия помогает контролировать собственное произношение и слышать ошибки в речи окружающих. В этот период у детей формируется «чувство языка» (интуитивное чувство языковой нормы употребления единиц языка), что обеспечивает правильное употребление в самостоятельных высказываниях всех грамматических категорий и форм слов. Как отмечает Т.Б. Филичева, «если в этом возрасте ребенок допускает стойкий аграмматизм («играю батиком» – играю с братиком; «мамой были магазине» – с мамой были в магазине; «мяч упал и тоя» – мяч упал со стола и т.д.), сокращения и перестановки слогов и звуков, уподобления слогов, их замены и пропуск – это является важным и убедительным симптомом, свидетельствующим о выраженном недоразвитии речевой функции. Такие дети нуждаются в систематических логопедических занятиях до поступления их в школу».

К концу дошкольного периода развития речевой деятельности дети в норме овладевают развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной. Отступления от орфоэпических норм устной речи (отдельные «фонетические» и «грамматические» ошибки) не имеют стойкого фиксированного характера и при соответствующей педагогической «корректировке» со стороны взрослых достаточно быстро устраняются.

Достаточный уровень развития фонематического слуха позволяет детям овладеть навыками звукового анализа и синтеза, что является необходимым условием усвоения грамоты в период школьного обучения.

Анализ формирования разных сторон речевой деятельности у детей с позиций психологии и психолингвистики имеет непосредственное отношение к проблеме развития связной речи в период дошкольного детства. В преддошкольном периоде речь ребенка как средство общения со взрослыми и другими детьми непосредственно связана с конкретной наглядной ситуацией общения. Осуществляясь в диалогической форме, она носит выраженный ситуативный (обусловленный ситуацией речевого общения) характер. С переходом к дошкольному возрасту, появлением новых видов деятельности, новых отношений со взрослыми происходит дифференциация функций и форм речи. У ребенка возникает форма речи-сообщения в

виде рассказа-монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта со взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у ребенка появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий. Возникает потребность в речи, которая понятна из самого речевого контекста – связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется прежде всего усвоением грамматических форм развернутых высказываний. Одновременно происходит и дальнейшее усложнение диалогической формы речи как в отношении ее содержания, так и в плане возросших языковых возможностей ребенка, активности и степени его участия в процессе живого речевого общения.

Особенности формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием рассматриваются в работах Л.П. Федоренко, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой и др. Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2–3 лет. С 5–6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, т.к. к этому времени завершается процесс фонематического развития речи и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А.Н. Гвоздев, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова и др.). Уже с 4 лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни – и короткие рассуждения. Высказывания детей 5–6 лет уже достаточно распространенные и информативные, в них присутствует определенная логика изложения. Нередко в их рассказах появляются элементы фантазии, желание придумать эпизоды, которых не было в их жизненном опыте еще.

Однако полноценное овладение детьми навыками монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. К необходимым условиям успешного овладения монологической речью относится формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развернутого сообщения. Овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функций речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.). Исследования ряда авторов показали, что дети старшего дошкольного возраста способны овладевать навыками планирования монологических высказываний (Л.Р. Голубева, Н.А. Орланова и др.) Это, в свою очередь, во многом определяется постепенным формированием внутренней речи ребенка. По данным А.А. Люб-

линской и других авторов, переход внешней «эгоцентрической» речи во внутреннюю в норме происходит к четырех-пятилетнему возрасту.

Следует отметить, что овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи. Многие исследователи подчеркивают важность усвоения детьми предложений различной структуры для развития связной развернутой речи ребенка (А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, Л.П. Федоренко и др.).

Как свидетельствуют исследования А.Н. Гвоздева, к семи годам ребенок овладевает речью как полноценным средством общения (при условии сохранности речевого аппарата, если нет отклонений в психическом и интеллектуальном развитии и ребенок воспитывается в условиях нормальной речевой и социальной среды).

В школьный период речевого развития продолжается совершенствование связной речи. Дети сознательно усваивают грамматические правила оформления свободных высказываний, полностью овладевают звуковым анализом и синтезом. На этом этапе формируется письменная речь.

Развитие речи ребенка – это сложный, многообразный и достаточно длительный процесс. Дети не сразу овладевают лексико-грамматическим строем, словоизменениями, словообразованием, звукопроизношением и слоговой структурой. Одни группы языковых знаков усваиваются раньше, другие – значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие освоены лишь частично. При этом усвоение фонетического строя речи тесно связано с общим поступательным формированием лексического и грамматического строя родного языка. В целом же онтогенез языковой способности представляет собой сложнейшее взаимодействие процесса общения взрослых и ребенка и процесса развития предметной и познавательной деятельности.

3. Общие психолингвистические закономерности усвоения языка детьми

Существует несколько теорий усвоения языка. Охарактеризуем главные из них.

Одна из самых «старых» – это *теория подражания*. Она имеет приверженцев и в настоящее время. Суть теории: ребенок слышит образцы речи окружающих и подражает этим образцам. Данная теория, на наш взгляд, не является достаточно убедительной и «исчерпывающей». Приведем лишь некоторые возражения. Даже из большой массы разнообразных однословных предложений, которые употребляют взрослые и слышит ребенок (оставляем в стороне другие синтаксические структуры), он среди

первых предложений чаще всего, почти закономерно, «выбирает» высказывания типа «Мама», «Папа», «Баба», «Тетя», «Дядя», «Деда», «Дай» [ˈdai], «На» и некоторые другие. На данное возражение адепты теории подражания, в частности, приводят такой аргумент: первые слова-предложения якобы состоят из наиболее простых в артикулярном отношении звуков, и артикуляцию этих звуков ребенок воспринимает зрительно.

Однако до сих пор не существует четкого определения критериев артикуляторной сложности (простоты) звуков и их иерархии по данному признаку. Нет никаких оснований утверждать, что, например, звук [d] сложнее или проще звука [b], хотя последний обычно появляется раньше звука [d]; точно так же нет никаких оснований утверждать, что звук [l] проще или сложнее [r], а [f] проще или сложнее [h] и т. д.

Дело, конечно, не в артикуляторной простоте или сложности звуков, тем более в их «наблюдаемости» или «ненаблюдаемости» (слепые дети, не имеющие иных аномалий, усваивают звуки в той же последовательности, что и зрячие). Дело в функциональной значимости звуков для становления фонетической (точнее фонематической) системы языка. Звуки [a], [o], [i]; [m], [p], [b], [t̤], [t], [d], [d̤], [n] появляются первыми не потому, что они в артикуляторном отношении намного проще других, а потому что наиболее контрастны ([a] – [o]; [p] – [a]; [p] – [t̤]; [p] – [t]; [t̤] – [d̤]; и т. д.) и служат необходимой базой для формирования остальных звуков (точнее фонем). С помощью этих базовых звуков (фонем) ребенок способен построить первые слова-предложения кодифицированного языка и осуществлять коммуникацию, добиваясь удовлетворения своих потребностей (биологических или социальных).

Вместе с тем многочисленные целенаправленные наблюдения за онтогенезом языка и экспериментальные исследования показали несостоятельность теории подражания. Так, в частности, было доказано, что дети, как правило, не употребляют тех предложений (синтаксических структур), которые слышат от матери. Если же «среднестатистическому» ребенку, скажем, 18–20 месяцев предложить повторить слова *кукла, сидит, на, столе*, то он сделает это (естественно, специфическим произношением большинства слов). Однако, обладая способностью повторения изолированных слов, ребенок не может повторить предложение «*Кукла сидит на столе*». Он скажет «*Кукла*» или «*Кукла сидит*», или «*Кукла стол*» и не иначе, потому что в данном возрасте синтаксический и семантический компоненты его языкового механизма «работают» именно таким образом, и никакое подражание не может этот механизм изменить (к особым случаям относятся «попугайские» фразы детей). Кроме того, слова, которые по настоянию взрослых повторяет ребенок, он в указанном возрасте (и ранее), как правило, не включает в самостоятельную речь.

Вторая теория – это *теория врожденных языковых знаний*, достаточно «молодая» и популярная в последние три-четыре десятилетия. Сторонники этой теории, как уже было указано ранее, полагают, что ребенок рождается с некими генетически обусловленными знаниями «универсалий языка»: универсалий семантических, синтаксических, лексических, фонетических и иных. Общество же играет лишь роль своего рода «толчка» или «активатора» в «запуске» врожденного языкового механизма.

Думается, что мысль о врожденной способности к разного рода символизации (знаковому обозначению) в этой теории продуктивна. Вероятно, продуктивна и мысль о врожденных универсалиях языка, тем более что некоторые из них (по крайней мере ряд семантических и синтаксических «правил») связаны с универсалиями психическими – мышления, эмоций и др.

В то же время 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 национальностей.

Следовательно, не только врожденные факторы определяют онтогенез языка и речевой деятельности в целом. Немалая роль в речевом развитии ребенка принадлежит факторам социальным, в частности специфике того языка, который усваивает ребенок.

Наконец, еще одна теория усвоения языка – *теория социо-биологическая*.

Ее основное содержание состоит в том, что ребенок, обладая врожденной способностью к символизации (в том числе языковой) и получая от взрослых материал того или иного языка, «перерабатывает» его и по мере развития активно и в значительной мере самостоятельно усваивает ряд сменяющих друг друга систем «детского» языка, постепенно приближая их к системе языка взрослых.

Чем должен овладеть ребенок, усваивая язык? Какие условия – внутренние и внешние – необходимы ему для усвоения языка? Какие силы побуждают его усваивать язык? И каковы основные закономерности усвоения языка? Попытаемся осветить эти вопросы.

Усваивая язык, ребенок должен прежде всего овладеть языковой системой, т.е. единицами и элементами языка и правилами их функционирования; иначе говоря, он должен овладеть словарем языковых единиц и действиями со знаками языка как совокупностью взаимосвязанных операций – семантических, синтаксических, лексических, морфологических, морфо-семантических, фонематических и фонетических, используемых при порождении и восприятии речи.

Во-вторых, ребенку надлежит овладеть «языковой нормой» – системой «традиционных» для данного языка правил – т.е. выведенными из практики речевой деятельности допустимыми (в определенных ситуациях) вариантами использования языка (к примеру, «Здравствуйте», «Привет», «Приветик», «Хэллоу!»), кивок головой; «дом», но «дома», а не «домы»; «пойти в кино», но не «в кину»; «строить дом», а не «дому». Хотя, с другой стороны, «строить веранду», а не «веранда»; гулять с петербуржцем, но с Машей, Леной, котом, лошадью; различать «одеть» – «надеть» и т. д.

В-третьих, ребенку необходимо овладеть разными функциями языка и речи, разными формами и средствами осуществления речевой деятельности.

В-четвертых, что также очень важно, ребенку необходимо усвоить особенности способов речевого общения в различных видах деятельности (игровой, трудовой, самообслуживания, художественной, учебной и пр.) и в различных ситуациях, в которых осуществляется сама речевая деятельность.

При этом существует несколько условий, необходимых для усвоения языка.

Ребенок должен обладать определенным уровнем сформированности (созревания) нервной системы (центральной и периферической), достаточным для овладения языком на том или ином этапе его усвоения. При этом необходимо учитывать следующую закономерность онтогенеза: развитие как социальный феномен (в частности, процесс социализации) опережает биологическое созревание. Известно, что многие структуры мозга у человека оказываются окончательно сформированными только ко времени «ранней взрослости» (примерно к 21 году). Однако человек овладевает языком (всеми его формами) гораздо раньше этого возраста: «ядром» устного и кинетического языка – к трем годам, «ядром» языка письменного – к восьми-десяти годам. Не следует забывать о том, что для овладения языком требуется созревание вполне определенных структур нервной системы и сформированность определенных связей между ними. Это положение подтверждают, в частности, разные формы патологии нервной системы. Например, многие дети с церебральным параличом овладевают языком как знаковой системой, хотя обычно имеют артикулярные нарушения, подчас тяжелые.

Кроме того, у ребенка должны быть сформированы периферический артикулярный и слуховой аппарат, позволяющие ему говорить и воспринимать обращенную речь. Однако даже при существенных деформациях периферического артикулярного аппарата, например при расщелинах губы и неба (твердого и мягкого), ребенок усваивает язык как знаковую систему (при этом у ребенка обычно проявляются выраженные нарушения звуко-

произношения и просодии). Иначе обстоит дело при нарушениях слуховой функции. Средняя и тяжелая степень снижения слуха закономерно ведет к патологическому развитию всех компонентов языка: не только фонетического и фонематического, но и семантического, а также синтаксического, лексического, морфологического и морфо-синтаксического.

Следующее и очень важное условие – сформированность необходимого для усвоения языка высшего уровня психики, всех ее составляющих, прежде всего интеллекта, мышления, памяти, внимания, эмоций. Действительно, для того чтобы означать что-либо (т.е. использовать язык как обозначающий знак), нужно иметь адекватные знания об этом означаемом, устанавливать должные связи между фактами и явлениями действительности, правильно организовывать свое внимание и др. Но язык усваивается (хотя и с заметным опозданием и нередко – с нарушениями) и при патологии интеллекта, мышления, недостатке знаний. Поэтому не следует абсолютизировать значение психики в становлении языка, тем более искать, как это нередко делается, прямые причинно-следственные связи между усвоением ребенком логических структур в неречевой деятельности и соответствующих им структур в деятельности речевой. Язык имеет особую логику.

Конечно, овладение языком в большей мере связано с овладением культурой (духовной и материальной) и прежде всего того народа, язык которого усваивает ребенок. Как указывалось выше, особенности культуры этноса, страны определяют некоторые особенности языка.

Существенное условие для усвоения языка – овладение разными формами неречевой деятельности, доступными для определенного возраста и своеобразно в этом возрасте проявляющимися: деятельностью коммуникативной, познавательной, игровой, трудовой, конструирования, самообслуживания, художественной и др. Поскольку язык, как уже многократно говорилось, есть средство для осуществления не только речевой, но и неречевой деятельности, постольку вне ее он «состояться» не может.

В связи с этим бесспорным положением большинство психологов и онтолингвистов (онтолингвисты – исследователи, изучающие усвоение языка детьми) предлагают такую иерархическую схему генеза знаков языка: действия – образы – знаки.

Действия в данной схеме понимаются как действия исключительно физические, в основном мануальные (ручные), а образы – как образы восприятия различной модальности (преимущественно зрительной).

Необходимое условие для овладения языком – способность и потребность к коммуникации. Известно, что дети с аутизмом, у которых указанные способность и потребность крайне ограничены и развиваются па-

тологически, не овладевают языком вовсе или же овладевают им в очень малой степени, и, как правило, с существенными нарушениями.

Уже говорилось, что ребенок должен обладать и врожденной способностью к символизации, в том числе в «языковой сфере».

Для того чтобы овладеть языком, ребенку необходимо получать правильные образцы речи окружающих. Должно быть правильным и речевое поведение окружающих: внимательное отношение к речи детей, оказание им ненавязчивой помощи в продуцировании высказываний, одобрение стремления к речевому общению, тактичное исправление ошибок в речи и т.п.

Особое внимание следует обратить на стремление взрослых постоянно пополнять словарь детей. Обычно близкие ребенка пополняют словарь так называемой номинативной лексикой, «вещными» словами («Скажи: дом, петушок, машина, вилка, ботинки»), оставляя «в стороне» предикативные слова (глаголы, прилагательные, наречия, предлоги и др.). В центре же отдельного высказывания, как известно, находится именно предикат, а в развернутом высказывании (тексте) – система предикатов. Поэтому этим словам нужно отвести основное место в лексике детей.

Наконец, одно из значимых условий для усвоения языка – это благоприятная социальная среда, в которой живет ребенок: доброжелательное к нему отношение, продолжительное общение с ним, в том числе и речевое, должное воспитание и обучение. В общении особенно велика роль матери.

Далее укажем те причины, которые побуждают ребенка овладевать языком. Прежде всего это удовлетворение разнообразных потребностей (биологических и социальных), достижение целей речевой и неречевой деятельности. Для этого ребенок прибегает к использованию языка. И чем старше становится ребенок, тем чаще ему приходится это делать, потому что социальная среда прямо или косвенно «вынуждает» его к этому. Чтобы удовлетворить свои потребности, ребенку следует не только адаптироваться к среде, но осваивать ее и (в меру своих сил) преобразовывать ее. Значимое средство в такого рода деятельности – знаки языка.

Одна из побудительных сил усвоения языка – взаимное естественное стремление ребенка и окружающих к общению.

Важной побудительной силой выступает противоречие между системой и нормой языка взрослых и существующей на том или ином этапе онтогенеза системой и «нормой» языка ребенка (Д. Слобин, С.Н. Цейтлин). Чтобы понимать речь окружающих и быть понятым ими, достигать целей неречевой деятельности, ребенку необходимо «подводить» свои меняющиеся с возрастом «системы» детского языка к системе и норме языка взрослых. Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что побудительными силами овладения языком являются противоречия между желаниями (притя-

занятиями) ребенка с одной стороны и его языковыми и коммуникативными возможностями и требованиями социальной среды с другой.

Охарактеризуем далее основные закономерности усвоения языка.

1. Язык ребенок *усваивает активно*. Не только путем подражания и, разумеется, не чисто «генетически» (по наследству). Ребенок творчески перерабатывает получаемый от окружающих языковой материал и создает свои своеобразные и меняющиеся с возрастом системы языка, шаг за шагом приближая их к системе языка взрослых. Каждая из этих систем детского языка имеет особенности. К примеру, во второй создаваемой ребенком языковой системе (возраст примерно от 9 до 18 месяцев) ситуация «*Кукла сидит на стуле*» будет описана как «*Кукла*» или «*Сидит*». В последующей языковой системе эта ситуация стандартно описывается как «*Кукла сидит*» или «*Кукла стул*»; затем: «*Кукла сидит стуле (или стул)*»; и наконец – «*Кукла сидит на стуле*». Эта особенность свойственна не только синтаксическому, но и всем остальным компонентам языка (семантическому, лексическому, морфологическому, морфо-синтаксическому, фонематическому и фонетическому). Можно утверждать, что в значительной мере ребенок усваивает язык самостоятельно. Вместе с тем он начинает его усваивать только тогда, когда это ему становится жизненно необходимым; ту или иную языковую единицу он «вводит» в свою языковую систему только тогда, когда для этого созревают соответствующие внутренние условия осуществления речевой деятельности (языковые и неязыковые).

2. Другая закономерность формирования речевой деятельности – это *практически одновременное усвоение импрессивной и экспрессивной речи*. Констатируя данный факт, нужно учитывать, что усвоение кодифицированной импрессивной речи по срокам опережает усвоение звуковой экспрессивной речи. Не следует забывать, что на ранних этапах онтогенеза (до 10–11 месяцев) до появления кодифицированной экспрессивной речи ребенок активно и широко использует некодифицированную звуковую речь (крик, лепет, «бормотание», псевдослова и т.п.) и кодифицированную мимико-жестикуляторную речь. Эти две формы речи создают необходимые предпосылки для формирования кодифицированной экспрессивной речи.

Что касается письменной речи (чтения и письма), то она усваивается гораздо позже и во многом строится на базе речи устной. В то же время письмом, а также чтением про себя человек может овладеть при отсутствии внешней экспрессивной речи (понятно, импрессивная речь у ребенка должна быть развита).

Усвоение языка как средства речевой и мыслительной деятельности – это и одновременное усвоение всех его компонентов: семантического, синтаксического, лексического, морфологического, морфо-

синтаксического, фонематического и фонетического. Между ними сразу устанавливаются тесные взаимосвязи. Ребенок не начинает усвоение языка с какого-то одного из его компонентов, после чего переходит к другому и т.д. Ребенок не усваивает, как иногда думают, сначала некое число звуков, затем некое число слогов, потом слов, предложений и наконец овладевает навыками «текстообразования» (способностью образовывать развернутые связные высказывания). Усвоение системы языка протекает принципиально иначе. Ребенок с самого начала усваивает язык как целостную систему знаков. И если, предположим, его первым «речением» (как фактом кодифицированного языка) будет даже одиночный звук, например [a], то этот звук, являясь звуковым сигналом, одновременно (и в первую очередь) выступит как слово, как предложение и, возможно, как часть текста, если он (звук) включен в состав других речений (звуковых, кинетических) или в диалог. Этот звук, выступая в качестве предложения, разумеется, будет иметь какое-то значение (выражение какого-то желания, эмоционального состояния и др.) и определенную интонацию.

Сказанное относится и к первым «классическим» словам, вернее к словам-предложениям («Мама», «Папа», «Баба», «Дядя», «Дай», «На» и др.), с той лишь разницей, что «внутри» этих слов-предложений ребенок усваивает и разные слоговые конструкции (СГ, СГС и др.), разную слоговую структуру слов (СГ-СГ, СГ, СГ-Г и др.), начинает строить фонематическую систему (для чего, в частности, противопоставляет контрастные фонемы /p/ – /a/; /p/ – /t/; /p/ – /t>/; /t>/ – /d'/ и др.), начинает осваивать акцентные модели слов; у ребенка начинает формироваться представление об исходном падеже и т. д.

В процессе «становления языка» его содержанию (значению, семантике), по сравнению с формой, принадлежит первостепенная роль. Как уже говорилось, посредством языка ребенок удовлетворяет свои жизненные потребности, общается с окружающими, передает им содержание своей психической деятельности. Именно поэтому для ребенка гораздо важнее значение, нежели языковая форма речевого высказывания. Поэтому в онтогенезе речи языковые значения всегда «опережают» языковые формы.

Д. Слобин на материале усвоения разных языков, в том числе и русского, показал, что новые (вновь усваиваемые) значения обслуживаются старыми формами. К примеру, усвоенное окончание вин. пад. ж. р. [у] какое-то время переносится на все значения этого падежа и даже на некоторые другие падежи: «Читает книгу»; «Дай кубик» (следовательно, кубик); «Нет стулу» (правильно, стула).

Одна из закономерностей раннего онтогенеза – опережающее формирование коммуникативной функции речи и основных типов интонации на этапе некодифицированного языка (от 6 до 9–10 месяцев) по сравнению

с формированием единиц и правил функционирования кодифицированного языка.

В усвоении языка ребенок использует следующую стратегию: от крупных единиц к мелким, а не наоборот. И это понятно, поскольку более мелкие языковые единицы могут формироваться (вычленяться) только внутри более крупных: в тексте – предложения; в предложениях – слова; в словах – морфемы, слоги, звуки; в морфемах – фонемы. Поэтому ребенок, как это ни парадоксально на первый взгляд, начинает говорить «текстами» (т.е. сразу выдает речевые сообщения) и предложениями (и не только однословными, как принято считать), но никак не словами, слогами или звуками.

3. Следующая закономерность усвоения языка – *движение от общего (исходного) к частному, от контрастов к оттенкам*. Так, на начальном этапе овладения языком ребенок нередко обозначает сложную (многосоставную) ситуацию одним словом: к примеру, словом-предложением «Мама» означает «Мама, открой дверь, я хочу быть с тобой».

Другой пример: от основополагающих семантических структур S – O, S – P ребенок переходит к структуре S – P – O, а далее «разворачивает» составные компоненты этих структур. Ребенок сначала усваивает исходный (псевдоименительный) падеж и заменяет им все остальные падежи, затем появляется вин. пад., контрастный исходному, а вслед за этим падежом – другие. Аналогично этому, от универсальной слоговой структуры СГ («мама», «папа», «тетя», «дядя» и проч.) ребенок переходит к усвоению других слоговых структур. От базовых и наиболее контрастных фонем ребенок идет к усвоению фонем периферических и менее контрастных.

4. Следующая закономерность, проявляющаяся в период с одного года до трех-пяти лет, – это *генерализация* (по другому, сверхгенерализация, сверхрегуляризация, стремление к регулярности). Суть ее состоит в том, что усвоив новую языковую форму, ребенок часто распространяет ее на выражение содержания (значения или значимости), которое требует иных языковых форм. К примеру, усвоив выражение прямого объекта с окончанием [у] в вин. пад. ж. р. («читай книгу», «дай палку», «на лису» и т. п.), ребенок трансформирует окончание [у] на объекты мужского и среднего рода («дай хлебу», «хочу колесу» и т. д.). Овладев словом «тина» (машина), ребенок некоторое время называет им все виды наземного *транспорта*: и трамвай, и троллейбус, и поезд, и велосипед – хотя в импрессивной речи различает их. Слово «на» часто означает не только «возьми», но и «дай», «вытащи» (извлеки из), «сделай еще раз так же». Слово «и-зя» означает «нельзя», «не хочу», «плохо» (так плохо делать) и др. Слово «де» – это «деньги», «кошелек», «бумага».

Следует подчеркнуть, что усвоение языка наряду с общими для всех детей закономерностями имеет индивидуальные особенности. Иначе говоря, любой ребенок (как и взрослый) обладает идиолектом – определенной спецификой структуры и особенностями функционирования языка в речи. Это касается всех подсистем языка (семантической, лексической, синтаксической и иных). Дети также отличаются друг от друга сроками и темпом усвоения языка.

Несмотря на индивидуальные особенности речевого онтогенеза, всех детей в зависимости от общих особенностей («универсалий») усвоения языка можно условно разделить на 3 группы:

- дети, усваивающие язык по аналитическому типу, обычно говорят немного (так называемые молчуны), чаще используют неразвернутые высказывания, но с самого начала пытаются говорить правильно (правильно употреблять флексии, произносить звуки и т. д.);

- дети, усваивающие язык по синтетическому типу говорят много (говоруны), широко используют развернутые высказывания и мало следят за их языковой формой; им важнее передать слушателям многообразие и сложность своего внутреннего и захватывающего их внешнего мира;

- дети третьей группы «совмещают» два названных типа усвоения языка (как правило, с доминированием одного из них).

5. Наконец, последняя из рассматриваемых здесь основных закономерностей – *последовательная смена создаваемых ребенком систем языка в процессе овладения языком взрослых*. Каждая из этих систем обладает структурным и функциональным своеобразием. Применительно к последовательной смене этих систем принято говорить об этапах онтогенеза языка (развития речи).

Таким образом, анализ психолингвистических исследований (по разделу «Психолингвистика развития») и данные наших собственных исследований позволяют выделить три основных этапа усвоения языка.

Первый этап (от 0 до 9–10 месяцев) – усвоение кодифицированной импрессивной речи (устной и кинетической), экспрессивной кинетической и некодифицированной устной экспрессивной речи.

Второй этап (от 9–10 месяцев до 11 лет) – усвоение всех форм кодифицированной устной и кинетической речи. Этот этап, в свою очередь, включает 4 ступени: первая ступень (от 9–10 до 18 месяцев) – начало усвоения языковой системы; вторая ступень (от 18 месяцев до 3 лет) – овладение «ядром» языковой системы; третья ступень (от 3 до 5 лет) – усвоение «периферии» языковой системы; четвертая ступень (от 5 до 11 лет и позже) – совершенствование сложившейся языковой системы.

Третий этап (от 6 до 11 лет) – овладение письменной речью (чтением и письмом): первая ступень – овладение начальными навыками чтения (от

6 до 8 лет) и письма (от 6–7 до 9 лет); вторая ступень (от 8–9 до 11 лет и позже) – совершенствование навыков чтения и письма.

Тема 6. Исследования фонетики и грамматики в свете психолингвистики

1. Фонетика и психолингвистика. Проблема соотношения звука и смысла.

2. Грамматика в свете психолингвистики.

1. Фонетика и психолингвистика. Проблема соотношения звука и смысла

Исследуя фонетический уровень языка, психолингвисты ставят вопрос: Верно ли, что во время речевой деятельности звучание слова связано со значением? Ответ на этот вопрос ищет фоносемантика. Еще в Древней Греции существовало два варианта ответа: 1) предметы называются по своей сути, по своему содержанию; звучание слов связано с их значением; 2) предметы называются по договоренности, их названия не мотивированы, а звучание слов не связано со смыслом. С точки зрения многих современных ученых, звук не имеет значения. Например, было бы странно полагать, что звук [т] в слове *стол* имеет значение. Однако лингвист А.П. Журавлев с помощью серии экспериментов доказал, что связь звучания и значения в слове существует. Испытуемым (людям разного возраста и занятий) предлагались записанные на листах бумаги буквы русского алфавита. Напротив них располагалась шкала свойств: например, тихий – громкий, светлый – темный, сильный – слабый, тусклый – блестящий, шероховатый – гладкий и др. Пересечение шкалы и звука испытуемые должны были отметить знаком «+» или «-». Участники эксперимента выбирали знаки произвольно, но в итоге оказалось, что распределение плюсов и минусов не было случайным. Компьютерная обработка результатов эксперимента выявила схожесть результатов испытуемых. В результате эксперимента определено следующее:

1) звуки содержательны, они обладают фонетическим значением, но не как закрепленным смыслом, а как впечатлением от звука. Самой красивой в русском языке является звукобуква *е*, самым отталкивающим – звук [х'], самыми нежными – [л'] и [н']; самым грубым – [д], самыми светлыми – звукобуквы *я*, *е*; темным – [х], гладким – [о], шероховатым – [ш']. В различных языках фонетическая значимость звука может быть различной, т.к. она зависит от устройства фонетической системы. К примеру, в польском

языке имеется сдвиг в положительную сторону в оценке шипящих в связи с их широким распространением;

2) были найдены цветовые соответствия русских гласных звуков и звукобукв: [а] – густо-красный, я – ярко-красная, [о] – светло-желтый или белый, е – зеленая, [и] – синий, [э] – зеленоватый, [у] – темно-синий, сине-зеленый, лиловый; ю – голубоватая, сиреневая; [ы] – темно-коричневый или черный;

3) А.П. Журавлев исследовал соотношение фонетического значения слова (которое он рассчитывал по специальной формуле путем «сложения» фонетической значимости звуков слова) с лексическим. Ученый считал, что они связаны между собой, но не напрямую, а опосредованно, через признаковый (ассоциативный) аспект значения слова:

ЛЕКСИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ = ПОНЯТИЕ + ПРИЗНАКОВЫЙ АСПЕКТ ЗНАЧЕНИЯ + ФОНЕТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ СЛОВА.

К примеру, в признаковый аспект значения слова *облако* входят признаки: округлое, легкое, пушистое, белое; *мать* – суровая; *мама* – добрая, нежная; *чудовище* – страшное, грубое, большое, темное, сильное; *дылда* – нескладное; *юноша* – женственное; *женщина* – темное, отталкивающее, низменное.

В последнее время установлено, что фоносемантическое наполнение текста на подсознательном уровне влияет на ход смыслового сообщения.

Звуковая значимость слова больше всего ощущается в звукоподражательных и звукообразных словах. В развитых языках мира таких слов 2-3 тысячи, в языках нецивилизованных народов, таких как нанайский, язык эве (Судан, Африка), – большинство. К звукоподражательным словам в русском языке относятся *аукать*, *бормотать*, *гоготать*, *долдонить*, *зудеть*, *жужжать*, *кукарекать*, *крякать*, *лопотать*, *охать*, *пицать*, *рычать*, *сюсюкать*, *топать*, *ухать*, *фыркать*, *хлопать*, *цокать*, *чирикать*, *шуршать*, *шипеть*. Звукообразных слов много в детской речи, детской литературе (Чебурашка, Бармалей, Карабас-Барабас, Шапокляк). И тех и других много в поэзии, иногда их трудно отличить: *тиндиликал мандолиной, дундудел виолончелью* (В. Маяковский), *бобоэби; дыр, булл, щыл; Манч! Манч! Чи брео зо!* (В. Хлебников). Звукообразность речи объясняется явлением синестезии – связью между ощущениями, относящимися к разным органам чувств: тактильности, зрению, слуху, вкусу, обонянию. Известный советский психолог А.Р. Лурия объяснял это явление тем, что нервные импульсы в подкорковой зоне, идущие от наших органов чувств, возбуждают друг друга, т.к. нейтропроводящие пути расположены близко друг к другу. Отсюда в русском языке существуют выражения: холодный взгляд, соленая шутка, сладкая ложь, кричащая одежда, легкая улыбка и др.

2. Грамматика в свете психолингвистики

На первый взгляд кажется, что грамматика неинтересна для психолингвистов, так как оперирует абстрактными значениями. Однако в речи грамматические формы служат целям передачи информации не меньше, чем значения слов. Это хорошо показывает эксперимент Л.В. Щербы, в котором он предлагал квазипредложение: *Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка.*

В этом предложении все слова имеют грамматические признаки слов русского языка: суффиксы, окончания, синтаксические связи. Из него можно понять, что какое-то существо что-то сделало с другим существом и теперь что-то делает с его детенышем. Эту же мысль выражает и квазисказка Л. Петрушевской «Пуськи бятые»:

Сяпал Калуша по напушке и увазила бутявку. И волит:

– Калушата, калушаточки! Бутявка!

Калушата присяпали и бутявку стрямкали.

И подудонились.

А Калуша волит:

– Оее, оее! Бутявка-то некузявая!

Калушата бутявку вычучили.

Бутявка вздрезнулась, сопритюкнулась и усяпала с напушки.

А Калуша волит:

– Бутявок не трямкают. Бутявок не трямкают. Бутявки дюбые и зюмо-зюмо некузявые. От бутявок дудонятся.

А бутявка волит за напушкой:

– Калушата подудонились! Калушата подудонились! Зюмо-зюмо некузявые! Пуськи бятые!

Исследуя грамматический уровень языка, психолингвисты ставят вопрос: В виде чего сохраняется грамматическая информация в сознании носителя языка? Ответы могут быть следующими:

I. В виде грамматических ассоциаций: доверие – оказывать высокое доверие;

II. В виде синтаксических моделей: N V – Солнце взошло; N Adj – Утро раннее. Для подтверждения существования синтаксических моделей американский лингвист Н. Хомский предложил испытуемым фразу, которая, несмотря на полное нарушение сочетаемости слов, тем не менее воспринималась как абсолютно верная в синтаксическом отношении: *Бесцветние зеленые идеи бешено спят*;

III. В виде темо-рематической структуры предложения. Темой называется данная, исходная информация, которая содержится в высказывании. Ремой называют новое, актуальное для данной ситуации содержание, передаваемое в высказывании. В норме рема в русском языке располагается в

конце предложения. Но ее также можно выделить интонацией: 1. Студенты первого курса сегодня не учатся. 2. Студенты первого курса сегодня не учатся. 3. Студенты первого курса сегодня не учатся.

IV. В виде темо-рематической структуры текста. Возможны два варианта такой структуры: тематическая прогрессия и прогрессия с константной темой. Рассмотрим тематическую прогрессию:

1. *Студенты* (T^1) слушают лекцию (P^1).
2. *Она* ($T^2 = P^1$) посвящена проблемам *психолингвистики* (P^2).
3. *Это* ($T^3 = P^2$) одна из увлекательных сфер науки о языке (P^3).

Рассмотрим прогрессию с константной темой:

1. *Студенты* (T^1) сидят в аудитории.
2. *Они* (T^2) конспектируют лекцию
3. Молодые *люди* (T^3) с увлечением постигают тайны речевой деятельности.

тельности.

V. В виде коммуникативных фрагментов (КФ) и коммуникативного контура высказывания (ККВ). Эти понятия введены в науку Б.М. Гаспаровым. КФ – это целостный отрезок речи, который опознается как целое в чужой речи и воспроизводится говорящим как целое. К примеру, 1) сам построил дом, в недавно построенном доме, чтобы построить дом, нужно...; 2) поразительно оригинальная мысль, мысль поражает своей оригинальностью, эта мысль вовсе не оригинальна, оригинальность этой мысли поразительна; поразительно, до какой степени эта мысль оригинальна; пораженный оригинальностью этой мысли, он...; при всей своей поразительности эта мысль по существу вовсе не оригинальна; чтобы поразить, не требуется большой оригинальности; не всякая оригинальная мысль поразительна, но всякая поразительная мысль оригинальна. Мы видим, что важнейшей чертой КФ является его нефиксированность, «размытость», изменчивость.

ККВ – это целостный образ текста с его ритмо-мелодикой, опорными выражениями и лакунами (пустыми местами, требующими лексического заполнения). До рождения высказывания мы ощущаем его ритмо-мелодический рисунок: подъем и спад интонации, ускорение и замедление темпа речи, паузы, ударения. Затем на этот рисунок налагаются опорные слова и заполняются лакуны. Рассмотрим примеры, в которых лакуны взяты в квадратные скобки, а остальное представляет собой опорные слова:

[Всю ночь] стояла [прекрасная теплая погода].

[Ну] что за [странное поведение]!

Никто из [собравшихся] не [мог даже предположить], [во] что [выльется вся эта затея].

Тема 7. Исследование лексики и семантики в свете психолингвистики

1. Лексико-семантический уровень языка в русле психолингвистики. Хранение слова в сознании человека.
2. Словообразование в речевой деятельности.

1. Лексико-семантический уровень языка в русле психолингвистики. Хранение слова в сознании человека

К психолингвистическим вопросам лексики и семантики относятся следующие: 1. Как располагаются слова в языковом сознании носителей языка? 2. По какому принципу они связаны друг с другом? 3. Как удается говорящему отыскать нужную лексему в момент речи? Ответы на эти вопросы были получены в ходе различных экспериментов. Один из них – свободный ассоциативный эксперимент. Ассоциация – это связь между двумя объектами в сознании человека, основанная на его личном опыте. Ассоциации, в зависимости от количества людей, владеющих ими, могут быть индивидуальными, групповыми и культурными – характерными для целого народа. К примеру, для европейской и американской культур цвет траура черный, а цвет праздника белый. В японской культуре – наоборот. По мотивированности ассоциации делятся на условные (абстрактные, немотивированные) и конкретные (фактические, мотивированные). К последним относятся ассоциации типа кошка – мяукать, дрова – рубить, труба – дым, роза – запах.

Ассоциации впервые изучал Аристотель. В Новое время изучение ассоциаций связано с психологией: объяснение сновидений З. Фрейд строил на выявлении ассоциаций.

В 1910 г. в Америке (авторы А. Розанов и Х. Кент) появился словарь ассоциативных норм, а в 1977 г. – в России. Рассмотрим одну из статей «Словаря ассоциативных норм русского языка» А.А. Леонтьева:

Студент – бедный 43, заочник 33, вечный 13, ОТЛИЧНИК 12, голодный 11, институт 11, умный 10, учащийся 10, веселый 9, медик 9, преподаватель 9, филолог 9, мученик 7, университета 7, человек 7, я 7, абитуриент 6, молодой 6, семья 6, учится 6... (всего 563 ответа).

По характеру связи со словом-стимулом ассоциации бывают следующих видов: 1) синтагматические (связанные со стимулом линейными отношениями): студент – университета, студент – голодный, студент – медик; 2) парадигматические (связанные со стимулом отношениями сходства – синонимы, антонимы, гипо-гиперонимы (груша – фрукт), партитивы (корень – дерево, ночь – сутки), паронимы, паронимы, рифмы (кино – вино,

густой – пустой)); 3) фразовые (вместе со словом-стимулом входящие во фразу или текст): студент – сессия, студент – веселая пора.

Ассоциации неодинаковы у представителей разных культур, что объясняется разным жизненным опытом людей. По данным А.А. Залевской, на слово-стимул *хлеб* у русских чаще всего возникает реакция *соль*, у французов – *вино*, у немцев и американцев – *масло*, у узбеков – *чай*.

Ассоциации различаются у представителей разных профессий, разного возраста, разного социального происхождения, разных географических зон: было установлено, что на слово *кисть* житель Поволжья реагирует словом *рябины*, житель Душанбе – *винограда*, дирижер – *плавная, мягкая*, художник – *краски*, медсестра – *ампутация*.

Существует несколько вариантов проведения ассоциативного эксперимента:

1. В качестве стимула даются не слова, а сочетания звуков или букв: триграмма ОКН рождает ассоциации *окно, оконный, окошко, подоконник, кокнуть*; сочетание же УФР не дает много ассоциаций.

2. В качестве стимула даются словосочетания: *есть кашу – ложкой, с маслом, с молоком, на завтрак*.

3. Методика направленной ассоциации: в характер стимула вносятся ограничения для сужения зоны ассоциативного поиска, для отсекаания стандартных ассоциаций: если ассоциацией к слову *холодный* является *горячий*, то к словосочетанию *холодный день* будет *теплый, жаркий*.

4. Дж. Диз слова, полученные в качестве реакций, снова задавал в качестве стимулов. Он обнаружил существование семантических полей ассоциаций.

5. К подобным выводам пришли и ученые А.Р. Лурия и О.С. Виноградова, проводившие психофизиологический ассоциативный эксперимент. Эксперимент основывался на том, что при воздействии на мозг человека слабым ударом тока наступают три возможные реакции: 1) нейтральная (сосуды пальцев и головы не сжимаются и не расширяются); 2) ориентировочная (сосуды пальцев сжимаются, сосуды головы расширяются); 3) защитная (сосуды пальцев и головы сжимаются). Эксперимент начинался с того, что у испытуемого путем произнесения слова скрипка и нанесения слабого удара током вырабатывался условный рефлекс на слово скрипка – защитная реакция на это слово. Затем начиналась основная серия опытов:

1. Испытуемому предлагались слова, тесно связанные со словом-стимулом (названия струнных музыкальных инструментов: виолончель, мандолина, контрабас. У испытуемого наблюдалась защитная реакция. Вывод: в языковом сознании людей имеются семантические поля слов.

2. Испытуемому предъявлялись слова со значением «неструнные музыкальные инструменты»: аккордеон, труба, кларнет, саксофон. Сосудистая реакция слабела: возникала ориентировочная реакция сосудов. Вывод: у семантического поля «музыкальные инструменты» можно найти центр (струнные) и периферию (неструнные).

3. Испытуемому предлагались слова, не связанные с миром музыки: облако, труба, крыша, печка. Это влекло за собой нейтральную реакцию сосудов. Вывод: значения слов, входящих в разные семантические поля (труба), получают свое окончательное понимание в контексте.

4. Испытуемый получал слово, связанное со словом-стимулом по звучанию: скрепка. Это слово вызывало слабую ориентировочную реакцию сосудов. Вывод: слова в сознании человека связаны не только по смыслу, но и по форме, но последняя связь слабее.

О наличии семантических и звуковых полей слов говорят также обмолвки, которые человек допускает в разговорной речи, когда он утомлен, болен или опьянен. Пожилые люди часто путают телевизор и холодильник, ванну и кухню, ключи и часы. Эти замены вызваны смысловой близостью слов. Оговорки возникают и по звуковому признаку: помадка – панамка, шланг – шнур, геноцид – канцероген.

2. Словообразование в речевой деятельности

В области словообразования психолингвисты искали ответ на следующие вопросы:

1. В каких случаях и по каким законам люди создают новые слова?
2. Какой признак кладется в основу вновь образованного слова?
3. Когда человек обращается к мотивирующей семантике слова?

Ответ на эти вопросы Л.В. Сахарный искал в экспериментах. В 1960-е годы он обратился к пожилым деревенским жителям глухого сибирского села с тремя вопросами:

1. Кто на севере живет?
2. Кто на востоке живет?
3. Кто на Памире живет?

В ответ на первый вопрос он получил слова: чукчи, оленеводы, кочевники. В ответ на второй – восточники (такого слова в русском языке нет, испытуемые сами придумали его). На третий вопрос они ничего не ответили, т.к. не знали, что такое Памир. Вывод экспериментатора был таким: новое слово в речевой деятельности возникает в том случае, когда говорящий понимает сущность называемого явления, но не имеет готового слова для его наименования.

Во втором эксперименте трехлетним детям детского сада задавались вопросы: 1. Кто на лошади сидит? (интонационно выделялось слово ло-

шадь). 2. Кто на лошади *сидит*? (интонационно выделялось слово сидит). Были получены ответы: в первом случае – «лошник», «лошадник», во втором – «сидник», «сидильчик». Был сделан вывод: для образования речевого неологизма говорящий действует по аналогии, используя наиболее продуктивную словообразовательную модель. В основу слова говорящий определяет актуальный для называемого предмета признак.

В третьем эксперименте в качестве слов-стимулов были взяты номинации с производящей основой «время суток»: *утренник, дневник, вечерник, ночник*. Испытуемые (школьники и студенты) должны были назвать их другими словами с суффиксом -ник-. Если в ответах сохранится производящая основа «время суток», значит ассоциации испытуемых направлены на производящую основу. Если нет – значит производящая семантика ими не учитывается. Слово *утренник* и у школьников, и у студентов вызвало ассоциации: *праздник, песенник, пикник, именинник*. Слово *дневник* вызвало у школьников ассоциации: *учебник, ученик, школьник*, а у студентов – ассоциации со значением «время суток». Слова *вечерник, ночник* также вызвали ассоциации со временем суток. Вывод заключался в том, что употребляя производные слова, говорящий не помнит их мотивационное значение, если слово имеет прочные смысловые связи с определенным контекстом. В противоположном случае на первый план выходит семантика производящего слова.

Обращение к производящей семантике слова происходит тогда, когда говорящий сталкивается с ранее неизвестным ему словом. Обычно понимание слова вытекает из мотивирующей семантики. Но если она не известна, говорящий может переделать слово на свой лад и найти в слове «ложную» внутреннюю форму: *вертилятор* (о вентиляторе), *спинжак* (о пиджаке), *импузантный* (импозантный).

Словообразовательные возможности языка широко использовали поэты, для которых языкотворчество дает возможность привнести новые оттенки в стершиеся метафорические стилистические значения слов. оскудевшие волны языка:

ЗАКЛЯТИЕ СМЕХОМ

О, рассмейтесь, смехачи!

О, засмейтесь, смехачи!

Что смеются смехами, что смеянтвуют смеяльно.

О, засмейтесь усмеяльно!

О, рассмешиц надсмеяльных – смех усмейных смехачей!

О, иссмейся рассмеяльно, смех надсмейных смеячей!

Смейево, смейево,

Усмей, осмей, смешики, смешики,

Смеюнчики, смеюнчики.

О, рассмейтесь, смехачи!
О, засмейтесь, смехачи!

В. Хлебников

Тема 8. Текст как объект психолингвистики

1. Слово – высказывание – текст.
2. Включенность текста в неречевую деятельность.
3. Производство текста.
4. Затекст – текст – подтекст.
5. Восприятие текста.
6. Пересказ текста.

Текст как сложное семантическое образование обладает рядом психолингвистических характеристик, отсутствующих у слова, словосочетания или фразы. К их числу относятся цельность, связность, эмотивность, креолизованность, прецедентность, скважность. Кроме того в тексте сохраняются следы невербального поведения участников коммуникации, и он обладает большой степенью интерпретативности (реципиенты могут извлечь из него много смыслов).

1. Слово – высказывание – текст

Традиционно объектами лингвистического анализа являются слово и словосочетание. Слово представляет собой основную структурно-семантическую единицу языка, которая служит для наименования предметов и их свойств, явлений, отношений действительности. Словосочетание также служит средством номинации предметов, явлений, процессов, качеств.

В лингвистике принято говорить о предложениях, как о языковых моделях. В психолингвистике чаще говорят о высказывании, которое, являясь единицей речевого общения, соотносено с ситуацией и ориентировано на участников речи. Высказывание как единица речевого общения учитывает коммуникативную ситуацию, в нем излагается позиция говорящего с учетом знаний и возможной реакции собеседника. Совершенно очевидно, что мы обычно говорим не разрозненными словами и не отдельными фразами; все носители языка пользуются только развернутыми высказываниями и даже текстами, и наша речь включена в деятельность более высокого порядка, нежели просто речевое общение (ради общения). Сами же по себе языковые знаки проявляются только будучи текстово связанными, они могут иметь смысл только как связанные единицы, когда они образуют тексты и передают их содержание. Иными словами, если мы хотим понять,

что есть данное слово и как оно соотносится со своим значением, следует обязательно принять во внимание, что слова в реальном общении включены в предложения, в тексты и в ситуации. При этом семантика слов в тексте (их значение) может значительно отличаться от семантики изолированных слов, поскольку только в тексте слово получает свое основное значение и осмысление.

Тем самым обращение к семантике текста при анализе речевого общения является объективным и закономерным явлением, поскольку основано на всеобщей связи и взаимодействии языковых единиц в процессе их функционирования. Результатом такого взаимодействия языковых единиц является то обстоятельство, что при определении содержательной стороны языковых единиц одного уровня требуется обращение к единицам более высокого уровня вплоть до текста. А текст является в данном случае предельной (высшей) единицей общения на знаковом уровне. Все это создает необходимость при определении смысла речи учитывать сферу употребления, функционирования языковых единиц, т.е. текст.

Кроме того, за интересом ученых к тексту скрывается интерес к проблемам языкового сознания. Языковое сознание при этом понимается в отечественной психолингвистике как внутренний процесс планирования и регуляции внешней деятельности с помощью языковых знаков. За интересом к языковым знакам и, соответственно, к тексту стоит и интерес к языковой личности и образу мира человека, поскольку в каждом тексте проявляется языковая личность, владеющая системой языка.

В настоящее время в лингвистике насчитывается более трехсот определений текста. Среди них есть такие, которые не показывают существенной разницы между текстом и словом, между текстом и предложением: «Текст – это определенная последовательность языковых компонентов, которая носит линейный и ограниченный характер». Совершенно очевидно, что и слово – это «последовательность языковых компонентов», и предложение тоже «носит линейный и ограниченный характер».

Среди определений текста имеются и семантически неполнозначные, например: «Текст – это эмпирическое явление, обладающее единой значимостью. Мы создаем его, когда говорим или пишем». Несмотря на то что тут подчеркивается семантическое единство текста, в этом определении нет указания на функцию текста обеспечивать структуризацию человеческой деятельности.

Одно из самых удачных определений текста принадлежит отечественному филологу И.Р. Гальперину: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных раз-

ными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную направленность и прагматическую установку».

Отметим, что под сверхфразовыми единствами в лингвистике нередко понимаются части текста, примерно соответствующие абзацу. В этом определении также отмечаются целостность текста, связность его элементов и функциональная направленность (при этом предполагается, что текст существует только в письменной форме.)

2. Включенность текста в неречевую деятельность

При психолингвистическом анализе речи существенным является ее понимание как средства структуриации деятельности коммуникантов. Текст как основная единица коммуникации включен в отношения между говорящими, он структурирует деятельность, регулирует и планирует отношения между говорящими. А общение коммуникантов, в свою очередь, представляет собой контекст для высказываний, объединенных в текст. Именно в общении текст получает свое значение, и именно на основе общения он может быть понят и проинтерпретирован адекватно замыслу автора.

В том случае, если слушающий не включен в деятельность, которую текст описывает (и структурирует), говорящий должен дать гораздо более подробное описание этой деятельности. Под структуриацией действительности можно понимать описание ее средствами языка. С одной стороны, текст должен быть достаточно полным в плане отражения деятельности, предшествующей его появлению, с другой стороны, он может быть заведомо отчужден от этой деятельности (например, написан много лет назад), и только на основе его знаковой формы читатель должен быть в состоянии восстановить последовательность событий и ход рассуждений участников деятельности.

Текст может и не отражать реальных событий. Так, в художественном тексте изображаются средствами языка несуществующие миры, которые являются плодом авторских представлений о действительности или сочетаний в реальности несочетаемого. В этом случае когнитивная и эмоциональная структуриация «возможного мира» подчиняется закономерностям авторского сознания, в том числе и языкового.

3. Производство текста

К модели производства текста применима трехфазная структура деятельности – ориентировка, исполнение, контроль. Вместе с тем следует учитывать, что текст представляет собой сложный знак, предполагающий охват очень большого количества факторов внешней среды и в силу своей

неоднозначности подлежащий интерпретации (перетолкованию) со стороны реципиента.

Ориентировка представляет собой интеллектуально-мыслительную активность по осмыслению проблемной ситуации общения и предмета коммуникации. На фазе ориентировки у продуциента (автора текста) возникает коммуникативное намерение в виде замысла текста. Этот замысел служит мотивом производства текста, он диктует содержание и структуру запланированной коммуникативно-познавательной программы развернутых высказываний.

Включенность автора в ситуацию предполагает ее осмысление на основе определенного к ней отношения. В тексте это проявляется в той или иной структуризации реального положения дел под углом зрения автора текста: представление последовательности событий иначе, чем это было в реальности; привнесение аргументации; комментирование событий, в том числе и в завуалированной форме. Практически в любом тексте присутствуют интеллектуальные и эмоциональные оценки.

Поскольку предметом текстовой деятельности является не смысловая информация вообще, а та смысловая информация, которая объединена замыслом и позицией говорящего, важное место на этапе замысла в модели порождения текста занимает как учет полноты описания ситуации, так и учет оптимальной семантической наполненности текста, его неперегруженности.

Фаза реализации текста состоит в материализации замысла общения с привлечением языковых средств. Для текста специфическими языковыми средствами будут средства межфразовой связности (не столько формальные, сколько семантические) и показатели цельности (в частности сигналы начала и конца), о чем будет подробнее сказано ниже. Поскольку замысел текста существует в сознании автора в свернутом виде, он может полностью не осознаваться автором, здесь действует та же закономерность, что и в отношении высказывания: мысль оформляется в тексте. Замысел заведомо не совпадает с реализацией. Фаза контроля при производстве текста предполагает как отработку самого замысла текста (на этапе планирования), так и коррекцию вербализации замысла. При этом особую роль играет тот факт, что текст должен быть целостным, поскольку ассоциативность мышления может превратить текст в набор внешне связанных между собой высказываний, не составляющих единого семантического образования.

4. Затекст – текст – подтекст

Отражение в тексте действительности предполагает наличие затекста – фрагмента действительности, описанного в тексте. Затекст присутствует в тексте неявно – как отсылка к реальным событиям или яв-

лениям. По сути, целью текста является описание затекста в том ракурсе, в каком он видится его автору. Как правило, затекст – это реальные события. В художественной литературе затекст является вымышленным.

Подтекст – скрытая информация, извлекаемая из текста. Это происходит благодаря ассоциативности его единиц и их способности к приращению смыслов. Научная литература подтекстом, как правило, не обладает, поскольку информативность научного текста требует определенности в выражении мысли и полноты аргументов. Подтекст в художественном тексте основан на принципиальной невозможности текста включить в себя в полной мере личностное отношение автора ко всем описываемым аспектам действительности. Художественный текст достаточно часто лишь намекает и отсылает к тем или иным оценкам. Подтекст может быть и не замечен в том случае, если читатель не опознает имеющихся в тексте сигналов как отсылающих к неявным оценкам автора.

5. Восприятие текста

Для восприятия текста характерны в принципе те же закономерности, что и для восприятия высказывания. При восприятии текста также действует механизм вероятностного прогнозирования, у автора имеются пресуппозиции, читатель понимает текст на основе апперцепции и т.п.

Вместе с тем восприятие текста гораздо сложнее восприятия одиночного высказывания. При восприятии текста он как бы монтируется в сознании читателя из последовательно сменяемых друг другом отрезков, относительно законченных в смысловом отношении. Затем происходит сопоставление элементов текста. После этого в процессе осознания структуры содержания текста как целого возможна перестройка их первоначального соотношения (так, при чтении детектива читатель может переосмыслить первоначальные представления о роли персонажей в описанных событиях). Параллельно происходит осознание некоторого общего смысла (концепта), текста, который в значительной степени формируется в процессе опознания его возможного подтекста. Возникающая у читателя проекция текста (термин отечественного библиопсихолога Н.А. Рубакина) является результатом включения содержания текста в смысловое поле реципиента.

В отношении восприятия (и принятия) смысла художественного текста справедливой является гипотеза, высказанная еще в 1892 г. Эмилем Геннекенем. Она звучит так: «Почитатели произведения обладают душевной организацией, аналогичной организации художника, и если последняя благодаря анализу уже известна, то будет законно приписать почитателям произведения те самые способности, те недостатки, крайности и вообще все те выдающиеся черты, которые входят в состав организации художни-

ка». Иными словами, предполагается, что читатель по своим психологическим характеристикам похож на писателя, книги которого ему нравятся.

Проведенные эксперименты по проверке этой гипотезы позволили уточнить и переформулировать ее в виде двух гипотез:

1. Писатели и читатели определенного литературного жанра обладают некоторыми сходными чертами психики, отличающими их от писателей и читателей другого литературного жанра.

2. Существуют особенности психики, отличающие писателей вообще от читателей в целом. Используя термины Геннекена, можно сказать, что «творческая способность» имеет качественное отличие от «воспринимающей способности».

6. Пересказ текста

Немало психолингвистических экспериментов посвящено проблеме пересказа текста. Оказывается, что, рассказывая прочитанный текст, реципиенты (репродуциенты) практически всегда подвергают исходный текст трансформациям.

Некоторые типы изменений встречаются постоянно во всех пересказах, к ним относятся замены слов, пропуски и добавления информации. Наиболее частым трансформациям подвергается глагольная группа, пропуски затрагивают в основном наречия, прилагательные и предложные конструкции. В 50 % случаев опускается информация «где», «когда» и «как» совершалось действие.

Добавления в пересказах касаются причин поступков персонажей, развития информации о выполнении цели, добавляются утверждения о внутренней реакции. В 50 % случаев пассивный залог заменяется на активный или предложение перестраивается так, что внутренняя реакция превращается в активное действие.

Анализ пересказа помогает обнаружить эмоционально окрашенные, лично значимые знания индивида. Они проявляются в подробном описании мотивов и поступков персонажей пересказываемого текста. Адекватное, близкое к оригиналу воспроизведение текстов зависит от принятия реципиентом точки зрения автора, от ее соответствия его собственным ценностям и установкам.

Любое понимание включает в себя анализ, оценку и сравнение. Поэтому память, даже натренированная, никогда не сохраняет поступающую информацию «как она есть», на нее оказывают влияние предшествующие знания, личностные мотивы и то, на чем было сфокусировано внимание в момент перцепции. Настроение реципиента, его желания и предшествующие знания организуют и влияют на процессы запоминания и воспроизведе-

дения. Поэтому так важно уметь понимать различия между тем, что соответствует реальному ходу вещей, и тем, что является его интерпретацией.

Тема 9. Классификация и виды речевой деятельности

1. Классификация видов речевой деятельности.
2. Характеристика основных видов речевой деятельности.

1. Классификация видов речевой деятельности

Отдельные проявления речевой деятельности (акты речи) можно классифицировать по разным признакам. Таких признаков можно выделить несколько. Это, во-первых, степень сложности обеспечивающего речь психофизиологического механизма – по этому критерию можно противопоставить друг другу хоровую речь, эхολалическую речь (простое повторение), речь-называние и коммуникативную речь. Во-вторых, это большая или меньшая роль планирования (программирования). С этой точки зрения противопоставляется активная речь, всегда требующая программирования, реактивная речь, требующая структурной организации, но в гораздо меньшей степени, и разного рода вспомогательные виды речи, например, чтение письменного текста, такой организации практически вообще не требующее. Однако наиболее важным критерием является третий – критерий степени произвольности речи. Наконец, четвертым критерием является признак эстериоризованности или интериоризованности речи, т.е. речь подразделяется на внешнюю и внутреннюю.

В свете этих признаков можно говорить о видах речевой деятельности. Постоянно подчеркивалось, что, осуществляя общение, его участники движутся навстречу друг другу: один выдает сообщение, т.е. строит высказывание, а другой его принимает. При этом задача первого – решить, что хочешь сказать, найти соответствующие слова и сформулировать мысль, а если надо, то и развить ее в тексте. Задача второго обратная: воспринять слова (а в устной речи еще и интонацию, окраску голоса, мимику), извлечь из них смысл и понять то, что хотел выразить собеседник.

Вышеназванный признак – характер направленности речевого действия «от мысли к слову» или «от слова к мысли» – это первое основание для выделения видов речевой деятельности.

Второе основание – форма речи: устная или письменная (а форма, в свою очередь, зависит от того, является ли общение непосредственным, контактным, или опосредствованным, дистантным, когда партнеры отделены друг от друга пространством и (или) временем).

По указанным параметрам выделяют четыре вида речевой деятельности: *говорение, слушание, письмо, чтение*. Их взаимоотношение показано на схеме.

2. Характеристика основных видов речевой деятельности

Речевая деятельность реализуется в таких видах, как *говорение, слушание, письмо и чтение* (И.А. Зимняя и др.). Эти виды РД выступают как основные виды взаимодействия людей в процессе вербального общения.

По мнению И.А. Зимней, определение перевода как вида РД не является самоочевидным. Во всяком случае, его нельзя отнести к основным видам РД, поскольку он напрямую не связан ни с процессами формирования и формулирования мысли (как предмета РД), ни с деятельностью по ее анализу и переработке. Он обеспечивает главным образом возможность совместной речевой деятельности людей, разговаривающих и пишущих на разных языках (т.е. использующих для речевого общения различные языковые знаковые системы).

Особо следует сказать о таком виде сознательной деятельности человека, как *думание*. И.А. Зимняя считает, что думание правомерно определять как вид РД, если его рассматривать как своеобразную форму общения, взаимодействия человека с самим собой. Однако однозначное отнесение думания к видам речевой деятельности, на наш взгляд, не совсем правомерно. Самый простой, но непредвзятый анализ процесса думания показывает, что он имеет отношение в равной степени как к собственно речевой деятельности (в частности, к процессам порождения и восприятия речевых высказываний), так и процессам мышления, аналитико-синтетической деятельности человека. Интерпретация процесса думания в современной психологии предусматривает и невербальные, так называемые неречевые формы его реализации (на основе наглядно-действенного и, отчасти, наглядно-образного мышления). И хотя невербальные варианты осуществления процесса думания (по сравнению с вариантами речевого мышления) в аналитико-синтетической деятельности человека занимают не такое уж большое место (как считает большинство психологов, не более 10 %), игнорировать полностью их нельзя. Исходя из этого, процесс думания следует скорее рассматривать как один из вариантов речемышлительной, а не собственно речевой деятельности человека. Применительно к условиям и формам реализации РД, процесс думания, по всей видимости, имеет самое непосредственное отношение к внутренней речи человека, хотя, разумеется, и не тождественен ей. Согласно концепции И.А. Зимней, процесс думания часто предшествует основным формам взаимодействия человека с другими людьми (говорение, слушание, чтение и письмо), играя роль своего рода мысленного «черновика», подготовки

речевой деятельности «во внутреннем плане», самопроверки правильности выполнения таких видов РД, как говорение и письмо.

Все виды речевой деятельности имеют много общего и в то же время отличаются друг от друга по ряду параметров. По И.А. Зимней, главными среди этих параметров являются:

- а) характер вербального (речевого) общения;
- б) роль речевой деятельности в вербальном общении;
- в) направленность РД на прием или выдачу сообщения;
- г) связь со способом формирования и формулирования мысли;
- д) характер внешней выраженности;
- е) характер задействованной в процессах РД обратной связи.

Рассмотрим отличительные особенности разных видов речевой деятельности исходя из этих параметров.

1. По характеру речевого общения РД подразделяется на виды, реализующие устное общение, и виды, реализующие письменное общение. К первым относятся говорение и слушание. Именно эти виды РД первыми формируются в онтогенезе как способы реализации общения человека с другими людьми. К этим видам РД у человека имеется наследственная предрасположенность (или «готовность»), в основе которой лежит следующее.

Во-первых, это наличие у человека специфического уникального аппарата для осуществления психической интеллектуальной деятельности (продуктом которой и является РД) – больших полушарий коры головного мозга. Высшие (корковые) отделы головного мозга, которые обеспечивают 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 «предречевой период» формирования РД, 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 период «доречевой» (первый год жизни) происходит его «психофизиологическая настройка». Нарушение, «поломка» формирования указанных структурных аппаратов речевой деятельности в период внутриутробного развития или во время родов (на что однозначно указывают данные клиники и логопедии) всегда приводит к нарушениям в формировании речи (РД). Поэтому 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 РД формируются на основе двух первых – 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 РД. Педагогическая практика показывает, что для того, чтобы ребенок смог овладеть ими, необходимо специальное целенаправленное обучение (системное образование по определенной программе).

2. По характеру выполняемой в процессе общения роли виды РД подразделяются на реактивные и инициальные. Говорение и письмо являются инициальными процессами речевого общения, стимулирующими, в свою очередь, слушание и чтение. Последние (слушание и чтение) выступают в качестве ответных реактивных процессов, и в то же время они являются необходимым условием процессов говорения и письма. И.А. Зимняя обращает внимание на то, что слушание и чтение в психологическом плане так же активны, как и инициальные виды РД. В типичном варианте они представляют собой процессы «внутренней психической активности». Последнее обстоятельство имеет важное значение в «методическом плане» и должно учитываться коррекционными педагогами в работе с детьми, имеющими проблемы в развитии. Одна из задач, стоящих перед педагогом, – всемерная психолого-педагогическая активизация деятельности слушания и чтения у обучающихся в процессе учебных занятий и постоянный контроль за протеканием этих видов речевой деятельности.

3. По направленности осуществляемой человеком речевой деятельности на прием или выдачу речевого сообщения виды РД определяются как рецептивные (т. е. основанные на процессах восприятия, «рецепции») и продуктивные. Посредством продуктивных видов РД (говорение, письмо) человек осуществляет создание и выдачу речевого сообщения. Посредством рецептивных видов РД (слушание, чтение) осуществляется прием и последующая переработка речевого сообщения. Эти две пары видов РД отличаются между собой по способам их психофизиологической организации. При осуществлении рецептивных видов РД функционируют прежде всего слуховой и зрительный анализаторы, в продуктивных же задействованы в основном речедвигательный и речеслуховой анализаторы. Соответственно, рецептивные виды РД во многом определяются состоянием и особенностями слухового и зрительного восприятия, а продуктивные – состоянием и уровнем развития двигательной сферы.

4. Различные виды речевой деятельности предполагают и различные способы формирования и формулирования мысли (предмета РД), разные формы организации речевого общения и соответствующие формы речи. Таких форм, по определению И.А. Зимней, существует три – внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя речь. Речь, являясь преимущественно средством и формой общения, реализует эту функцию посредством разных видов и форм речи. Выделяют три основных вида речи: 1) устная (внешняя) речь – экспрессивная (разговорная) речь и импрессивная речь (т.е. восприятие и понимание речи); 2) письменная речь, включающая письмо и чтение; 3) внутренняя речь, обеспечивающая и опосредующая оба первые два вида речи – устную и письменную.

При этом думание можно рассматривать как процесс формирования мысли посредством внутренней речи, а говорение и письмо – как внешние способы формирования и формулирования мысли в устной и письменной формах общения (письмо служит целям фиксации письменного, а иногда и устного способа формирования и формулирования мысли).

Основными формами устной экспрессивной речи являются: монологическая, диалогическая и групповая речь (полилог), которые можно определить общим понятием «спонтанная речь». Указанные виды и формы речи «образуют» живую разговорную речь. Однако есть еще и такие формы устной речи, которые непосредственного участия в разговорной речи не принимают, хотя являются ее необходимыми условиями. Это повторная и так называемая номинативная речь.

5. Виды речевой деятельности отличаются друг от друга и по характеру обратной связи, регулирующей эти процессы. Так, в обоих продуктивных видах РД (говорение и письмо) осуществляется нервно-мышечная обратная связь от органа-исполнителя (артикуляционного аппарата, пишущей руки) к «организующему» программу этой деятельности участку головного мозга. Эта обратная связь (через механизм «обратной афферентации») выполняет функцию внутреннего контроля и корректировки. При этом в регулировании письма на начальных этапах его усвоения детьми участвуют обе формы этого мышечного контроля (внутреннее «озвучивание» подлежащего написанию слова или его проговаривание во внешней речи и афферентные нервные импульсы от мышц руки, выполняющей те или иные движения). Наряду с внутренней обратной связью продуктивные виды РД регулируются и внешней обратной связью (слуховое восприятие). В обоих рецептивных видах РД – слушании и чтении – обратная связь осуществляется главным образом по внутренним каналам смыслового контроля и смыслового анализа, механизм которых еще недостаточно изучен и ясен. Если в процессе чтения эффект обратной связи в той или иной мере выявляется в регрессивных движениях глаз и паузах фиксации взора, то

при слушании этот эффект вообще ненаблюдаем и неконтролируем внутренней обратной нервно-мышечной связью. Это определяет большую сложность управления и организации данных видов РД. Специальными экспериментальными исследованиями (Л.А. Чистовича, АН. Соколова, В.И. Бельтюкова и др.) было установлено, что механизм обратной связи процесса говорения используется и в рецептивных видах РД, прежде всего в процессах слушания. Исследования показали, что в процессе слушания (восприятия и анализа воспринимаемой речи) у человека отмечается внутренняя «речедвигательная активность». В процессе восприятия речи она проявляется в двух основных формах: в повышении мышечного тонуса в органах периферического (главным образом артикуляционного) речевого аппарата и в виде специфических микродвижений этих органов (в первую очередь движений языка). По своей «кинематической схеме» эти микродвижения почти полностью соответствуют движениям органов артикуляции говорящего, чью речь и воспринимает слушающий. Таким образом, слушающий как бы воспроизводит (во внутреннем речедвигательном плане) вслед за говорящим собеседником его речевое высказывание. Такое минимально отсроченное воспроизведение воспринимаемой речи обеспечивает более точное и полное ее восприятие. Специалистам, занимающимся формированием речи у детей (или ее восстановлением у взрослых), необходимо учитывать эту особенность процесса слушания как вида РД. Здесь можно выделить два основных аспекта. Во-первых, методическое обоснование приема использования громкого и шепотного проговаривания текста в процессе чтения, повторения речевого высказывания (в плане полушепотной речи и произнесения про себя) в целях лучшего восприятия обращенной речи; приема, в основе которого лежит намеренная активизация и «усиление» механизмов обратной связи через подключение кинестетического контроля. Во-вторых – интерпретация «феномена» правильного произношения не только с точки зрения соответствия фонетическим нормам родного языка, но и с точки зрения качественного уровня сформированности универсального психофизиологического механизма «обратной связи», обеспечивающего реализацию речевой деятельности. Значение овладения ребенком орфоэпическими нормами и слогопроизносительными навыками логопед должен объяснить родителям ребенка, имеющего недостатки речи, учитывая также и роль правильного произношения в формировании механизмов контроля за ее полноценным восприятием. Другими словами, в своей коррекционной работе логопед должен отталкиваться и от следующего методического положения: чем лучше ребенок говорит сам, тем лучше он воспринимает и обращенную к нему речь окружающих.

6. Виды речевой деятельности отличаются друг от друга и по характеру внешней выраженности. Говорение и письмо выступают как внешне

ярко выраженные процессы создания и выражения мысленной задачи (а также передачи информации) для других. Слушание и чтение (в его типичном варианте чтения «про себя») являются внешне невыраженными (при помощи языковых средств) процессами внутренней психической активности. Указанное обстоятельство, как отмечено выше, должно учитываться коррекционными педагогами при проведении занятий с детьми, имеющими отклонения в развитии. Постоянный («непрерывный») контроль со стороны педагога за протеканием у его воспитанников речевой деятельности слушания и чтения может осуществляться с помощью установочных обращений и инструкций, «уточняющих» вопросов, учебных и игровых заданий, активизирующих у детей процессы внимания и восприятия и т.д.

Анализ качественных особенностей основных видов речевой деятельности показывает, что эта деятельность во всех случаях осуществляется двумя субъектами: с одной стороны, говорящим и пишущим (индивид, осуществляющий инициальные, продуктивные виды РД), а с другой – слушающим и читающим (человеком, воспринимающим и анализирующим речь, речевые высказывания говорящего или пишущего).

Вместе с тем для речевой деятельности в целом и всех ее видов имеется и ряд общих характеристик. Согласно концепции И.А Зимней, к ним относятся:

- 1) структурная организация, включающая фазовое или уровневое строение и операционную структуру;
- 2) предметное (психологическое) содержание;
- 3) единство внутренней и внешней сторон;
- 4) единство содержания и формы его реализации;
- 5) обусловленность речевой деятельности человека функционированием психических процессов восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, которые выступают в качестве первичных психологических механизмов РД.

Важнейшей характеристикой РД выступает определяющее ее единство внутреннего и внешнего содержания – внешней исполнительной, реализующей стороны и внутренней, внешне не наблюдаемой. В качестве внутренней стороны речевой деятельности, осуществляющей организацию, планирование, программирование деятельности, выступают те психические функции, которыми она реализуется. Это потребность и эмоции, мышление и память, восприятие и внимание. Сложное их единство рассматривается в качестве того психологического механизма, посредством которого реализуется деятельность вообще и РД в частности. Так, внутренней стороной или основным психологическим механизмом рецептивных видов РД является «смысловое решение»; внутренней сторо-

ной продуктивных видов РД – процесс смысловыражения, формирования и формулирования мысли.

Тема 10. Говорение и письмо – продуктивные виды речевой деятельности

1. Разграничение устной и письменной речи.
2. Виды говорения.
3. Внутренняя речь как особый вид речевой деятельности.
4. Особенности письменной речи.

1. Разграничение устной и письменной речи

Общение между людьми происходит в разных сферах деятельности и в разных формах. В зависимости от формы обмена информацией выделяют две формы речи: устную и письменную. Устная речь осуществляется с помощью звуков, письменная – с помощью письменных знаков.

Обе формы находятся в единстве и одинаково важны в жизнедеятельности человека. В условиях коммуникации наблюдается их постоянное взаимодействие и взаимопроникновение. Любой письменный текст может быть озвучен, а устный записан.

Устная речь – это звучащая речь. Исторически она первична и возникла раньше письма. Устная речь создается с помощью звуковых волн, связана со сложной деятельностью органов произношения человека и потому обладает большими интонационными возможностями. В устной речи особое место отводится логическому ударению, произношению, паузе. Устная речь может передать все богатство человеческих чувств, переживаний, настроений. Это использовали многие поэты и писатели, создавая звукопись, словесную живопись, музыку слова, например Фет, Блок, Пушкин, Есенин, Верлен. Не случайно многие поэтические вещи носят название «песня». Поэт Артюр Рембо, например, экспериментировал с цветом: у него буква *a* – носитель черного цвета, *e* означает белый, *o* – синий, *u* – красный, *y* – зеленый цвет. Устную речь сопровождает и усиливает невербальная связь, она способствует повышению смысловой значимости и эмоциональной насыщенности устной речи.

Одно из главных свойств устной речи – необратимость, поступательность, линейный характер развертывания во времени. Нельзя вернуться к какому-то моменту еще раз, например, *слово не воробей...* Говорящий одновременно думает и произносит. Поэтому устной речи свойственна фрагментарность. Говорящий выделяет нужные слова, повторяет важные моменты речи.

Устная речь может быть подготовленной и неподготовленной. Подготовленная устная речь отличается продуманностью, четкой структурной организацией, при этом она не похожа на книжную. Неподготовленная устная речь характеризуется спонтанностью, поэтому в ней часто много пауз, слов-заменителей типа *так, значит, гм*, в речи встречаются разного рода ошибки.

Устная разговорная речь оказывает влияние на все стили речи, поэтому в них присутствуют фразеологизмы, пословицы, эмоционально окрашенные слова.

«Произнесенные слова – это символы умственного опыта, написанные слова – это символы произнесенных слов», – сказал древнегреческий философ Аристотель.

В отличие от устной речи письмо – это созданная людьми вспомогательная знаковая система, которая используется для фиксации звукового языка. Письмо – это самостоятельная система коммуникации, которая, фиксируя устную речь, приобретает ряд самостоятельных функций. Письменная речь дает возможность усвоить знания, накопленные человечеством, расширяет сферу деятельности и общения. Не будь древних папирусов или глиняных табличек, были бы невозможны многие знания о мире, осталась бы неизвестной история развития человечества.

История письма охватывает промежуток около 5 тысяч лет. За это время было создано огромное количество систем, многие из которых утеряны, многие до сих пор не расшифрованы. Письмо прошло длительный путь развития от зарубок на деревьях, наскальных рисунков до письма звуко-буквенного типа. Так, вначале у славян была узелковая письменность. Знаки ее не записывались, а передавались с помощью узелков, завязанных на нитях, которые заматывались в клубки. Клубки хранили в коробках. Отсюда поговорки и пословицы: *наврат с три короба, узелок на память*; клубки-путеводители в русских сказках.

Финикийское – греческое – византийское – славяно-кирилловское – русское – вот путь русского письма.

Основная функция письменной речи – фиксация устной речи, чтобы сохранить ее в пространстве и времени. Письмо служит средством коммуникации тогда, когда непосредственное общение невозможно.

Основное свойство письменной речи – способность к длительному хранению информации. Письменная речь разворачивается не во временном, а в статическом пространстве, что дает возможность пишущему обдумать текст, возвратиться к нему еще раз, перестроить текст или часть его, осуществить поиск нужной формы. Письменной речи свойственны, как правило, сложные синтаксические конструкции, употребление причастных

оборотов, предлогов, вводных слов. Письменная речь обладает стилеобразующей функцией, что находит отражение в выборе речевых средств.

Письменная речь – в основном книжная речь, в этом качестве она обслуживает политическую, научную и другие сферы общения, в то время как разговорная используется на официальных и полуофициальных встречах и совещаниях, торжествах, в семейно-бытовой обстановке. Письменная речь строится по нормам литературного языка, и их нарушение недопустимо. Кроме того, на письме не допускаются быстрые неоправданные переходы от одной мысли к другой, отсутствие логических связей.

Таким образом, и в устной, и в письменной формах речи обязательным условием является использование определенных речевых формул, устойчивых выражений и оборотов согласно речевой ситуации.

Выделенные нами отличительные признаки являются в какой-то степени относительными, так как некоторые из них (пауза, интонация, логическое ударение) характерны в той или иной степени и для письменной речи. В устной же речи они появляются действительно, активно. По количеству участников речи выделяются такие ее виды, как монолог, диалог и полилог. Остановимся на их характеристике.

2. Виды устной речи

Монологическая речь является относительно развернутым видом речи. Это означает, что в ней мы сравнительно мало используем неречевую информацию, получаемую нами и нашим собеседником из ситуации разговора. Вместо того чтобы *указать* на предмет, мы, к примеру, вынуждены как минимум *упоминуть* о нем, *назвать* его, а если наши слушатели не знакомы с ситуацией, то и *описать*. Далее, монологическая речь является в большей степени активным или *произвольным* видом речи. Иными словами, для того чтобы осуществить монологическую речь, говорящий обычно должен иметь какое-то содержание и уметь в порядке произвольного акта построить на основе этого содержания свое высказывание или последовательность высказываний. Наконец, монологическая речь является весьма *организованным* видом речи. Это означает, что говорящий заранее планирует или программирует не только каждое отдельное высказывание или предложение, но и всю свою речь, весь «монолог» как целое. Иногда этот план монолога сохраняется «в уме», а иногда «экстериоризируется», т.е. облечается в языковую форму и заносится на бумагу в виде плана или конспекта будущего высказывания.

Все эти особенности монологической речи показывают, что она требует специального *речевого воспитания*. Мы хорошо знаем, как трудно бывает маленькому ребенку или взрослому, но малокультурному и малограмотному человеку, говорить произвольно и развернуто; одной из функ-

ций, выполняемых школьным курсом грамматики родного языка, как мы увидим, и является формирование умений, связанных с произвольностью и развернутостью речи. Что же касается ее организованности, то связанные с ней речевые умения формируются только на основе систематической ораторской или педагогической практики. Важно подчеркнуть, что организованность речи совершенно не обязательно приобретает лишь в результате многолетнего практического опыта: последовательно переходя от менее трудных к более трудным речевым задачам, от большей к меньшей внешней «опоре» высказываний, можно в относительно краткий срок активно сформулировать у себя соответствующую систему умений. Эту задачу выполняет риторика как учебный предмет.

Произвольность монологической речи предполагает, в частности, умение избирательно пользоваться наиболее уместными для данного высказывания языковыми средствами, т.е. умение употребить слово, словосочетание, синтаксическую конструкцию, которые наиболее точно передавали бы замысел говорящего, то содержание, которое он намерен выразить. Однако такого умения (или, вернее, системы умений) еще мало для речи не только формально правильной, но выразительной и убедительной. Для этого говорящий должен уметь свободно пользоваться и некоторыми не языковыми, но существенными с психологической стороны коммуникативными средствами выражения мысли и прежде всего интонацией.

Говорящий должен быть в состоянии отразить в своей речи разную градацию утверждений, разные виды вопроса. Даже одно и то же слово «нет» может быть произнесено не менее чем в нескольких десятках интонационных вариантов, от каждого из которых наш собеседник получит иную дополнительную информацию. Но интонация не является единственным неязыковым коммуникативным средством; сюда же относятся мимика и жестикация, разного рода неязыковые «звуковые наполнители», иногда относимые к междометиям, система пауз, расчлененное произношение какого-то слова или нескольких слов, выполняющее в устной речи функцию своеобразного «подчеркивания», и т.д. Особую проблему представляет адекватное отражение в речи так называемого «актуального членения» высказывания, т.е. логического центра этого высказывания. Например, предложение «Петр приехал вчера утром» может быть произнесено по-разному в зависимости от того, хотим ли мы подчеркнуть, что приехал именно Петр, или что он приехал именно вчера (а не сегодня), или что он приехал именно утром (а не вечером) и т.д. Всему этому целесообразно специально обучать.

Диалог является одним из самых распространенных видов устной речи, наиболее естественной формой речевого общения. Диалог – это разговор между двумя или несколькими лицами. Разговорная речь чаще всего

по своей природе является диалогической. Речевой организацией диалога является ряд сменяющих друг друга реплик, границей которых служит конец речи одного собеседника и начало речи другого.

Реплика – это ответ, возражение, замечание на слова собеседника. Это одно из тех языковых средств, которые как раз и отражают специфику диалога. Реплика раскрывает сущность диалогического общения – развивающегося, перемежающегося обмена высказываниями. Как особая языковая единица, она имеет относительную формально-грамматическую законченность. Реплика определяет и многие синтаксические особенности диалогической речи: краткость, лаконизм его синтаксических конструкций, особенности их сочетаемости друг с другом и т.д.

Если рассматривать синтаксическое строение диалога, то можно увидеть, что оно представляет собой неоднородную картину. Одни реплики относительно самостоятельны, и связь между ними чаще всего смысловая, другие тесно связаны и взаимообусловлены, так что их рассматривают как особое структурно-грамматическое объединение – диалогическое единство.

Развитие диалога, его внешнее и внутреннее движение реализуется в репликах-стимулах и репликах-реакциях, взаимосвязью которых и достигается единство речевого потока, движение разговора.

Реплика-стимул – это реплика, побуждающая собеседника, вызывающая у него определенную реакцию.

Реплики-реакции выражают согласие, несогласие или уточняют то, что было высказано в реплике-стимуле. Реплики-реакции не должны быть только ответом на вопрос. Они должны порождать дальнейшие реакции, стимулировать появление новых реплик, необходимых для продолжения разговора.

Первая реплика, как правило, является исходной в диалоге; последующие реплики ориентируются на ее состав, дублируют те или иные ее особенности. По своей синтаксической структуре она представляет собой развернутое (простое или сложное) предложение. Для последующих реплик характерны обычно синтаксически неразвернутые предложения.

Первые реплики часто являются повествовательными, вопросительными и побудительными предложениями. Для них характерны также конструкции с недостаточной синтаксической развернутостью состава. Широко употребляются как односоставные, так и двусоставные предложения. Последующие реплики представляют собой также синтаксические конструкции, которые порождены условиями диалогического общения и вне связи с предшествующим высказыванием обычно не употребляются.

Важным средством выражения смысловых и синтаксических отношений между репликами является интонация. Посредством интонации вы-

ражаются следующие отношения: вопрос – ответ, вопрос – встречный вопрос, требующий конкретизации первой реплики; сообщение, утверждение, повествование, вопрос по содержанию первой реплики и др.

3. Внутренняя речь как особый вид речевой деятельности

Особый вид речевой деятельности составляет так называемая внутренняя речь. Внутренняя речь выступает как фаза планирования в практической и теоретической деятельности (например, прежде чем выбрать тот, а не иной способ доехать до нужного места, мы «обсудим» сами с собой, чем этот способ лучше других) или как фаза осуществления плана в некоторых, особенно сложных видах теоретической деятельности, например, если мы решаем трудную математическую задачу, то опять-таки «рассуждаем» сами с собой.

Естественно, что в подобной ситуации мы себя понимаем буквально с полуслова. Поэтому для внутренней речи характерна *фрагментарность, отрывистость*. С другой стороны, здесь исключаются недоразумения и при восприятии ситуации – поэтому внутренняя речь чрезвычайно ситуативна, в этом она близка к диалогической.

Внутреннюю речь можно исследовать, регистрируя движения артикуляционных органов (губ, языка и т.д.), происходящие при внутренней речи, но не доводимые до своего «логического конца» – реального звучания. Этим, как говорят, «скрытым» речедвижениям при внутренней речи особенно много уделял внимание психолог А.Н. Соколов. Он, в частности, показал, что внутренняя речь может предшествовать и некоторым устным речевым актам, а именно таким, где особенно высока степень произвольности. Это, во-первых, речь на иностранном языке и, во-вторых, письменная речь.

4. Особенности письменной речи

В психологии речи письмо, как форма письменной речи, рассматривается как сложный психический процесс, который во всех психологических классификациях обычно включается в речь (речевую деятельность), имеющую разные виды и формы.

Еще в XIX веке некоторые ученые-неврологи рассматривали письмо как оптико-моторный акт, а расстройства его – как потерю оптико-моторных актов, т.е. как нарушение связей между мозговым центром зрения, моторным центром руки и центрами образования слов.

Современная психология рассматривает письмо как сложную осознанную форму речевой деятельности, имеющую как общие, так и отличительные характеристики с другими формами внешней речи. Исследования психологов, лингвистов и других ученых в области наук «речеведческого»

направления показали, что процессы письма и устной речи различаются по многим параметрам: по происхождению, способу формирования, способу протекания, психологическому содержанию, функциям. Способы осуществления процесса письма с самого начала их возникновения выступают как осознанные действия, и только постепенно письмо превращается в навык. Этим оно отличается от устной речи, формирующейся произвольно и протекающей автоматизированно.

На ранних этапах овладения письмом каждая отдельная его операция является изолированным, осознанным действием. Написание слова распадается для ребенка на ряд задач: выделить звук, обозначить его соответствующей буквой, запомнить ее, написать. По мере развития навыка письма психологическая структура его меняется. Отдельные операции выпадают из-под контроля сознания, автоматизируются, объединяются и превращаются в целостный сенсо-моторный навык, обеспечивающий сложную речемыслительную деятельность – письменную речь.

Психологическая структура письма достаточно сложна.

Первым и основным компонентом процесса письма является *звуковой анализ слова*, предполагающий умение выделять отдельные звуки из звучащего слова и превращать их в устойчивые фонемы. Вторым компонентом, входящим в процесс письма, является операция соотнесения каждого выделенного из слова звука с соответствующей ему буквой. Наконец, третьим звеном является перешифровка зрительного представления буквы в адекватные ей графические начертания, реализуемые, в свою очередь, посредством комплекса последовательных движений. Психологическая структура письма во многом определяется психофизиологической основой указанных выше основных звеньев (компонентов) процесса письменной деятельности.

Экспериментальными исследованиями установлено, что психофизиологической основой речи и речевых процессов является совместная работа слухового и речедвигательного анализаторов. Исходя из этого, полноценный анализ звучащего слова требует участия кинестетических механизмов. Кроме того, анализ слова, помимо выделения и уточнения звуков на основе акустических и кинестетических афферентаций, предполагает еще и операцию установления звукового состава слова и последовательности звуков в слове. При этом выделенные звуки необходимо еще и сохранять в кратковременной памяти. Только после этого выделенный из слова и уточненный звук может быть перешифрован в букву. В этом звене акта письма принимает участие процесс зрительного восприятия и восприятия пространства и пространственных отношений.

Согласно концепции А.Р. Лурии и Л.С. Цветковой, письмо как вид речевой деятельности включает ряд уровней или фаз. Охарактеризуем их внутреннее содержание и составляющие эти уровни операции.

Психологический уровень включает ряд «звеньев», соответствующих интеллектуальным, речемыслительным действиям, посредством которых реализуется письменная деятельность. К ним относятся:

- возникновение намерения, мотива к письменной речи;
- создание замысла (о чем писать?);
- создание на его основе общего смысла (что писать?), определение содержания письменной речи;
- регуляция деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями.

Психофизиологический (или сенсомоторный) уровень состоит из двух подуровней – сенсо-акустико-моторного и оптико-моторного.

Сенсо-акустико-моторный подуровень состоит из звеньев, обеспечивающих «техническую» реализацию процесса письма:

1. Обеспечивает процесс звуко различения. Он создает основы для операций акустического и кинестетического анализа звуков, анализа слова, для умения выделять устойчивые фонемы и артикулемы.

2. Делает возможным установление последовательности в написании букв в слове (половник, поклонник, полковник и т.д.).

3. Эти процессы, в свою очередь, обеспечиваются механизмом слухоречевой памяти.

На оптико-моторном подуровне происходят сложные процессы перешифровки с одного кода языка на другой:

- со звука на букву;
 - с буквы на комплекс тонких движений руки, т.е. в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы.
- Следует учитывать, что соотношения между звуком и буквой, между фонемой и графемой (в большинстве «развитых» языков мира) достаточно сложные. Весь этот ряд перешифровок предполагает перевод одного и того же звука в ряд различных форм его проявления – в моторные, оптические образы. При этом перешифровка звука в букву при письме и буквы в звук при чтении являются очень сложными процессами. Перевод с одного уровня на другой возможен лишь благодаря взаимодействующей работе целого ряда анализаторных систем. Переработка с их помощью данных сенсомоторного уровня ведет к пониманию значения смысла передаваемой информации. Сложное взаимодействие, единство этих уровней и обеспечивает письмо как со стороны быстроты и точности восприятия знаков, так и со стороны адекватного понимания значения, которое несут эти знаки.

Для осуществления письма необходимы: обобщенные представления звуков данной языковой системы и одновременно устойчивые связи звуков и букв, обозначающих эти звуки. Необходимо наличие в памяти обобщенных и устойчивых образов-эталонов фонем (применительно к организации устной речи), а также обобщенных и устойчивых «эталонов» графем, обозначающих соответствующие фонемы.

Лингвистический уровень организации письма определяет, какими средствами осуществляется письмо. Этот уровень обеспечивает письмо лингвистическими, языковыми средствами реализации процесса, т.е. реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне, в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т.е. в слова и фразы.

Мозговая организация деятельности письма достаточно сложна. Сложная многоуровневая структура процесса письма обеспечивается деятельностью ряда анализаторов, отвечающих за психофизиологическую основу письма, – соответствующими функциями акустического, оптического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, пространственного анализаторов и других анализаторных систем. Звуковой анализ обеспечивается совместной работой акустического и кинестетического анализаторов. Перешифровка звуков в буквы происходит с помощью работы акустического, кинестетического и оптического анализаторов. Правильное написание буквы обусловлено совместной работой оптического, пространственного и двигательного анализаторов, обеспечивающих тонкие движения руки, и т.д. Естественно, что такой сложный процесс требует совместной работы не одного, а нескольких участков мозга.

Таким образом, с психологической точки зрения, письмо является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности – внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, предметные действия и др.

В психологии речи применительно к формированию письма сформулированы некоторые психологические предпосылки становления этого вида речи, нарушение (или несформированность) которых приводит к различным формам дисграфии и аграфии, как у детей, так и у взрослых (при локальных поражениях мозга). Среди них важно отметить следующие:

– возможность усвоения деятельности письма и чтения обусловлена уровнем сформированности (или сохранности) устной речи, произвольного владения ею, прежде всего, сформированностью операций анализа и синтеза устной речи;

– другой важнейшей предпосылкой является полноценное формирование (или сохранность) пространственного восприятия и представлений –

а) зрительно-пространственных, б) сомато-пространственных представлений, ощущений своего тела в пространстве, в) пространственных представлений «правого» и «левого» и др.;

– необходимым условием для овладения деятельностью письма является также сформированность (сохранность) двигательной сферы, различных видов праксиса (позы; динамического, пространственного, конструктивного); сформированность оптико-моторных и слухо-моторных координаций;

– следующим необходимым условием является формирование у детей (хотя бы на минимально достаточном уровне) абстрактного мышления, «символических» способов деятельности, которое возможно при постепенном переводе детей от конкретных, предметно-практических способов действия к абстрактным;

– не менее важным является сформированность общего поведения, эмоционально-волевой сферы, необходимых (для овладения сложной деятельностью) личностных качеств, формирование познавательных и учебных мотивов деятельности, навыков саморегуляции и контроля за собственной деятельностью.

Обязательное участие в формировании письма всех описанных предпосылок, а также всех звеньев структуры письма (и в дальнейшем осуществлении этого процесса) особенно четко прослеживается при его патологии. Исходя из сказанного, основными характеристиками письменной деятельности являются следующие:

– письмо представляет собой осознанный и произвольный процесс;

– единицей письма является монологическое высказывание;

– письмо – это всегда контекстная речь в отличие от устной речи, которая является в той или иной мере ситуативной. Контекстность деятельности письма предполагает, что пишущий осуществляет эту деятельность произвольно, сам активизирует и контролирует ее, создает письменный текст самостоятельно, используя метод «перебора» языковых средств;

– письменная деятельность не имеет дополнительных средств, которые сделали бы ее более экономичной с той же степенью точности, что и устная речь, поэтому она использует «стратегию перебора средств» (лексических, синтаксических, фонетических), поэтому письменная речь «избыточна»;

– для своего развития письмо требует интеллектуальных операций абстрагирования; внешней формой письменной речи является предметно-практическая деятельность (письмо) или деятельность сенсорного восприятия (чтения), поэтому письменная речь осмысливается, по сравнению с устной, в большей степени;

– мотивы письма лежат в сфере интеллектуальной деятельности человека.

Тема 11. Слушание и чтение – рецептивные виды речевой деятельности

1. Слушание как вид речевой деятельности. «Пассивное слушание».
2. Психофизиологические механизмы чтения.

Умение быстро и рационально читать и слушать – одно из условий эффективности общения, получения нужного результата, важной информации.

1. Слушание как вид речевой деятельности. «Пассивное слушание»

В общении очень важно умение слушать. Однажды к древнегреческому мыслителю и оратору Сократу в Афины приехал молодой человек, который хотел научиться красиво говорить. Сократ потребовал двойную плату и пояснил, что ему придется обучать не только тому, как говорить, но и тому, как надо молчать и слушать.

Итак, виды речевой деятельности (по производству или приему сообщения) делятся на продуктивные и рецептивные. К продуктивным видам относятся говорение и письмо, к рецептивным – слушание и чтение. Особенность рецептивных видов состоит в том, что они вторичны по отношению к продуктивным. Если при создании текста говорящий выражает собственные мысли, то при восприятии (рецепции) цель – понять мысли другого, извлечь их из принимаемого текста. Эта задача не менее сложная, чем формулирование собственных суждений.

Слушание не только позволяет получить нужную информацию, но и выявить нравственные установки говорящего, подтекст речи.

Установлено, что даже в неофициальной беседе усваивается не более 60–70 % того, что говорит собеседник, а при восприятии публичной речи на слух – 25 %. Прослушав десятиминутное сообщение, человек запоминает только половину, через два дня из этого забывает еще половину. При этом естественно возникновение чувства обиды, непонимания, ощущения потери важной информации. Неумение слушать приводит к недоразумениям и ошибкам в общении.

Умение слушать – необходимое условие правильного понимания позиции говорящего, залог успешного проведения переговоров, беседы. В противном случае речь каждого адресуется как бы себе.

Слушание – активный процесс, требующий внимания, сосредоточенности на предмете беседы. Умение слушать – это восприятие информа-

ции, при котором человек воздерживается от эмоций, это поощряющее отношение к собеседнику, подталкивающее к общению, это определенное воздействие на говорящего.

Правильное слушание помогает собеседникам снизить уровень эмоционального воздействия и начать логически трезво рассуждать, показывает уважение к словам говорящего, что способствует росту понимания, ощущению доверия.

Стиль слушания зависит от многих факторов: от характера человека, возраста, пола, интересов, конкретной ситуации. Так, подчиненные более внимательно слушают свое начальство; различно поведение мужчин и женщин: в разговоре мужчина перебивает женщину в два раза чаще, мужчины больше сосредотачиваются на содержании, а женщины больше внимания уделяют чувствам и самому процессу общения.

Выделяют следующие **виды слушания**:

1. Направленное слушание (критическое). Участник – слушатель – сначала осуществляет критический анализ сообщения, а потом пробует понять его. Оно уместно на собрании, совещании, дискуссии.

2. Эмпатическое слушание. Участник считывает более чувства, а не слова, сочувствует, сопереживает. Оно уместно в личной беседе.

1) Нереплексивное. Оно состоит в умении молчать, не вмешиваясь в речь замечаниями, демонстрируя внимание и поддержку.

2) Реплексивное. Суть его в том, что слушающий активно вмешивается в речь собеседника, помогая выразить мысли и чувства, таким образом устанавливая обратную связь.

К **недостаткам** слушания относятся:

1. Бездумное восприятие, когда звучащая речь служит фоном для какой-либо деятельности.

2. Обрывочное восприятие, когда осмысливаются отдельные части речи.

3. Неумение критически анализировать содержание.

4. Антипатия к чужим мыслям, т.е. чужое высказывание кажется неправильным, так как идет вразрез со своим мнением.

Хороший слушатель всегда ищет ценное. Древнегреческий историк и писатель Плутарх утверждал: «Научись слушать, и ты можешь извлечь пользу даже из тех, кто говорит плохо».

Условием эффективного слушания является зрительный контакт между говорящим и слушающим. Нормы русского этикета требуют, чтобы собеседники смотрели друг на друга, причем заинтересованно. Обращается внимание на позу участников, межличностное пространство. Говорящему необходимо показать, что его понимают. Можно обратиться к нему за уточнением или пояснением.

Чтобы эффективно и пользой слушать **необходимо**:

- уметь концентрироваться, занять объективную позицию по отношению к говорящему, вспомнить, что вам известно о предмете разговора или лекции, не думать о постороннем;
- уметь анализировать содержание речи, определять проблемы, идеи, выводы;
- уметь слушать критически и увязывать все со своим опытом, знаниями.

Процессы восприятия устного и письменного текста очень похожи. Однако слушание еще менее управляемо, чем чтение. С этим связаны особые трудности обучения данному виду речевой деятельности.

То, в какой мере слушающему удастся «вычерпывать» смысл из звучащей речи, в значительной мере зависит от его внутренней установки, а она, в свою очередь, определяется потребностью человека. Если у слушающего есть желание понять то, что говорит собеседник, то оно рождает соответствующую установку, благодаря которой создается внутреннее состояние сосредоточенности, готовности к приему информации. Если же подобной потребности нет, то тогда складывается ситуация, когда есть «состояние слышания без целенаправленного слушания», т.е. «пассивное слушание». В этом случае многое из произносимого говорящим ускользает от слушающего, как правило, в его сознании удерживается только то, что выделено самим говорящим.

Стремление слушающего понять высказывание собеседника может сочетаться не с одной, а с разными установками, например: понять и определить свое отношение к информации, запомнить, сделать вывод, проверить, дополнить и т.д. Восприятие при таких установках будет неодинаковым. По мнению И.А. Зимней, «слушание в условиях решения задачи только понять речевое сообщение ...сопровождается внутренней активностью, но оно менее продуктивно».

В связи с вопросом об установках слушающего важно еще одно наблюдение психологов. Они считают, что применительно к условиям обучения конкретные задачи слушающего могут группироваться вокруг трех установок: познавательной (узнать, понять), мнемической (запомнить) и коммуникативной. Исследования Зимней свидетельствуют, что «именно коммуникативная установка – “принять сообщение и передать другому” – обеспечивает во всех возрастных группах максимальное сохранение воспринятого материала». Следовательно, коммуникативная установка при восприятии учебного сообщения является самой эффективной.

Кроме того, в связи с обучением слушанию следует сказать об объеме сообщения, предлагаемого для восприятия на слух. Считается, что устные учебные высказывания не должны быть ни слишком короткими, ни

слишком длинными. Правда, в педагогическом опыте уже есть попытка указать объем слушания для учащихся начальных классов.

2. Психофизиологические механизмы чтения

Чтение как один из основных видов речевой деятельности относится к письменным формам речевой деятельности, т.к. связано с буквами и зрительным их восприятием. Эта форма реализации речевой деятельности играет огромную роль в сохранении и передаче социального опыта человечества; велика ее роль в познавательной деятельности, в обучении и воспитании ребенка, подростка, в формировании его личности, в образовании человека зрелого возраста. Чтение как речевая деятельность стимулирует общую интеллектуальную деятельность человека, оказывает благотворное влияние на формирование его мировоззрения, на его социальное поведение и общественную деятельность.

Чтение, как и письмо, представляет собой сложный психический процесс, включающий несколько взаимосвязанных уровней (звеньев). С одной стороны, чтение является процессом непосредственного чувственного познания, «специализированным» процессом восприятия, а с другой – представляет собой опосредованное отражение действительности. Вместе с тем чтение – это прежде всего процесс смыслового восприятия письменной речи.

Чтение – это специфический вид общения, теснейшим образом связанный со слушанием, письмом и отчасти с говорением, которые как виды речевой деятельности многообразно дополняют друг друга. Если письмо есть своеобразное «переложение» устной речи на письменную, то чтение – это перевод письменной речи в устную. Как указывал известный отечественный психолог Д.Б. Эльконин, «чтение – это, прежде всего, процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели». При этом чтение является не только процессом декодирования сообщения, предъявляемого в письменной форме; оно предполагает и перевод зрительных (графических) символов в устную артикуляционную систему. Таким образом, оно включает в свой состав как элементы кодирования, так и элементы декодирования (а точнее, перекодирования) речевого сообщения.

Как и процесс письма, чтение является аналитико-синтетическим интеллектуальным процессом, включающим звуковой анализ и синтез элементов языка. Особенно отчетливо аналитико-синтетический характер чтения проявляется на ранних этапах его развития у ребенка, в частности, когда он анализирует буквы, «переводит» их в звуки, объединяет последние в слоги, а из слогов «синтезирует» слово. Иной, более сложный, характер процесс чтения имеет на последующих этапах его формирования. Чем

дальше, тем в меньшей степени читающий подвергает анализу все элементы слова, он схватывает взором лишь ограниченный комплекс букв, несущих основную информацию (чаще – корневую часть слова), и по этому комплексу звуко-буквенных знаков восстанавливает значение целого слова.

Важно отметить, что *единицей* процесса чтения является *слово*, а не отдельные буквы (звуки); последние выполняют роль своего рода ориентиров при чтении. Глаз воспринимает в процессе чтения не все буквы, а лишь некоторые из них, прежде всего те, которые несут наибольшую информацию о слове (слоγοобразующие гласные, сочетания согласных, образующие основу слова, начальный согласный в слове). Такие буквы носят название «доминирующих».

В процессе чтения с подобными общеустановленными знаками сначала необходимо произвести определенные операции (увидеть, зрительно опознать букву, установить, какой звук она обозначает, и т.д.), а затем воспроизвести звуковую форму слова и уловить заключенное в ней содержание. Читать можно не иначе, как только специально этому научившись.

Чтение принадлежит к числу сложных психофизиологических процессов и осуществляется при взаимодействии ряда механизмов или факторов, среди которых решающую роль играют: 1) зрительный, 2) речедвигательный, 3) речеслуховой, 4) смысловой.

Начинается чтение со зрительного опознания графических элементов текста, т.е. букв, их сочетаний, слов и т.д. Они своими физическими свойствами (размером, начертанием, цветом) возбуждают в зрительно-нервном аппарате импульсы, которые поступают в особые центры головного мозга. В головном мозге импульсы зрительных восприятий расшифровываются (декодируются), соотносятся с хранящимися в памяти эталонами (графическими образами букв, звуками-смыслоразличителями, их артикуляторными свойствами, словами и т.д.), преобразуются в звуки, звуковые формы слов, фразы и т.д. И даже если чтение протекает в режиме так называемого чтения «про себя», молчаливого чтения, то речедвигательные и слуховые механизмы практически действуют так же, как и при громком чтении.

Помимо уже отмеченных особенностей работы зрительного механизма при чтении, нужно учитывать еще одну – фиксацию взгляда. С самых первых шагов в обучении детей грамоте перед учителем возникает сложная методическая задача, связанная с этой особенностью зрительного фактора, – использовать такие виды и приемы работы, которые способствовали бы формированию у детей поля чтения, сразу же сориентированного на охват не менее двух букв, притом образующих так называемое слияние, т.е. двухбуквенный открытый слог.

Смысловый фактор играет в чтении ключевую и цементирующую роль. Собственно, весь процесс чтения осуществляется ради того, чтобы извлечь нужную для читателя информацию, выявить и усвоить содержание, которое кроется в читаемом тексте, дать пищу мысли и чувству, обогатить себя духовно и т.д. Одновременно на смысловый фактор ложится нагрузка по управлению всей технической стороной процесса чтения и по контролю за ним. Осмысленность чтения, понимание содержания читаемого текста – это самое основное в процессе чтения, это то, ради чего оно осуществляется.

Итак, процесс чтения складывается из двух взаимосвязанных сторон – смысловой и технической, охватывающих зрительный и звуко-слухоречеводвигательные механизмы. И хотя этот процесс единый, становление и формирование составляющих его сторон протекает по-разному, проходит ряд ступеней от начальных до высших.

Умение читать быстро, понимать содержание, выделяя в тексте главное, необходимо всем и в деловом общении, и в быту, и в учебной сфере. Одним из основных показателей уровня владения навыками чтения является скорость чтения. Эксперименты показывают, что скорость чтения у студентов 1 курса составляет обычно 50–120 слов в минуту, что считается очень медленным чтением, 250 слов – средняя скорость, 300 – выше средней, 450 – быстрое чтение, 650 – сверхбыстрое. Скорость чтения взрослых колеблется от 250 до 350 слов в минуту, при коэффициенте усвоения – 50–60 %. Для успешной учебной и профессиональной деятельности необходимо добиться хотя бы средней скорости.

Скорость чтения, однако, не должна заслонять главной цели – усвоения прочитанного. В зависимости от содержания текста и целей чтения, используют различные **виды чтения**.

Изучающее чтение (углубленное) – считается лучшим при изучении учебных дисциплин. Читающий обращает внимание на детали текста, производит анализ и оценку текста, его отдельных структур. При этом текст читается целиком. Перечитываются места, которые непонятны. Основываясь на собственном опыте, читающий дает свое толкование положениям и выводам, содержащимся в тексте. Так читаются лекции, учебники.

Ознакомительное чтение. Его цель – общее знакомство с содержанием текста, выявление его основных идей и проблем. Текст читается целиком, но внимание уделяется только основной информации. При этом читающий не стремится запомнить прочитанное. Ознакомительное чтение используется в работе с докладом, рефератом, при подготовке выступления на собрании. Так читаются газеты, журналы, книги, в том числе художественные.

Просмотровое чтение дает общее представление о содержании книги, статьи, о ее теме. На основе такого чтения решается вопрос, нужен ли текст для подробного изучения. Читается название, оглавление, предисловие, отдельные фрагменты текста, наиболее важные положения.

Поисковое чтение. Читающий ищет информацию, о которой ему стало известно из других источников. Это просмотр текста с целью найти новые или нужные факты, даты. Данный способ позволяет усваивать текст в 2-3 раза быстрее, но для детального знакомства с учебником он не годится.

Скорочтение. Разновидности его – панорамное и выборочное чтение. Этот способ требует специальной тренировки, но дает возможность прочтения большого объема материала в максимально короткие сроки.

Что же мешает эффективному чтению и усвоению прочитанного?

1. Регрессии, т.е. механические, неоправданные возвраты к прочитанному. Почти все читают текст два раза, что существенно замедляет процесс чтения.

2. Артикуляция (внутреннее проговаривание текста).

3. Малое поле зрения (человек, обученный технике чтения, за одну фиксацию взглядом воспринимает строку или абзац, а необученный человек – 2-3 слова).

4. Слабый механизм смыслового прогнозирования (т.е. человек читает все).

5. Низкий уровень внимания (смысл, не воспринимается, читающий рассеян).

6. Отсутствие цели при чтении (отсюда неумение выделить главное).

Устранить эти недостатки помогут специальные упражнения.

Чтение (как уже достаточно сформированная деятельность) всегда подчинено его основной задаче – *пониманию письменного сообщения*. Поэтому развитие понимания читаемого в процессе формирования чтения у детей идет в тесной связи с развитием процесса восприятия. В самом начале формирования чтения понимание идет не совместно, а лишь вслед за восприятием: оно возможно только на основе достаточно длительного (по времени) анализа и синтеза звуко-слоговой и морфемной структуры читаемых слов. Постепенно, по мере развития и автоматизации навыка чтения понимание начинает опережать процесс восприятия, что проявляется в возникновении смысловых догадок, угадывании смысла в пределах отдельных слов. На последующих этапах формирования чтения понимание читаемых сообщений осуществляется уже на основе схватывания смысла целых слов и предложений. Здесь чтение опирается на предвосхищение «последующей» мысли, относящейся уже не к слову или фразе, а к целому абзацу или даже ко всему тексту. У взрослого человека такое «антиципирующее чтение» достигает высокого уровня развития. Акт чтения протека-

ет при этом «в полном и неразрывном единстве процессов восприятия и понимания читаемого». Процесс восприятия к этому времени автоматизируется и обеспечивает условия для быстрого и правильного понимания читаемого. Понимание, в свою очередь, начинает активно влиять на процесс восприятия письменного текста, воздействуя на его скорость и точность.

Понимание слова, фразы при чтении обеспечивается не только точностью восприятия, но и влиянием контекста. Об этом факторе, играющем известную роль в чтении, указывалось в работах многих авторов (А.В. Трошин, Т.Г. Егоров, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.). В экспериментальных исследованиях А.Н. Соколова была показана важная роль смыслового контекста в понимании слова, фразы, абзаца при чтении. Исследования Дж. Мортонна, направленные на изучение вопроса о влиянии контекста речи на процесс чтения, его скорость и точность, позволили автору на основе большого экспериментального материала сделать следующие выводы: быстрое и адекватное понимание в процессе чтения наступает благодаря более «высокой степени» контекста слов. Высокий уровень контекста слов и полное использование контекстных догадок приводит, в свою очередь, к увеличению скорости чтения, к уменьшению количества фиксаций (объем и «угол охвата» материала при этом увеличиваются), к увеличению точности восприятия, что находит свое выражение в уменьшении регрессивных движений глаз. Дж. Мортон предполагает, что существует своего рода «потенциал чтения», который далеко не полностью используется неопытными чтецами. Этот потенциал связан со знанием статистических свойств языка, с вероятностью (частностью) появления слова в тексте данного типа. Увеличение вероятности слова-стимула может сделать его более доступным для восприятия, а это приведет к увеличению скорости чтения без потери понимания прочитанного.

В современной психолингвистической литературе принято различие «внешнего» и «внутреннего» контекстов письменного текста. Первый определяется влиянием всего прочитанного текста, а второй зависит от читаемого абзаца, предложения.

Таким образом, нормативно протекающий процесс чтения включает четыре взаимодействующих компонента: звуко-буквенный анализ и синтез, удержание информации, смысловые догадки и процесс сличения возникающих при чтении «гипотез» с написанными словами. Все эти процессы, однако, могут быть осуществлены лишь при наличии сложного движения глаз и при сохранности мотивов данного вида речевой деятельности.

Как указывает Л.С. Цветкова, «учитывая всю сложность структуры процесса чтения, легко представить себе все разнообразие картин нарушения чтения при заболеваниях мозга. Клиника давно выделила некоторые разновидности алексий. Одни из них связаны с афазическими расстрой-

ствами, включающими затруднения в перекодировании букв в звуки, и проявляют себя по-разному в зависимости от формы афазии, другие вызваны некоторыми расстройствами высших форм восприятия и поведения. Поэтому процесс чтения может нарушаться в разных звеньях, и психологическая структура нарушений чтения при разных по локализации поражениях может быть глубоко различной».

Тема 12. Невербальное общение. Системы поддерживающей альтернативной коммуникации

1. Невербальная коммуникация: виды, средства и функции.
2. Системы поддерживающей альтернативной коммуникации.

1. Невербальная коммуникация: виды, средства и функции

Мы – составная часть общества. Ежедневно люди во всех странах взаимодействуют друг с другом с помощью языкового общения и средств знаковой (невербальной) коммуникации. Это явление происходит в социуме с целью достижения разных намерений.

Наладить общение помогают невербальные компоненты коммуникации. Данное понятие характеризуется отсутствием речевых средств и использованием тела человека как инструмента коммуникационного взаимодействия.

Невербальное общение подразделяется на виды. Типология связана с тем, что, имея понятие о знаковых формах общения и их видах, гораздо проще понять себя и окружающих людей.

Знаковые коммуникации делятся на **виды**:

– **Кинесика**. К ней относятся жесты, телодвижения и позы. Их роль заключается в дополнении разных средств общения. Для системы невербальной коммуникации значение имеют позы, жесты, мимика и взгляд – главные кинесические элементы.

– **Сенсорика** – чувственное восприятие с помощью осязательных органов.

– **Хронемика**. Она подразумевает использование времени при невербальном общении.

– **Проксемика**. Она базируется на использовании межличностных отношений, она делится на следующие виды: личная, интимная, публичная, социальная.

Невербальные средства коммуникации классифицируются в зависимости от использования разных каналов: слухового, зрительного, вкусо-

вого, обонятельного и тактильного чувства. Типология делит их на основные типы невербальной коммуникации, для которых характерны свои средства.

Акустическая система невербального поведения. Для акустической системы невербального общения природа предусмотрела использование слуха оппонента и восприятие им звуковых колебаний. При этом речевой компонент общения не используется. Акустическая система включает в себя следующие виды общения:

– Паузы. Пауза – составляющая речи. Невербальная коммуникация использует ее для улучшения понимания речевой смысловой нагрузки, подчеркивая аспекты сказанного ранее. Во время беседы важно уметь пользоваться кратковременным молчанием, что позволит акцентировать внимание на высказывании и дать право выговориться оппоненту.

– Вздох. Смех. Плач. Кашель. Используются данные средства для выражения состояний и эмоций, к примеру, волнения, радости, обиды или сомнения.

Оптическая система невербального поведения. Кинесика – оптический канал восприятия. Общение происходит за счет зрительного контакта собеседников и передачи информации через органы зрения. Внутреннее состояние человека описывают жесты, поза и мимика. Типология оптической системы:

– Мимика. Мимикой называется комплексное движение лицевых мышц. Это происходит естественно под влиянием эмоционального состояния человека, но иногда может усиливаться специально для придания словам драматичности.

– Жесты. Это проявления состояния человека, демонстрирующие интенсивность переживаний. При эмоциональном перевозбуждении увеличивается количество различных произвольных движений рук и ног. Жесты делятся на самопроизвольные и искусственные. Первые выражают эмоции. Искусственные жесты иногда называют профессиональными, поскольку ими владеют люди разных специфических специальностей, к примеру, движение кисти дирижера, «язык глухонемых», жесты моряков.

– Поза. Презентация позиции тела характеризует состояние психики человека. Голова, тело и конечности одновременно подчинены скоординированным движениям. Причем человек принимает позу надолго, изредка корректируя ее. Люди, находящиеся в смятении, смущении или обиде, принимают закрытую позу. Подсознательно она помогает человеку защититься и скрыться от факторов, вызывающих отрицательные чувства. Открытая поза возникает у человека с оптимистичным настроением и бодрым настроением.

– Походка. Походкой называется привычный стиль и способ ходьбы. Зжатость или, наоборот, открытость сильно меняют походку. Уверенная энергичная походка указывает на человека с адекватной самооценкой. А зжато ковыляющий прохожий наверняка окажется закомплексованным и неуверенным в себе.

– Зрительный контакт. Во время разговора между людьми поддерживается контакт глазами. Таким образом, умение устанавливать зрительный контакт – главный навык, необходимый для разных ситуаций общественной жизни. Глаза дают человеку дополнительную информацию сразу из 5 источников:

1. Изменение формы глаз из-за сокращения мышц. Определение изменений внешнего вида глаза, его строения, формы и выражения лица, создающего представление о человеке.

2. Направление взгляда. Люди отводят взгляд в сторону, когда испытывают некоторые эмоции, к примеру, взгляд направлен вниз из-за обиды, огорчения или стыда.

3. Моргание. Этот процесс становится интенсивнее при напряжении и чрезмерном переживании. Невербальная коммуникация позволяет это заметить.

4. Размер зрачков. При возбуждении зрачки расширяются. Происходит это независимо от желания и воли человека. Сужение и расширение зрачков регулируется вегетативной нервной системой человека.

5. Слезы. Иногда их также относят к функции вегетативной нервной системы. Однако некоторые люди обладают навыком искусственного вызывания слез.

– Физиогномика. Физиогномикой называется метод определения типа личности человека, состояния его физического, психического здоровья и душевных качеств. Идентификация происходит благодаря анализу черт, пониманию особенностей внешности и выражения лица. До сих пор доподлинно неизвестна природа появления физиогномики, но ученые со всего света доказывают или же опровергают зависимость характера человека от типа его лица. Физиогномика включает в себя следующие формы:

– Этнологическая. Взаимосвязь внешности человека со временем года и окружающей средой.

– Геометрическая. Основные типы лица делятся на 5 типов и 15 классов. Каждому из них присущи особенности характера.

– Мимическая. Физиогномическим признаком являются внешние выражения чувств. Жесты и мимика указывают на соответствующий тип личности.

– Астрологическая. Предписывает связь между чертами лица и небесными светилами.

Тактильно-кинестическая система невербального поведения. Такесикой называется коммуникативное общение посредством осязательных ощущений.

– Рукопожатие. Пожатие людьми рук друг друга – своеобразный жест, применяемый в момент приветствия или прощания. Рукопожатие выражает доброжелательность и открытость человека к дальнейшему общению. Отказ от пожимания руки расценивается признаком неприязни и агрессии.

– Поцелуй. Это понятие охватывает семью и общество в целом. Поцелуй выражает искреннее чувство любви и приязни между людьми. Он возникает между влюбленными. Такой поцелуй называется романтическим, он нежен и трепетен, а иногда страстен. Поцелуй между приятелями, друзьями или родственниками выражает симпатию и дружелюбность.

– Поглаживание. Поглаживания доставляют человеку приятные ощущения. Поэтому люди, дарящие поглаживания близким, выражают таким образом любовь и заботу.

– Похлопывание. Это жест, демонстрирующий одобрение или поддержку.

Ольфакторная система невербального поведения. Ольфакторная система базируется на человеческом обонянии. Анализу подвергаются все окружающие запахи.

К ольфакторной системе относятся:

– Запах тела. Определение запаха служит индикатором образа индивида. Об этом позаботилась сама природа. Понятие о человеке складывается исходя из особенностей запаха его тела. Благодаря природному обонянию людям удастся жить социальной жизнью гораздо проще.

– Запах парфюмерии или косметики. Этот аспект касается исключительно женского пола. По выбранному аромату появляется понятие о вкусе, настроении и даже материальном достатке женщины.

Люди, беседуя друг с другом, утоляют свои потребности или достигают поставленных целей. Главная цель общения – коммуникативное взаимодействие. Для этого используются знаковые и языковые способы передачи и получения информации.

Функции невербального общения:

– Дополнение речевой коммуникации. Российский филолог и психоллингвист И.Н. Горелов утверждал, что знаковые средства общения тесно взаимосвязаны с речевой составляющей. Для составления полного представления об эмоциональном состоянии собеседника учитываются несловесные проявления общения. Поэтому общение с человеком исключительно посредством писем или других письменных носителей, не дает достоверно понять эмоции и чувства собеседника. Специфика невербальной

коммуникации, в отличие от речевой, заключается в использовании тактильных, слуховых, зрительных и обонятельных каналов получения информации.

– Регуляция межличностных отношений. Данная функция относится как к вербальному общению, так и к невербальному.

– Презентация эмоциональных состояний. Словом трудно выразить спектр возможных состояний и эмоций. Особенности невербальной коммуникации: жестикуляция и мимика. Благодаря этому возникает понимание себя и окружающих.

– Обмен ритуалами. Специфика невербального общения заключается в перенимании национальных особенностей одних народов другими. Благодаря этому развивается терпимость и толерантность в современных странах между различными культурами. Отличительная национальная черта, особенность или жесты удачно воспринимаются другими людьми, выросшими и живущими в разных странах.

Специфика невербальной коммуникации дополняет устную речь. Благодаря синтезу речевой и знаковой коммуникации возникает цельная картина эмоционального состояния человека, что нужно для адекватного восприятия действительности.

2. Системы поддерживающей альтернативной коммуникации

Основными каналами связи являются вербально-зрительный, образно-зрительный и устно-речевой.

В зависимости от характера воздействия на воспринимающего можно выделить визуальные, визуально-акустические, визуально-тактильные и визуально-акустически-тактильные жесты. Факт приоритета невербальных средств коммуникации становится общепризнанным. Ряд психологов установил, что передача информации за счет вербальных средств (только слов) происходит на 7 %, за счет звуковых средств (тон голоса, интонация) – на 38 % и за счет жестов, выражения лица – на 55 % (А. Мейерабиан, А. Пиз, Ф. Селже). Аналогичные исследования относительно доли невербальных средств общения были проведены и другими авторами. Выявлено, что в среднем человек говорит словами только в течение 10-11 минут в день и каждое предложение в среднем звучит не более 2,5 секунды.

Интерес к невербальным средствам общения в наше время столь возрос, что выделилась особая область исследования – *кинесика*, предметом изучения которой стал «язык» тела, вся совокупность коммуникативных движений. В рамках кинесики можно выделить ряд проблем, решение которых важно для психологической теории и практики реального общения:

1. Проблема взаимосвязи невербальных средств общения и речи, степень автономности кинетических средств.

2. Роль и функции невербальных средств в общении и регуляции речевого потока.

3. Природа и генезис невербальной коммуникации. Соотношение социального и биологического факторов. Знаковый характер систем невербального общения.

4. Проблема выражения и понимания смысла, который несут эти знаковые системы.

5. Проблема описания и систематизации элементов, составление специфичных словарей и систем невербальной коммуникации.

Мимика и пантомимика, визуальное взаимодействие, особенности организации пространства общения, жестикация, тактильный контакт, детали внешнего облика воспринимаются партнерами с помощью зрения, в отличие от речи, которая предполагает последовательный анализ лингвистических элементов, особенностей визуального канала коммуникации в симультанном приеме и передаче информации, сообщаемой с помощью различных невербальных компонентов. В общении одновременно воспринимаются выражение лица, жест, поза. Причем реакция по визуальному каналу часто опережает вербальное восприятие. Например, кивок головы в знак согласия «приходит» в среднем на 170 м/с раньше слов. Проблемы восприятия и интерпретации человека по его голосу занимается Лаборатория невербальной коммуникации Психологического института РАО в Москве под руководством профессора В.П. Морозова.

Альтернативные системы коммуникации. В мире известны разнообразные альтернативные системы и средства коммуникации. Выбор основного коммуникативного компонента обусловлен задачей общения и возможностью его достижения.

Дактилология и жестовая речь – это особая кинетическая система для компенсации импрессивной и экспрессивной устной речи. Движения пальцев рук (жесты) обозначают буквы алфавитов национальных языков. Используя набор дактильных знаков, говорящий следует грамматике словесного языка. Жестовый способ общения был придуман слышащими людьми для общения в экстремальных ситуациях.

Первые жестовые приемы появились у племен древних североамериканских индейцев и австралийцев для использования во время войны и охоты, когда необходимо было сохранять молчание. Затем они были усовершенствованы монахами, которые дали обет молчания.

В ряде современных школ США нормально слышащие дети изучают жестовый язык индейцев в качестве средства общения и самовыражения, приобщения к культурным ценностям аборигенов континента.

Тотальная коммуникация – использование (в обучении глухих) словесного и жестового языков.

Система включает в себя комплекс как лингвистических, так и нелингвистических средств. В нее входят устная речь, воспринимаемая зрительно и слухозрительно, письменная речь, дактилология, разговорный жестовый язык глухих, калькирующая жестовая речь, пантомима, указательные жесты, мимика и др.

Система Брайля – это рельефно-точечный шрифт для письма и чтения незрячими, разработанный в 1829 году французским слепым тифлопедагогом Луи Брайлем (1809–1852). Вскоре брайлевский шрифт был адаптирован к различным языкам и получил всемирное распространение, вытеснив менее совершенные виды рельефного письма. Он состоит из комбинаций от одной до шести выпуклых точек, с помощью которых изображаются различные знаки: буквы, алфавиты, цифры, знаки препинания, математические и химические формулы, ноты. В 1837 году по системе Брайля была издана первая книга «История Франции». В России книгопечатание для незрячих началось в 1885 году.

Пиктограммно-идеограмное общение. Альтернативные системы коммуникации используются не только для людей с нарушениями слуха или зрения, но и при тяжелой дизартрии, моторной алалии, афазии, вербальной апраксии, афонии после трахео- и ларингостомии, глубокой умственной отсталости и раннем детском аутизме, когда имеются препятствия для адекватной коммуникации. Во всех этих случаях прибегают к различным вариантам пиктограммно-идеограмного общения. Проблема коммуникации при отсутствии или грубом нарушении собственно речевой функции решается с привлечением определенных коммуникативных стратегий, повышающих возможности восприятия, понимания и продуцирования сообщений и облегчающих информационный обмен между людьми.

Блиссимволика (или семантография) – письменная система, разработанная Ч. Блиссом в 1965 году. Она понятна говорящим на любом языке. Набор блиссимволов состоит приблизительно из одной сотни картинных идеографем и произвольно выбранных символов, которые могут использоваться как самостоятельно, так и в определенных комбинациях. Блисс рассматривал свою систему как упрощенный вариант китайского идеографического письма, которое было понятно и использовалось в течение тысячелетий людьми, не говорящими на едином языке. Большинство блиссимволов кодирует информацию относительно семантического уровня сообщения (его смысла), некоторые символы передают грамматическую информацию. Каждый элемент символа выражает общую идею или концепцию. Эта концепция обычно включает набор нескольких объединенных по смыслу понятий, которые в устной речи выражались бы разными словами. Например, символ «вода» с дополнением других элементов может озна-

чать дождь, пар, снег, озеро, океан, замораживание, размораживание, поток, водопад и т.п.

Блиссимволы используются не только для того, чтобы сообщить информацию о том, что происходит здесь и сейчас, но и позволяют употреблять формы будущего и прошедшего времени. Морфологическая структура основных блиссимволов отличается от базового языка, однако варианты их использования легко сопоставляются со словесными эквивалентами, создавая эффективное средство организации полноценной коммуникации. Таким образом, лингвистическая структура сообщения, кодируемого в блиссимволах, может соответствовать определенной речевой информации, адекватно передавая ее на морфологическом, синтаксическом и семантическом уровнях.

Определенное распространение в Беларуси нашла система, разработанная в Германии Райнхольдом Лебом. *ЛЕБ-система* охватывает 60 символов (пиктограмм) с напечатанным под рисунком значением слов. Она используется в работе с детьми, имеющими ограничения в развитии, а также с нормально развивающимися дошкольниками и детьми иностранцев без напечатанного значения слов. ЛЕБ-система применяется в ряде зарубежных и белорусских реабилитационных центров. Она включает следующие разделы: общие знаки взаимопонимания; слова, обозначающие качества, состояние здоровья; посуда и продукты питания; личная гигиена; игры и занятия; религия, чувства, работа и отдых.

В мире в специальном обучении весьма распространена *знаковая система Макатон*, история которой начиналась в 1972 году со словаря символов. В дальнейшем этот словарь получил повсеместно не только поддержку, но и развитие. Сейчас Макатон представляет собой две взаимосвязанные части, которые служат компенсирующими средствами для экспрессивной и импрессивной речи: словарь жестовой речи (9 уровней) и словарь пиктограмм, соответствующих жестам.

Примерами пиктограммно-идеографического общения служат также глоссарий ребусов Джуди ван Оостером, Катлин Девереюкс, различные словари общественных знаков или социальных символов. Все более и более популярной в практике специального обучения становится *система обмена рисунков* (Picture Exchange System). У каждого ребенка, в работе с которым используют эту систему, есть свой словарь-каталог рисунков, соответствующий его речевому развитию. Все картинки – отдельные и располагаются в файловой книге (блокнот, папка, тетрадь), как разрезная азбука в касе букв. Это дает возможность называть слова, составлять из них предложения, сообщать о своих желаниях, учиться делать выбор осознанно. Для быстрого и удобного поиска нужного слова-картинки по темам файловая книга включает цветные страницы. Детям с нарушениями мел-

кой моторики целесообразно картинки с тыльной стороны снабдить липучками, чтобы во время занятий они надежно фиксировались на рабочей поверхности, а не падали на пол.

Фонетическая система речевой коммуникации Кьюд Спич (Cued Speech) была разработана в 1966 году в США Орин Корнет. В настоящее время она принята 53 языками и диалектами. Каждый звук имеет свой код (форма губ, позиция и форма руки). Говоришь и одновременно кодируешь. Визуально-фонетическая система включает 8 форм ладони для согласных и 4 положения для гласных. Речь строится не послогово, а позвучно. В Беларуси есть положительные примеры ее использования как при изучении иностранных языков в школе для слабослышащих, так и родного языка.

Структуризированное тотальное общение – это систематическая и индивидуально адаптированная процедура для установления взаимности. Система берет свое начало в работе с детьми с врожденной глухотой и слепотой. Однако было установлено, что такого рода общение и обучение важно не только для слепоглухих, но и при работе с детьми, имеющими другие серьезные функциональные недостатки, и может быть использовано при любом виде образования. Структура требуется прежде всего для того, чтобы найти коды для культуры, которую можно создавать в отношениях между ребенком и взрослым. Взрослому она помогает обеспечить рамки и ключи, необходимые для понимания действий ребенка и его коммуникативного поведения, отойти от чрезмерно широкой интерпретации и сделать ее по возможности более вероятной и логичной.

Цель структурирования – «встраивать» конкретные действия в систему таким образом, чтобы дать возможность взрослому:

- создать для себя представление о ситуации в целом, тем самым облегчить восприятие сигналов ребенка;
- понять и интерпретировать сигналы ребенка;
- знать, что нравится, и что не нравится ребенку;
- улучшить свои способности к наблюдению и планированию;
- быть готовым принять участие в спонтанном взаимодействии;
- приобрести уверенность в общении.

Ребенку структура позволяет найти рамки и ключи для понимания действий взрослого и его коммуникативного поведения (понимание и интерпретация сигналов, символов, действий, языка), восприятия окружающего мира – физического и социального, – помогает обрести надежду, способствует проявлению инициативы к действиям, взаимодействию и общению. Структура открывает как взрослому, так и ребенку возможность расширить свой кругозор. Однако, если это становится самоцелью, она может воспрепятствовать спонтанному общению.

В последние годы начинают распространяться стратегии общения с использованием электронных технических средств, встроенных микропроцессоров, дистанционно управляемых приборов и приспособлений.

Итак, снижение у детей потребности в общении, трудности в коммуникации обуславливают необходимость изучения условий, способствующих возникновению и активизации вербальной коммуникации и моделированию коммуникативных ситуаций. А также необходимо использовать возможности невербальной коммуникации. В некоторых случаях при организации взаимодействия с детьми используется альтернативная и поддерживающая коммуникация.

Тема 13. Патопсихолингвистика и прикладная психолингвистика

1. Речь в состоянии эмоциональной напряженности, при акцентуации и психопатии.
2. Физиологические центры речи.
3. Нарушения и дефекты речи.
4. Психолингвистика в инженерной психологии.
5. Психолингвистика в криминалистике и судебной психологии.
6. Психолингвистика речевого воздействия.

1. Речь в состоянии эмоциональной напряженности, при акцентуации и психопатии

Состояние *эмоциональной напряженности* возникает, в частности, в случаях, когда человек вынужден принимать ответственное решение в условиях дефицита времени. При этом меняются многие характеристики его речи.

Если говорить о моторной реализации речи, то следует отметить как существенное повышение, так и понижение громкости речи; возможен излом голоса; ускоряется либо, наоборот, замедляется темп речи; произношение может становиться более отчетливым; повышается на 50 % количество пауз гезитации (сомнения); речь прерывается вздохами, и фразы не завершаются.

В грамматическом плане также происходят изменения. Увеличивается количество существительных и глаголов по сравнению с прилагательными и наречиями. Нарушения в синтаксическом строении фраз сближают речь с телеграфным стилем; имеются семантически нерелевантные повторы и двусмысленности.

Лексически речь становится более упрощенной – выбираются более короткие слова с наиболее высокой частотностью в языке. Возрастает количество слов-паразитов, неологизмов и парафазий (ошибочных употреблений слов).

В семантическом плане речь в состоянии эмоциональной напряженности также изменяется. Появляются слова со значением семантической безысключительности (allness terms) – *вечно, всегда, никогда, никто*. Речь характеризуется, с одной стороны, большей резкостью в оценках, с другой – нерешительностью.

Речь человека в измененных состояниях сознания – при нахождении в экстремальных внешних условиях (в высокогорье, в плавильном цехе и т.п.), при алкогольном и наркотическом опьянении, в гипнотическом состоянии – также характеризуется снижением разнообразия лексикона, стереотипизацией речи, упрощением синтаксиса, увеличением количества ошибок, размыванием цельности речи, в целом дестабилизацией языкового сознания.

В работах по психиатрической лингвистике приводится много свидетельств того, как меняется речь человека под влиянием того или иного расстройства его психической сферы, в частности при *акцентуации* (усилении определенных психических свойств или черт характера) и *психопатии* (значительной дезорганизации психической деятельности).

Так, к примеру, при паранойяльной психопатии человек предпочитает писать слова с прописных букв (capitalisation); чаще использует пассивные конструкции для выражения своих представлений и чувств; часто говорит о себе; для синтаксиса характерно некоторое нарушение связности (freestanding sentences).

При эпилептоидности появляются сниженность стиля, вязкость речи, слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами. В состоянии депрессии человек может полностью отказаться от общения (мутизм), а при маниакальности для его речи может быть характерен так называемый «словесный понос», он может излишне громко говорить и петь. Возникает множество ассоциаций по созвучию, речь содержит рифмующиеся слова.

Речь истероида может быть лжива, изобилует пересказами чужой речи и словами, обозначающими эмоции, телодвижения и цвета. Речь шизофреника – абстрактна, псевдонаучна и не ориентирована на собеседника; она может быть фонетически однотонна и содержать слова, произносимые собеседником (эхолалия), или бессмысленные выкрикивания одного и того же слова (вербигерация).

В последнее время актуальным – и для психолингвистики в том числе – стал анализ речи лиц с болезнью Альцгеймера. Их высказывания состоят из повторяющихся слов и синтагм и произносятся с одинаковой ин-

тонацией. Исследования, однако, показывают, что основная проблема этих больных связана не с лингвистическими особенностями речи, а с когнитивными основами памяти, т.е. процессами познания окружающей действительности.

2. Физиологические центры речи

Свой вклад в становление психолингвистики внесли и ученые, изучавшие расстройства речи (дефекты и нарушения). Тот факт, что повреждения мозга влекли за собой нарушения речи, позволяет говорить об определенной локализации центров порождения и восприятия речи.

П. Брока в 1861 году открыл в мозгу человека центр речи – зону Брока, которая находится в задней части лобной доли левого полушария. Люди, у которых поражена зона Брока, понимают речь, но с большим трудом могут организовывать слова во фразы. Второй центр речи находится в височной доле левого полушария (открыт К. Вернике в 1874 году). У больных с поражением зоны Вернике сохранена собственная речь, но затруднено восприятие чужой речи. Обе речевые зоны соседствуют с более общими зонами деятельности: двигательным центром (для зоны Брока) и слуховым (для зоны Вернике).

3. Нарушения и дефекты речи

При локальных поражениях коры левого полушария мозга и при некоторых психических заболеваниях может возникать такое нарушение речи, как *афазия*. Афазия – это системное нарушение уже сформировавшейся речи. Различается 6 видов афазий: эфферентная моторная, динамическая, афферентная моторная, акустико-гностическая сенсорная, акустико-мнемическая сенсорная, семантическая.

Эфферентная афазия вызывает распад грамматики высказывания и трудность переключения с одного слова (или слога) на другое вследствие инертности речевых стереотипов.

Для *динамической афазии* характерны трудности построения связного высказывания при относительной сохранности моторных и сенсорных компонентов речи. Больной может повторять слова, понимать речь, но нарушена способность говорить фразами – нет связности. Он не может перекодировать общий замысел в схему речевого высказывания, не может планировать свою речь. Говорит преимущественно существительными (телеграфный стиль). Существует трудность актуализации слов, обозначающих действия. Пересказывая сказку, такой больной произносит: «*Вот... у хозяина была курица... и золотые яйца... и он ее убил... вот*».

Для *эфферентной моторной афазии* характерно нарушение звена выбора звука (*халат* произносится как *ханат* или *ходат*, *дом* как *лом* или

том). Спонтанная речь может совсем отсутствовать, диалогическая грубо нарушена и характеризуется эхολалией (простым повторением слов собеседника) или эхопраксией (человек механически повторяет за собеседником движения). Эти типы афазий возникают при поражениях зоны Брока.

При *акустико-гностической сенсорной афазии* наблюдается утрата способности понимать звуковую сторону речи. Нарушена слухоречевая память, т.е. взаимосвязь между звуковым составом и значением слова. Различные слова могут звучать для больного одинаково (*хвост* как *гвоздь*, *кость* как *трость*).

Акустико-мнемическая сенсорная афазия – это нарушение объема удерживания речевой информации, тормозимость слухо-речевой памяти. Это приводит к трудностям понимания длинных, многосложных высказываний.

Семантическая афазия – это симптомокомплекс, характеризующийся нарушением понимания смысла грамматически сложных фраз, отношений между словами, выражаемых с помощью флексий, атрибутивных конструкций (*отец*, *брат* по отдельности понимаются, а *брат отца*, *отец брата* – нет), предлогов (трудно выполнить задание типа *положите карандаш справа от вилки и слева от ручки*), сравнительных конструкций (*Коля выше Миши и ниже Васи. Кто из них самый высокий?*). Трудности возникают и в понимании сложных синтаксических конструкций, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения, деепричастные и причастные обороты.

В целом речь афатиков характеризуется бедностью лексики, они редко употребляют прилагательные, наречия, описательные обороты, почти не используют и не понимают пословицы, поговорки.

Встречается также афазия у полиглотов – потеря одного из известных человеку языков.

К расстройствам речи относят также *дефекты речи*. Часть из них связана с голосообразованием. *Алалия* – отсутствие речи вследствие нарушения ее развития или органического поражения. *Дисфония* (или афония) – отсутствие фонации из-за нарушений голосового аппарата. Отсутствует звучный голос при сохранении шепотной речи. *Ринолалия* (гнусавость) – нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата. Ко второй группе дефектов речи относятся нарушения темпо-ритмической организации высказываний.

Заикание (логоневроз) – нарушение темпо-ритмической организации речи. Оно обусловлено судорожным состоянием мышц речевого аппарата. Заикание проявляется в двух формах. Наблюдается в раннем детстве, когда ребенок еще плохо говорит, имеет немало дефектов артикуляции, но при

этом с ним много разговаривают и учат его трудным словам, фразам. Реактивное заикание развивается как реакция на какое-то сильное воздействие (испуг, психическая травма, тяжелые конфликты в семье или длительные истощающие болезни).

К изменениям несудорожного характера относится *брадилалия* (проявляется в замедленной реализации артикуляционной речевой программы) и *тахилалия* (проявляется в ускоренной ритмизации артикуляционной речевой программы; связано с преобладанием у человека процесса возбуждения).

К нарушениям звукопроизносительной организации относится *дизартрия* – расстройство артикуляции, нечленораздельная речь – и *дислалия* (косноязычие) – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Чаще всего встречаются дефекты в произношении звука [р] и [р'] и [с].

К нарушениям слуха относится *тугоухость*. Среди нарушений письменной речи отмечают *дислексию* – нарушение процесса чтения, которое проявляется в затруднениях опознавания и узнавания букв, и *дисграфию* – нарушение способности правильно писать.

4. Психолингвистика в инженерной психологии

Инженерная психология – это «...область психологической науки, изучающая процессы информационного взаимодействия человека и технических устройств». А поскольку это информационное взаимодействие часто происходит при помощи языка (текста) или опосредованных языком образов (предметных значений), возникает то, что можно назвать инженерной психолингвистикой.

Инженерная психолингвистика рассматривает следующие основные проблемы:

- проблемы, связанные с опознанием речевого (графического) сигнала и принятием решений на этом уровне, которые важны для создания систем передачи речи по каналам связи, для разработки процедур автоматического распознавания и синтеза речи и т.д. В психолингвистике исследуются в основном фонетические (акустические) сигналы;

- проблемы, связанные с синтезом речи и с созданием разного рода автоматических систем, обеспечивающих диалог (интерфейс) с человеком-пользователем;

- проблемы, связанные со смысловым восприятием (пониманием) речи и преобразованием текстовой информации в другие формы (компрессия, перекодирование и т.д.). В частности, это психолингвистические проблемы информационного поиска, автоматического перевода, шифровки и дешифровки. Одним из первых в советской психолингвистике был цикл

исследований И.М. Луцихиной по роли синтаксической структуры предложения в восприятии радиоречи на фоне помех – исследовались радиопереговоры экипажей с диспетчерским центром аэропорта;

– проблемы, связанные с речевыми характеристиками личности, индивидуальными (дифференциально-психологическими) особенностями человека и психолингвистическими критериями, используемыми для определения тех или иных психических состояний, например состояния эмоционального напряжения;

– проблемы, связанные с профессиональным отбором и профессиональной подготовкой, когда эти отбор и подготовка так или иначе предусматривают учет процессов речепорождения и речевосприятия.

В рамках этих пяти основных проблем существуют уже десятки, если не сотни тысяч частных экспериментальных исследований, в частности, проблема искусственного интеллекта.

5. Психолингвистика в криминалистике и судебной психологии

Прежде всего, здесь мы сталкиваемся с двумя ситуациями: а) с задачей атрибуции, т.е. установления авторства текста – определения заведомой его принадлежности данному лицу или, напротив, того, что текст заведомо не может ему принадлежать; б) с задачей получения информации о категориальных признаках субъекта – возраст, пол, принадлежность к той или иной социальной группе, родной язык, происхождение из того или иного региона и т.д., т.е. информации о возможных направлениях розыска автора текста.

Атрибуция текста производится не только в криминалистической практике. Это одна из важных проблем так называемой текстологии, вспомогательной историко-филологической дисциплины, изучающей историю возникновения и судьбу текстов художественных и других произведений.

Основным полностью, или почти полностью, достоверным источником атрибуции на сегодня остается так называемая графическая, или почерковедческая, экспертиза – анализ почерка, орфографии, расположения текста на странице и других внешних признаков этого текста.

Особую проблему в криминалистике составляет анализ состояния автора – исполнителя текста на основе этого текста. Речь идет прежде всего об эмоциональной напряженности. Одними из первых психолингвистов, занимавшихся этой проблемой, были Ч. Осгуд и Г. Уокер, анализировавшие тексты предсмертных записок самоубийц.

Весьма интересна также психолингвистика ложных высказываний. Имеются в виду высказывания, искаженно описывающие действительное положение вещей, причем это искажение является преднамеренным. Эта проблема, как и более широкая проблема вольной или невольной «транс-

формации» истинного положения дел в показаниях широко обсуждалась задолго до появления психолингвистики. В психолингвистике есть целая серия теоретических и экспериментальных исследований как устных, так и письменных ложных высказываний, приведших к важному выводу, что при планировании и реализации ложного сообщения автор его, испытывая определенные трудности, актуализирует слова, имеющие сравнительно небольшую частоту встречаемости как в его индивидуальной речевой практике, так и в практике речевого общения той социальной группы, в которую он включен.

Главной проблемой речи в судебной психологии является речь следователя и участников процесса, а также восприятие ими показаний подследственного (обвиняемого) и свидетелей. При этом в центре стоит проблема внушения следователем тех или иных показаний и проблема достоверности перевода устной речи допрашиваемого в письменную форму.

6. Психолингвистика речевого воздействия

В сущности, любое общение – это речевое воздействие. Однако если предметом и содержанием предметно ориентированного общения является взаимодействие в процессе совместной деятельности, а предметом и содержанием лично ориентированного общения – то или иное изменение в психологических отношениях людей, то третий его вид, социально ориентированное общение, предполагает изменение в социально-психологической или социальной структуре общества или стимуляцию прямых социальных действий через воздействие на психику членов данной социальной группы или общества в целом. Такое социально ориентированное общение может быть прямым (митинг, вообще любое публичное выступление перед «живой» аудиторией), а может быть опосредствованным (радио, телевидение, пресса). При этом оно может быть сосредоточено во времени (одновременное или практически одновременное общение со всей аудиторией) или рассредоточено (каждый пешеход читает щитовую рекламу тогда, когда мимо нее проходит); аудитория также может быть сосредоточена в пространстве (опять-таки митинг) или рассредоточена (телевидение).

То, что мы называем здесь речевым воздействием, – это и есть различные формы социально ориентированного общения. Иными словами, это массовая коммуникация (радио, телевидение, пресса); формы пропаганды, не укладывающиеся в традиционный объем массовой коммуникации, такие как расклеиваемые или распространяемые листовки, документальные кинофильмы, видеофильмы, компьютерные программы с задачей социального (социально-психологического) воздействия; наконец, различные формы рекламы как коммерческой, так и политической. Кроме того, в

социально ориентированное общение входят различные формы непосредственного социального воздействия вроде лекций, устных публичных выступлений и т.д. Наконец, к этой же проблематике тяготеет и так называемая «психологическая война» – система социально и социально-психологически ориентированных действий, определяемая как планомерное ведение пропаганды, главная цель которой заключается в том, чтобы влиять на взгляды, настроения, ориентацию и поведение войск и населения противника, население нейтральных и союзных стран с тем, чтобы содействовать осуществлению государственных целей и задач.

Конечно, не вся проблематика, связанная с социально ориентированным общением, «подведомственна» психолингвистике. Этим видом общения занимается и социология, и социальная психология, и общая психология (особенно в аспекте мотивов и психологии личности вообще), и другие гуманитарные науки. Но психолингвистика интересуется процессами социально ориентированного общения под своим собственным углом зрения – с точки зрения влияния языковых и речевых особенностей текста на усвоение, запечатление и переработку информации. А поскольку в большинстве из перечисленных форм общения оно имеет преимущественно, если не исключительно, речевой характер, причем как воздействующее начало выступает текст во всей полноте своих языковых и содержательных характеристик (как в художественной речи), психолингвистика речевого воздействия составляет основную или по крайней мере достаточно внушительную часть научной проблематики социально ориентированного общения.

Тема 14. Тенденции современной психолингвистики

1. Современное состояние психолингвистики.
2. Современные направления в лингвистике.

1. Современное состояние психолингвистики

На развитие современной психолингвистики большое влияние оказала американская психолингвистика, которая в своем развитии прошла четыре главных периода: период формирования, лингвистический, когнитивный и когнитивно-междисциплинарный. В начале своего развития психолингвистика ориентировалась в психологии на бихевиоризм, а в лингвистике – на структурализм.

Лингвистический период в психолингвистике связан с возникновением и бурным развитием трансформационно-генеративной, или порождающей, грамматики Ноама Хомского (род. 1928). Считая, что язык – это «множество (конечное или бесконечное) предложений, каждое из которых

имеет конечную длину и построено из конечного множества элементов», Хомский полагал, что «каждое предложение может быть представлено в форме конечной последовательности фонем (или букв)». В его грамматике существуют особого рода правила или операции (трансформационные), прилагаемые к синтаксической конструкции предложения как к единому целому. Многие отечественные исследователи считают теорию Хомского формальным гипотетическим построением, данным в виде логического исчисления. Но именно его работы дали толчок для большого количества исследований в американской психолингвистике.

Хомский различает языковую способность (*linguistic competence*), которая считается областью лингвистики, и языковую активность (*linguistic performance*), относимую к области психологии. Языковая способность рассматривается им как нечто такое, что составляет способность говорить на данном языке, а под языковой активностью понимаются те высказывания, которые производит носитель языка. Хомский также выдвинул тезис о врожденности языковых структур, предположив, что способность человека к освоению языка является врожденной. Следуя главному положению трансформационно-генеративной грамматики о том, что в центре лингвистической теории должна находиться языковая способность, а не речевая деятельность, психолингвисты сконцентрировали усилия на изучении понимания языка, оставив в стороне исследования по производству речи.

Современный период развития психолингвистики совпадает с развитием когнитивных наук. Психолингвистика стала частью этих когнитивных дисциплин, которые пытаются ответить на вопрос о характере знания, структуре ментальных представлений и о том, как они используются в таких фундаментальных умственных процессах, как логика и принятие решений.

2. Современные направления в психолингвистике.

Представляется продуктивным рассматривать психолингвистику не как науку со своим предметом и методами, а как особый ракурс, в котором изучается язык, речь, коммуникация и познавательные процессы. Этот ракурс вызвал к жизни множество исследовательских программ, разнородных по целям, теоретическим предпосылкам и методам. Общими для этих программ являются три группы факторов.

1. Неудовлетворенность чисто кибернетическими, функциональными моделями речевой деятельности. Функциональные модели позволяют изучать речь «методом черного ящика», когда исследователь строит умозаключения только путем сопоставления данных на «входе» и данных «на

выходе», тем самым отказываясь ставить вопрос о том, что же происходит «на самом деле».

2. Порожденная этой неудовлетворенностью смена ценностных ориентаций. В соответствии с новыми ценностными ориентациями исследовательский интерес направлен прежде всего на понимание реальных (хотя непосредственно и не наблюдаемых) процессов, происходящих в психике говорящего и слушающего.

3. Внимание к методикам исследования, среди которых безусловное предпочтение отдается эксперименту, а также тщательно спланированному наблюдению над процессами порождения и восприятия речи в режиме реального времени.

Можно считать, что психолингвистический ракурс изучения языка и речи фактически существовал задолго до того, как группа американских ученых ввела в обиход термин «психолингвистика». Так, еще в XIX веке немецкий философ и лингвист В. фон Гумбольдт приписывал языку важнейшую роль в «мировидении», или, как мы выразились бы сегодня, в структурировании субъектом поступающей из внешней среды информации. Аналогичный подход обнаруживается в работах русского филолога XIX века А.А. Потемкина, в том числе в его учении о «внутренней форме» слова. Само это понятие обретает содержание только при условии его психологической интерпретации. Ощущение внутренней формы слова предполагает, что индивид способен осознать связь между звучанием слова и его смыслом: если носитель языка не усматривает за словом *портной* слово *порты*, то внутренняя форма слова *портной* утеряна.

Отечественная традиция психолингвистического подхода к феномену языка восходит к И.А. Бодуэну де Куртенэ (1845–1929), русскому и польскому лингвисту, основателю Казанской школы языкознания. Именно Бодуэн говорил о языке как о «психосоциальной сущности», а лингвистику предлагал числить среди наук «психолого-социологических». Изучая звуковую организацию языка, Бодуэн называл минимальную единицу языка – фонему – «представлением звука», поскольку смыслоразличительная функция фонемы осуществляется в процессе определенных психических актов. Ученики Бодуэна – В.А. Богородицкий (1857–1941) и Л.В. Щерба (1880–1944) регулярно использовали экспериментальные методы для изучения речевой деятельности. Разумеется, Щерба не говорил о психолингвистике, тем более что этот термин в отечественной лингвистике закрепился лишь после появления монографии А.А. Леонтьева с таким названием (1967). Однако именно в известной статье Л.В. Щербы «О тройном языковом аспекте языковых явлений в эксперименте в языкознании» (доложенной устно еще в 1927 году) уже содержатся центральные для современной психолингвистики идеи: это акцент на изучении реаль-

ных процессов говорения и слушания; понимание живой разговорной речи как особой системы; изучение «отрицательного языкового материала» (термин, введенный Щербой для высказываний с пометкой «так не говорят») и, наконец, особое место, отведенное Щербой лингвистическому эксперименту.

Культура лингвистического эксперимента, которую так ценил Щерба, нашла свое плодотворное воплощение в трудах основанной им Ленинградской фонологической школы – это работы непосредственного ученика Щербы Л.Р. Зиндера (1910–1995) и его сотрудников – лингвистов следующего поколения (Л.В. Бондарко и др.).

И все же магистральные пути лингвистики XX века и ее успехи были связаны не с трактовкой языка как феномена психики, а с пониманием его как знаковой системы. Поэтому психолингвистический ракурс и многие воплощающие его исследовательские программы долгое время занимали маргинальные позиции по отношению к таким устремлениям лингвистики, как структурный подход. Правда, при ближайшем рассмотрении характерный для структурной лингвистики анализ языка только как знаковой системы в полном отрыве от внутреннего мира его носителей оказывается не более чем научной абстракцией. Ведь этот анализ замыкается на процедуры членения и отождествления, осуществляемые исследователем, наблюдающим с этой целью собственную психику и речевое поведение других индивидов. Но именно в силу многоликости, разноаспектности естественного языка мы и можем отвлечься от языка как феномена психики.

В качестве реального объекта нам даны живая речь и письменные тексты. Но в качестве предмета изучения мы всегда имеем дело с некоторыми исследовательскими конструкциями. Любая подобная конструкция предполагает (иногда в неявном виде) теоретические допущения о том, какие аспекты и феномены считаются важными, ценными для изучения, и какие методы считаются адекватными для достижения целей исследования. Ни ценностные ориентации, ни методология не возникают на пустом месте. В еще большей мере это относится к исследовательским программам, которые при любом уровне новизны неизбежно следуют общенаучному принципу преемственности.

Исследовательские программы психолингвистики в значительной степени определяются тем, какие научные направления в тот или иной период оказывались эталонными или смежными не только для лингвистики и психологии, но и вообще для наук гуманитарного цикла. Важно при этом, что отношения «эталонности» и «смежности» имеют смысл только при их четкой привязке к определенному историческому периоду: соответствующие отношения и оценки меняются в зависимости от того, какова в целом карта науки и стиль научного познания в данный временной отрезок. Для

психологии в период ее становления эталоном научности была физика с ее пафосом экспериментального исследования, в силу чего вся духовная феноменология, не поддающаяся экспериментальному анализу, оказалась отданной философии. Для структурной лингвистики, превыше всего ценившей строгость и формализацию изложения, эталонными представлялись математика и математическая логика. В свою очередь, для психолингвистики до середины 1970-х годов именно экспериментальная психология (как она сложилась к середине XX века) оставалась безусловным эталоном и ближайшей смежной наукой. При этом сама психолингвистика (во всяком случае в ее европейском варианте) считалась направлением именно лингвистики, а не психологии (хотя на самом деле с этим согласны далеко не все).

Тот факт, что задача изучения языка как феномена психики говорящего индивида переводит исследователя в область принципиально иной природы, нежели физический космос, был осознан достаточно поздно. Рефлексия по поводу того, что сфера «живого» космоса несравненно сложнее космоса физического, а психические процессы неотделимы от духовной феноменологии, явилась уделом немногих, а в лингвистической среде так и не приобрела особой популярности. Отсюда разрыв между психолингвистическими теориями, нацеленными на описание того, как мы говорим и понимаем речь, и по необходимости упрощенными попытками экспериментальной верификации этих теорий. Подобный разрыв особенно характерен для американской психолингвистики с ее постоянным стремлением найти экспериментальные аналоги для основных понятий формальных теорий Н. Хомского, что, по словам самого Хомского, «было бы соблазнительно, но совершенно абсурдно».

Тем не менее с конца 1970-х годов проблемное поле психолингвистики развивалось под влиянием состояния дел как внутри лингвистики, так и в науках, со временем ставших для лингвистики – и тем самым и для психолингвистики – смежными. Это прежде всего комплекс наук о знаниях как таковых и о характере и динамике познавательных (когнитивных) процессов. Естественный язык является основной формой, в которой отражены наши знания о мире, но он является также и главным инструментом, с помощью которого человек приобретает и обобщает свои знания, фиксирует их и передает в социум.

Любые, в том числе обыденные, знания (в отличие от умений) требуют языкового оформления. На этом пути интересы психолингвистики переплетаются с задачами когнитивной психологии и психологии развития.

Язык является важнейшим инструментом социализации индивида. Именно полноценное владение языком обеспечивает включенность инди-

вида в тот или иной пласт социокультурного пространства. Так, если в процессе развития ребенка овладение родным языком оказывается по каким-либо причинам заторможенным (ранний детский аутизм, глухота, органические поражения мозга), это неизбежно сказывается не только на развитии интеллекта, но и ограничивает возможность построения нормальных отношений «Я – другие».

Глобализация мировых культурных процессов, массовые миграции и расширение ареалов регулярного взаимопроникновения разных языков и культур (мультикультурализм), появление мировых компьютерных сетей – эти факторы придали особый вес исследованиям процессов и механизмов овладения чужим языком.

Репозиторий БрГУ

ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Дневная форма получения образования

Тема 1. ПСИХОЛИНГВИСТИКА КАК НАУКА

А. Устно ответить на вопросы:

1. В чем различие между лингвистикой, психологией и психолингвистикой? Что общего между этими науками?

2. Соотнесите предмет современной лингвистики и предмет психолингвистики. Найдите качественные различия и «точки соприкосновения».

3. Соотнесите и сопоставьте предмет современной психологии и предмет психолингвистики. Найдите качественные различия и «точки соприкосновения».

4. Поясните фразу «*Психолингвистика долгое время переживала «болезнь роста»*». Подтвердите это положение примерами из истории становления психолингвистики как науки.

5. Поясните фразу И.Н. Горелова: «*существование различных школ в зарубежной и отечественной психолингвистике не мешало, а, наоборот, способствовало расширению проблематики этой науки и углублению получаемых в ходе исследований результатов*». Приведите конкретные примеры в подтверждение либо в опровержение данного высказывания.

6. Из числа приведенных ниже положений выберите те, которые являются, на ваш взгляд, наиболее правильными. Дайте обоснование своего ответа:

- а) психолингвистика является междисциплинарной сферой знаний;
- б) психолингвистика входит в сферу лингвистической парадигмы;
- в) психолингвистика переживает «болезнь роста» и поэтому ее еще нельзя отнести ни к одной из областей знаний;
- г) психолингвистика входит в парадигму психологии;
- д) психолингвистика – это наука интегративного типа.

Б. Законспектировать:

1. Румянцева, И. М. Психология речи и психолингвистика / И. М. Румянцева. – М. : ПЕРСЭ ; Логос, 2004. – С. 41–45.

2. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2008. – С. 6–25.

В. Выполнить задания и решить задачи:

1. Составить глоссарий по теме «Базовые категории и понятия современной психолингвистики».

2. Решить задачи:

1) Есть такая шуточная загадка: «Какие месяцы в году имеют 28 дней?» Ответ: «Все».

Как вы считаете, на чем основана эта загадка? Каковы ее языковые предпосылки?

2) В научно-популярной литературе встречаются задачи на продолжение некоторой последовательности букв. Например: дан ряд букв **п, в, с, ч...** (или: **о, д, т, ч...**). Продолжите эти ряды. Дайте лингвистическое обоснование таким задачам. Придумайте сами аналогичную задачу.

3) Для чего в русском языке используется следующий шуточный стишок?

*Как однажды Жак-звонарь
Городской сломал фонарь.*

Г. Подготовить рефераты:

1. Л.С. Выготский как психолингвист.
2. Психолингвистическая школа Л.С. Выготского.
3. А.А. Леонтьев – основатель психолингвистики в СССР и России.
4. Психолингвистика в Беларуси.

Литература

Основная:

1. Конспект лекции.
2. Белянин, В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999. – С. 7–25, 74–92.
3. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов. – М. : Лабиринт, 2004. – 224 с.
4. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. комплекс / А. Е. Левонюк. – Брест : БрГУ, 2018. – 111 с.
5. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2008. – 288 с.
6. Норман, Б. Ю. Основы психолингвистики : курс лекций / Б. Ю. Норман. – Минск : БГУ, 2011. – 131 с.
7. Румянцева, И. М. Психология речи и психолингвистика / И. М. Румянцева. – М. : ПЕРСЭ ; Логос, 2004. – С. 38–50.

Дополнительная:

1. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : РГГУ, 2007. – 320 с.
2. Пищальникова, В. А. История и теория психолингвистики : курс лекций / В. А. Пищальникова. – М., 2005. – 250 с.

3. Ушакова, Т. Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистика / Т. Н. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН. – 2011. – 528 с.

Тема 2. ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Предпосылки появления психолингвистики.
2. Основные этапы исторического развития психолингвистики.
3. Определение речевой деятельности по В. фон Гумбольдту.
4. Основные положения психолингвистики Ч. Осгуда.
5. Понимание речи А.А. Потебни.
6. Вклад Л.С. Выготского в развитие отечественной психолингвистики.
7. А.А. Леонтьев – психолингвист.

Б. Законспектировать:

1. Щерба, Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и эксперименте в языкознании (см. Материалы для самостоятельной работы, раздел Хрестоматийные материалы).

В. Выполнить задания и решить задачи:

1. Опишите ключевые направления развития отечественной и зарубежной психолингвистики на современном этапе.
2. Опишите процесс речепорождения, который выделяет Л.С. Выготский. Охарактеризуйте каждый этап (фазу).
3. Прочитайте цитату из работы Л.С. Выготского «Мышление и речь». Докажите, что данное высказывание можно отнести к психолингвистике третьего поколения.

...Центральная идея может быть выражена в формуле: отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно к мысли... Это течение мысли совершается как внутреннее движение через целый ряд планов... Поэтому первой задачей анализа, желающего изучить отношение мысли к слову как движение от мысли к слову, является изучение тех фаз, из которых складывается это движение, различение ряда планов, через которые проходит мысль, воплощающаяся в слове...

4. Тезисно выделите ключевые положения, положенные Л.С. Выготским в работу «Мышление и речь».

Г. Подготовить рефераты:

1. Психолингвистические школы и направления.
2. Московская психолингвистическая школа.
3. Психолингвистические идеи в лингвистике (Л.В. Щерба, М.М. Бахтин, А.А. Потебня).

Литература*Основная:*

1. Конспект лекции.
2. Белянин, В. П. Психолингвистика / В. П. Белянин. – М. : Флинта, 2009. – 232 с.
3. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. комплекс / А. Е. Левонюк. – Брест : БрГУ, 2018. – 111 с.
4. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2008. – 288 с.

Дополнительная:

1. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов. – М. : Лабиринт, 2004. – 224 с.
2. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : РГГУ, 2007. – 320 с.
3. Фрумкина, Р. М. Психолингвистика : учеб. пособие / Р. М. Фрумкина. – М. : Академия, 2008. – 320 с.

Тема 3. МЕТОДЫ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**А. Устно ответить на вопросы:**

1. Что такое метод?
2. Определите роль эксперимента в психолингвистике.
3. Чем методы психолингвистики отличаются от методов лингвистики? Что у них общего?
4. В чем заключается процедура проведения ассоциативного эксперимента? Приведите примеры.
5. В чем суть методики определения грамматических правильностей?
6. Раскройте суть инвазивных и неинвазивных методов в психолингвистике.
7. Если вы попытаетесь дать определение какому-нибудь слову, а затем посмотрите его значение в словаре, то чем оно будет отличаться?
8. Почему окончание частично нарушенного текста восстанавливается легче, чем его начало?

Б. Законспектировать:

1. Белянин, В. П. Психолингвистика : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : Флинта, 2009. – С. 126–149.

2 Ягунова, Е. В. Эксперимент в психолингвистике : конспекты лекций и методические рекомендации [Электронный режим] : учеб. пособие для вузов / Е. В. Ягунова. – СПб. : Остров, 2017. – 51 с. – Режим доступа: www.webground.su/data/lit/yagunova/Experiment_v_psykholingvistike.pdf.

В. Выполнить задания и решить задачи:

1. Поясните фразу Л.В. Сахарного: «Для повышения эвристической значимости психолингвистических экспериментов целесообразно использовать разные экспериментальные методики и затем сопоставлять полученные данные».

2. Раскройте тему «Изучение обыденного сознания носителя языка посредством психолингвистических методик». Представьте, что вы пишете реферат на эту тему. Составьте подробный план подобного реферата.

3. Решить задачи 1–4 (см. Задачи по психолингвистике, раздел Задания для самостоятельной работы).

Г. Подготовить рефераты:

1. Психолингвистика как экспериментальная наука.
2. Экспериментальное изучение лексики.
3. Психолингвистические методы исследования ментального лексикона.
4. Методика семантического дифференциала.
5. Методика заканчивания предложений.
6. Градуальное шкалирование.

Литература*Основная:*

1. Конспект лекции.
2. Белянин, В. П. Психолингвистика / В. П. Белянин. – М. : Флинта, 2009. – 232 с.
3. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. комплекс / А. Е. Левонюк. – Брест : БрГУ, 2018. – 111 с.
4. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2008. – 288 с.
5. Сидорова, Л. Н. Методология лингвистических исследований : психолингвистическое экспериментирование / Л. Н. Сидорова. – М. : Спутник+, 2009. – 232 с.

Дополнительная:

1. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов. – М. : Лабиринт, 2004. – 224 с.
2. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : РГГУ, 2007. – 320 с.
3. Фрумкина, Р. М. Психолингвистика : учеб. пособие / Р. М. Фрумкина. – М. : Академия, 2008. – 320 с.

Тема 4. ЯЗЫК И РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПСИХОЛИНГВИСТИКА

А. Устно ответить на вопросы:

1. Определение деятельности, ее основные характеристики.
2. Отличие деятельности человека от активности животных.
3. Структура человеческой деятельности.
4. Виды человеческой деятельности, их классификация.
5. Главные направления развития деятельности.
6. Физиологические механизмы речевой деятельности.
7. Психологическое понимание соотношения языка и речи.
8. Единицы языка и речи.
9. Различие между языком и речью.
10. Речевая деятельность как синтез языка и речи.

Б. Законспектировать:

1. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – С. 10–25, 25–29, 43–50.
2. Белянин, В. П. Введение в психолингвистику / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999. – С. 14–15, 22–23.

В. Выполнить задания и решить задачи:

1. Познакомьтесь с одним из определений понятия «речевая деятельность», данным И.А. Зимней, попробуйте его переформулировать так, чтобы облегчить себе его воспроизведение. Следите за сохранностью всех компонентов, каждый из них значим:

«Речевая деятельность ... представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой (друг с другом)».

Какие же признаки речевой деятельности можно вывести из этого определения?

2. Что на Ваш взгляд является предметом, средством, способом, продуктом и результатом речевой деятельности?

3. Опишите психологические механизмы речевой деятельности (по А.А. Леонтьеву).

4. Можно ли по-русски сказать «ее теща» и «его свекровь»? Ответ обоснуйте.

5. Чем различаются значения слов *умник* и *умница*, тем ли, что *умник* – это «он», а *умница* – «она»?

6. Ниже приводится ряд вопросительных высказываний, которые, казалось бы, совершенно одинаковы по своей синтаксической структуре:

У тебя брат есть?

У тебя часы есть?

У тебя карандаш есть?

У тебя совесть есть?

У тебя билет есть?

Однако коммуникативные условия и цели данных фраз заметно различаются. Как вы считаете: в каких ситуациях каждая из них произносится, что является их внутренним, глубинным смыслом и какой может быть в каждом случае реакция собеседника?

7. Решить задачи 26–28 (см. Задачи по психолингвистике, раздел Задания для самостоятельной работы).

Г. Подготовить рефераты:

1. Модели и механизмы производства речи.
2. Модель производства речи А. А. Леонтьева.
3. Гипотезы о происхождении речи в филогенезе.
4. Проблема природы языковой способности человека.

Литература

Основная:

1. Конспект лекции.
2. Белянин, В. П. Психолингвистика / В. П. Белянин. – М. : Флинта, 2009. – 232 с.
3. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. комплекс / А. Е. Левонюк. – Брест : БрГУ, 2018. – 111 с.
4. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2008. – 288 с.

Дополнительная:

1. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов. – М.: Лабиринт, 2004. – 224 с.

2. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : РГГУ, 2007. – 320 с.

3. Фрумкина, Р. М. Психолингвистика : учеб. пособие / Р. М. Фрумкина. – М. : Академия, 2008. – 320 с.

Тема 5. ПСИХОЛИНГВИСТИКА РАЗВИТИЯ. ОНТОГЕНЕЗ РЕЧИ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Можно ли научить животное говорить? Почему? Обоснуйте свой ответ.

2. Назовите условия, при которых герой Р. Киплинга Маугли мог бы стать полноценным человеком.

3. Можно ли утверждать, что онтогенез речи повторяет путь овладения речью первобытным человеком? Объясните почему.

4. В чем заключается проблема природы языковой способности?

5. Опишите уровни языковой способности.

6. Почему психолог М.М. Кольцова назвала маленького ребенка *существом невербальным по преимуществу*?

7. Поясните фразу Р.М. Фрумкиной: *«Детская речь – это уникальное свидетельство для наук о человеке»*.

8. Почему существует корреляция между физическим развитием ребенка и освоением языка?

9. В чем заключается сложность овладения синтаксисом русского языка?

Б. Выполнить задания и решить задачи:

1. Почему на детских утренниках часто можно услышать *порою волк, сердитый волк, с лисою пробежал* вместо *рысцою пробегал*; а вместо *мороз снежком укутывал* – *мороз мешком укутывал*?

2. Переведите с «детского» языка на «взрослый», объясните, по каким принципам образованы новые слова и словосочетания. Приведите свои примеры.

Мазелин, месточко, голова босиком, улиционер, капатка, кусарик, умность, брюки продырились, кормильница, на улице дождевито, у меня к тебе любопытие.

3. Как ответить на следующие вопросы ребенка: *куда ушло время? когда оно придет?* Объясните, почему такой вопрос возник? Приведите примеры подобных вопросов.

4. Выскажите свое мнение относительно результатов описанного Сапоговой Е.Е. эксперимента. Как вы считаете, способны ли животные: а) к пониманию; б) к говорению; в) к созданию языка?

Главные претенденты на владение языком среди животных – человекообразные обезьяны, но многочисленные попытки обучать их членораздельной речи были безуспешными. Теперь известно, что даже их голосовой аппарат не способен к ней.

Гораздо успешнее прошел эксперимент по обучению шимпанзе азбуке жестов для глухонемых, произведенный американскими психологами. К пяти годам обезьяна могла распознавать 350 жестов, 150 из которых могла правильно употреблять, «называя» предметы, а в новой ситуации спонтанно комбинировать жесты, выражая свои желания («дай», «возьми»).

В другом эксперименте азбуке глухонемых обучали гориллу. К трем годам она «произносила» нужное слово. В условиях общения горилла демонстрировала понимание простейших правил грамматики, могла изобрести новое слово, соединяя два знакомых.

Она «произносила» длинные монологи, обращаясь к кукле. Американские психологи обучают сейчас языку жестов пару горилл и наблюдают, общаются ли они между собой с помощью жестового языка. Ученых интересует, станут ли они обучать этому языку своих детенышей.

5. Решить задачи 36, 45–49 (см. Задачи по психолингвистике, раздел Задания для самостоятельной работы).

В. Подготовить рефераты:

1. Проблема природы языковой способности. Уровни языковой способности и психолингвистические единицы.
2. Лингвистика детской речи. Исследования С.Н. Цейтлин.
3. Языковые правила, пути и этапы освоения языка детьми.
4. Актуальные проблемы семантики речевой деятельности в онтогенезе.
5. Семантика словообразования в детской речи.
6. Языковое становление ребенка. Коммуникативная деятельность ребенка. Развитие дискурсивного мышления.

Литература

Основная:

1. Конспект лекции.
2. Гвоздев, А. Н. От первого слова до первого класса: дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – М. : КомКнига, 2005. – 320 с.

3. Речь ребенка: проблемы и решения / под ред. Т.Н. Ушаковой. – М. : ИП, 2008. – 352 с.

4. Шахнарович, А. М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе / Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф., Шахнарович А. М. // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М. : URSS, 2009. – С. 98–140.

5. Цейтлин, С. Н. Язык и речь: лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. – 240 с.

Дополнительная:

1. Негневицкая, А. М. Язык и дети / А. М. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – М. : Просвещение, 1981.

2. Палкин, А. Д. Возрастная психолингвистика : толковый словарь русского языка глазами детей / А. Д. Палкин. – М., 2004.

3. Сапогова, Е. Е. Задачи по общей психологии / Е. Е. Сапогова. – М., 2001.

4. Шахнарович, А. М. Общая психолингвистика / А. М. Шахнарович. – М. : Изд-во РОУ, 1995. – 96 с.

5. Чуковский, К. И. О двух до пяти / К. И. Чуковский. – М. : Мелик-Пашаев, 2010. – 447 с.

Тема 6–7. ИССЛЕДОВАНИЯ ФОНЕТИКИ И ГРАММАТИКИ В СВЕТЕ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Охарактеризуйте фоносемантику как науку. Что на ваш взгляд в ней является спорным? С чем вы не согласны?

2. Каким образом проводил фоносемантические эксперименты Ч. Осгуд? Какие результаты он получил?

3. В чем специфика фоносемантического подхода А.П. Журавлева?

4. Докажите, что смысл звука и его графемы влияет на подсознание реципиента, либо докажите обратное.

5. Грамматика под углом зрения психолингвистики.

6. Синтаксические модели и их реализация.

Б. Законспектировать:

1. Журавлев, А. П. Звук и смысл [Электронный ресурс] / А. П. Журавлев. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с. // Режим доступа: http://svitk.ru/004_book_book/14b/3142_juravlev-zvuk_i_smisl.php

2. Воронин, С. В. Основы фоносемантики / С. В. Воронин. – М. : Ленанд, 2006. – 248с.

3. Репьев, А. П. По В-А-А-Ляем дурака, господя! [Электронный ресурс] / А. П. Репьев // Режим доступа: <http://www.repiev.ru/articles/VAAL.htm>

В. Выполнить задания и решить задачи:

1. Для чего на уроках русского языка по теме «Фонетика» учителя используют дидактический материал со звукоподражательными словами? К примеру:

*I. Пара барабанов, пара барабанов,
Пара барабанов, било в бурю,
Пара барабанов, пара барабанов,
Пара барабанов, било в бой.*

*II. На парад
Идет отряд.
Барабаничик
Очень рад:
Барабанит,
Барабанит
Полтора часа
Подряд!
Левой, правой!
Левой, правой!
Барабан
Уже дырявый!*

А.Л. Барто

2. Влияют ли звуковые особенности слова на его восприятие и понимание? Докажите почему. Определите для каждого случая «фоносемантическую окраску» речевого восприятия.

Прошепелявить, пропищать, рывкнуть, заскулить, канючить, отчеканить, прошипеть, пробубнить, промямлить, прошамкать.

3. Продолжите следующие высказывания:

1) Различия между фоносемантическим и семантическим анализом заключается в...

2) «Звуковые» предпочтения связаны с...

3) Природа звука двойственна, потому что...

4) Звукоподражательная природа языка заключается в...

5) Фоносемантические эксперименты доказывают, что...

6) Фоносемантический анализ слова предполагает...

7) Противоречивость фоносемантики как научного направления заключается в...

4. Решить задачи 5–10 (см. Задачи по психолингвистике, раздел Задания для самостоятельной работы).

Г. Подготовить рефераты:

1. Современные фоносемантические технологии.
2. Фоносемантические экспертные системы ВААЛ, СЛОВОДЕЛ.
3. Основные теоретические положения фоносемантики.
4. Содержание фоносемантических экспериментов А.П. Журавлева.
5. Классификация фоносемантических значений в подходе К. Бальмонта.
6. Классификация фоносемантических значений в подходе А.П. Журавлева.
7. Специфика работы экспертных фоносемантических систем.
8. Спорные вопросы и «слабые» места современной фоносемантики.

Литература

Основная:

1. Конспект лекции.
2. Журавлев, А. П. Звук и смысл [Электронный ресурс] / А. П. Журавлев. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с. // Режим доступа: http://svitk.ru/004_book_book/14b/3142_juravlev-zvuk_i_smysl.php
3. Воронин, С. В. Основы фоносемантики / С. В. Воронин. – М. : Ленанд, 2006. – 248с.
4. Маслова, В. А. Разговор о психолингвистике / В. А. Маслова. – Минск : Нар. асвета, 1992. – 80 с.
5. Норман, Б. Ю. Основы психолингвистики : курс лекций / Б. Ю. Норман. – Минск : БГУ, 2011. – 131 с.
6. Репьев, А. П. По В-А-А-Ляем дурака, господя! [Электронный ресурс] / А. П. Репьев // Режим доступа: <http://www.repiev.ru/articles/VAAL.htm>

Дополнительная:

1. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, С. Д. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 224с.
2. Можейкина, Л. Б. Психолингвистика : учеб. пособие / Л. Б. Можейкина. – Новосибирск : НГУ, 2005. – 118 с.
3. Прокофьева, Л. П. Звуко-цветовая ассоциативность: универсальное, национальное, индивидуальное / Л. П. Прокофьева. – Саратов : Изд-во Сарат. гос. мед. ун-та, 2007. – 279 с.
4. Черепанова, И. Дом Колдуньи. Язык творческого Бессознательно-го / И. Черепанова. – М. : КСП+.1996. – 416 с.

Тема 8–9. ИССЛЕДОВАНИЯ ЛЕКСИКИ И СЕМАНТИКИ В СВЕТЕ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Исследования лексики и семантики в свете ассоциативного эксперимента.
2. Определение «универсальной схемы».
3. Универсальная схема в когнитивной психологии.
4. Универсальная схема в психолингвистике.
5. Вербальные ассоциации и их отражение в ассоциативном эксперименте.
6. Виды ассоциативного эксперимента.
7. Семантические расстояния, их измерение.

Б. Законспектировать:

1. Миронова, Н. И. Ассоциативный эксперимент: методы анализа данных и анализ на основе универсальной схемы / Н. И. Миронова // *Вопр. психолингвистики*. – 2011. – №14. – С. 108–120.
2. Мартинович, Г. А. Вербальные ассоциации в ассоциативном эксперименте [Электронный ресурс] / Г. А. Мартинович. – СПб., 1997. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-130837.html>.

В. Выполнить задания и решить задачи:

1. Ознакомьтесь с текстом. Дайте ему психолингвистическую интерпретацию.
 - *Стакан, – повторил профессор Роусс.*
 - *Пиво, – проворчал Суханек.*
 - *Улица, – продолжал профессор.*
 - *Телеги, – нехотя отозвался Суханек.*
 - *Надо быстрее. Домик.*
 - *Поле.*
 - *Токарный станок.*
 - *Латунью.*

Переключка становилась все быстрее. Суханека это забавляло. Похоже на игру в карты, и о чем только не вспомнишь!

 - *Дорога, бросил ему Роусс в стремительном темпе.*
 - *Шоссе.*
 - *Бероун.*
 - *Прага.*
 - *Спрятать.*
 - *Зарыть.*

– Чистка.

– Пятна.

– Тряпка.

– Мешок.

– Лопата.

– Сад.

– Яма.

– Забор.

– Труп!

Молчание.

– Труп! – настойчиво повторил профессор. – Вы его зарыли под забором. Так?

– Ничего я подобного не говорил! – воскликнул Суханек.

– Вы зарыли его под забором у себя в саду, – решительно повторил Роусс. – Вы убили Чепелку по дороге в Бероун и вытерли кровь в машине мешком. Куда вы дели мешок?

Полиция, как водится в подобных случаях, по наводке профессора нашла все недостающее улики и полностью подтвердила его блестящий метод».

Карел Чапек «Эксперимент профессора Роусса».

2. Продолжите следующие предложения:

1) Ассоциативные связи между словами мотивированы...

2) Формирование ассоциативно-вербальной сети с психологической стороны – это процесс...

3) Срез коллективного сознания русского языка показан в...

4) Использование определенного языкового знака активизирует...

5) Концепт отличается от функционально семантического поля...

6) Для того чтобы построить функционально-семантическое поле, нужно...

7. Роль, которую играют концепты в мышлении, заключается в...

3. Решить задачи 11, 15–19 (см. Задачи по психолингвистике, раздел Задания для самостоятельной работы).

Г. Подготовить рефераты:

1. Проявление культурных различий в ассоциативном эксперименте.

2. Кроссворд как система ассоциаций.

3. Техника семантического анализа.

4. Процедура ассоциативного эксперимента.

5. Направленный ассоциативный эксперимент.

6. Русский ассоциативный словарь Ю.Н. Караулова.

7. Контент-анализ и интент-анализ.

Литература

Основная:

1. Конспект лекции.
1. Залевская, А. А. Слово Текст. Психолингвистические исследования / А. А. Залевская. – М. : Гнозс, 2005. – 543 с.
2. Мартинович, Г. А. Вербальные ассоциации в ассоциативном эксперименте [Электронный ресурс] / Г. А. Мартинович. – СПб., 1997. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-130837.html>.
3. Миронова, Н. И. Ассоциативный эксперимент: методы анализа данных и анализ на основе универсальной схемы / Н. И. Миронова // Вопр. психолингвистики. – 2011. – №14. – С. 108–120.
4. Овчинникова, И. Г. Ассоциации и высказывание: структура и семантика / И. Г. Овчинникова. – Пермь, 1994. – 124 с.

Дополнительная:

1. Караулов, Ю. Н. Семантический гештальт ассоциативного поля и образы сознания / Ю. Н. Караулов, Е. Ф. Тарасов // Языковое сознание: содержание и функционирование : тез. докл. XIII Междунар. симп. по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 2000. – С. 107–109.
2. Можейкина, Л. Б. Психолингвистика : учеб. пособие / Л. Б. Можейкина. – Новосибирск : НГУ, 2005. – 118 с.
3. Русский ассоциативный словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php>.
4. Сидорова, Л. Н. Методология лингвистически исследований: психолингвистическое экспериментирование / Л. Н. Сидорова. – М. : Спутник+, 2009. – 232 с.

Тема 10. ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ**А. Устно ответить на вопросы:**

1. Специфика психолингвистического подхода к изучению текста, отличающая его от лингвистического.
2. Суть предлагаемой В.П. Беляниным типологии текстов по критерию эмоционально-смысловой доминанты личности.
3. Понятие динамичности текста.
4. Уровни текста: лингвистический, смысловой, экстралингвистический.
5. Суть динамического (on-line) подхода к анализу текста.
6. Определение текстовой терапии.

7. Терапевтический текст, его характерные особенности.
8. Основные функции терапевтических текстов.
9. Сказкотерапия, библиотерапия и текстовая терапия.

Б. Законспектировать:

1. Белянин, В. П. Ведение в психолингвистику : учеб. пособие для психол. и гуманит. фак. вузов / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999. – С. 64–73.

В. Выполнить задания и решить задачи:

1. На конкретных примерах докажите, что терапевтический текст имеет подтекстовую информацию. Какого уровня эта информация? Для чего она нужна?
2. Вспомните основные характеристики текстов воздействия. Сопоставьте тексты воздействия, суггестии и терапевтические тексты. Что у них общего? Чем они отличаются?
3. На отдельных листах подготовьте свой терапевтический текст.
4. Подготовьтесь к тестированию по пройденным темам.
5. Решить задачи 12–14, 21, 22 (см. Задачи по психолингвистике, раздел Задания для самостоятельной работы).

Г. Подготовить рефераты:

1. Психолингвистические особенности терапевтических текстов.
2. Психолингвистические возможности сказкотерапии.
3. Психолингвистические возможности организации суггестивного текста.
4. Пресуппозиции в тексте.
5. Библиотерапия: возможности и ограничения.
6. Метафора как единица терапевтического текста.
7. Особенности восприятия терапевтического текста.

Литература

Основная:

1. Конспект лекции.
2. Белянин, В. П. Психолингвистика : учеб. для психол. и гуманит. вузов / В. П. Белянин. – М. : Флинта, 2004. – 232 с.
3. Гнездилов А. В. Мелодии дождя на петербургских крышах / А. В. Гнездилов. – М. : Речь, 2003. – 260 с.

Дополнительная:

1. Вачков, И. В. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2007. – 144с.

2. Бретт, Д. Жила-была девочка похожая на тебя... [Электронный ресурс] / Д. Бретт. – Режим доступа: <http://lib.rus.ec/b/66445>.

3. Можейкина, Л. Б. Психолингвистика : учеб. пособие / Л. Б. Можейкина. – Новосибирск : НГУ, 2005. – 118 с.

4. Пезешкиан, Н. Торговец и попугай / Н. Пезешкиан. – М. : Акад. проект, 2011. – 124 с.

Тема 11. КЛАССИФИКАЦИЯ И ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Предпосылки для выделения видов речевой деятельности.
2. Классификация видов речевой деятельности.
3. Думание как вид речевой деятельности.
4. Формы внешней устной речи.
5. Подходы к определению автоматически воспроизводимых единиц.
6. Единицы процесса порождения и восприятия речевых высказываний.

Б. Выполнить задания и решить задачи:

1. Найти и подобрать тексты с различными группами автоматически воспроизводимых единиц.

2. Докажите, что разностороннее исследование автоматически воспроизводимых языковых единиц оказывается важным этапом при изучении и диагностики конкретных стереотипов, а также последующей психологической, коррекционной, терапевтической работы с ними.

3. Решить задачи 20, 23–24 (см. Задачи по психолингвистике, раздел Задания для самостоятельной работы).

В. Подготовить рефераты:

1. Психолингвистические единицы – структурные единицы речевой деятельности, выделяемые на основе психолингвистического анализа.

2. Типы оговорок в устной речи.

3. Модели и механизмы производства речи.

4. Модель производства речи А.А. Леонтьева.

5. Теории восприятия речи.

6. Автоматически воспроизводимые единицы в речи современных подростков.

7. Автоматически воспроизводимые единицы в СМИ.

Литература

Основная:

1. Конспект лекции.
2. Белянин, В. П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя / В. П. Белянин. – М. : Генезис, 2006. – 320 с.
3. Можейкина, Л. Б. Психолингвистика : учеб. пособие / Л. Б. Можейкина. – Новосибирск : НГУ, 2005. – 118 с.
4. Ситуационная и личностная детерминация дискурса / отв. ред. Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова. – М. : ИП РАН, 2007. – 384 с.

Дополнительная:

1. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.
2. Масленникова, А. А. Лингвистическая интерпретация скрытых смыслов / А. А. Масленникова. – СПб., 1999. – 261 с.
3. Психологические исследования дискурса / отв. ред. Н. Д. Павлова. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 207 с.

Тема 12. ГОВОРЕНИЕ И ПИСЬМО – ПРОДУКТИВНЫЕ ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Определение монолога, его языковые особенности.
2. Основные жанры устных высказываний.
3. Диалог, монолог, полилог.
4. Особенности диалогической речи.
5. Внутренняя речь как особый вид говорения.
6. Отличие письменной речи от устной. Требования, применяемые к письменной речи.

Б. Законспектировать:

1. Пиаже, Ж. Эгоцентрическая речь (см. Материалы для самостоятельной работы, раздел Хрестоматийные материалы).

В. Выполнить задания и решить задачи:

1. Подготовьте устное высказывание на свободную тему.
2. Подготовьте и проиграйте диалог (полилог) на свободную тему.
3. Напишите письмо другу (родителям, преподавателю и т.д.) на свободную тему.

3. Решить задачи 25, 29 (см. Задачи по психолингвистике, раздел Задания для самостоятельной работы).

Г. Подготовить рефераты:

1. Внутренняя речь как инструмент мышления.
2. Гипотезы о происхождении речи в филогенезе.
3. Вербальная суггестия: теория и возможности использования.
4. Универсально-предметный код Н.И. Жинкина.
5. Кодовые единицы внутренней речи.
6. Роль внутренней речи в познавательной и интеллектуальной деятельности человека.

Литература

Основная:

1. Конспект лекции.
2. Белянин, В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999.
3. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2008.

Дополнительная:

1. Жинкин, Н. И. Язык – речь – творчество / Н. И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998.
2. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 160 с.
3. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.
4. Ковшиков, В. А. Пухов В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности [Электронный ресурс] / В. А. Ковшиков, В. П. Пухов. – Режим доступа: <http://lib.rus.ec/b/204614/read>.

Тема 13. СЛУШАНИЕ И ЧТЕНИЕ – РЕЦЕПТИВНЫЕ ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Основные методы обучения слушанию.
2. Виды слушания. «Пассивное слушание».
3. Особенности чтения как вида речевой деятельности.
4. Психофизиологические механизмы чтения.
5. Виды чтения.

Б. Выполнить задания и решить задачи:

1. Перечислите способы формирования сознательного чтения.
2. Подготовить текст для аудирования. Обосновать особенность такого текста.
3. Решить задачи 30–35 (см. Задачи по психолингвистике, раздел Задания для самостоятельной работы).

В. Подготовить рефераты:

1. Суггестивный язык в культуре: мифы, заговоры, табу, молитвы, мантры, заклинания.
2. Язык и религия: особенности религиозных и мистических текстов, коммуникативные функции проповеди, «магическая» функция языка.
3. Природа и виды внушений: прямые, постгипнотические, косвенные внушения.
4. Методики обучения скорочтению.
5. Способы наведения транса: наведение фиксацией внимания, наведение счетом, наведение расслаблением, специальные методы наведения.
6. Психолингвистика обучения иностранному языку.

Литература

Основная:

1. Конспект лекции.
2. Белянин, В. П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя / В. П. Белянин. – М. : Генезис, 2006. – 320 с.
3. Можейкина, Л. Б. Психолингвистика : учеб. пособие / Л. Б. Можейкина. – Новосибирск : НГУ, 2005. – 118 с.
4. Черепанова, И. Дом колдуньи. Суггестивная лингвистика / И. Черепанова. – СПб. : Лань, 1996. – 208 с.

Дополнительная:

1. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.
2. Масленникова, А. А. Лингвистическая интерпретация скрытых смыслов / А. А. Масленникова. – СПб., 1999. – 261 с.
3. Психологические исследования дискурса / отв. ред. Н.Д. Павлова. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 207 с.

Тема 14. НЕВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Определение невербальных средств общения.
2. Природа невербальных средств общения.
3. Классификация невербальных сигналов, сопровождающих естественноречевое общение в роли вторичных (после слов и фраз) информативных знаков.
4. Кинесика как область невербалики.
5. Назначение систем поддерживающей альтернативной коммуникации.

Б. Выполнить задания и решить задачи:

1. Подобрать текст любого жанра и рассказать его при помощи языка жестов.
2. Решить задачи 37–40 (см. Задачи по психолингвистике, раздел Задания для самостоятельной работы).

В. Подготовить рефераты:

1. История возникновения учения о невербальных коммуникативных сигналах.
2. Особенности невербальной коммуникации в сравнении с речью.
3. Классификация зон общения Э. Холла.
4. Типология жестов, предложенная Д. Левисом.
5. Психологический портрет человека по невербальным особенностям его речи.
6. Паралингвистика и экстралингвистика.
7. Разговорный жестовый язык как символическая система альтернативной коммуникации.
8. Назначение, структура, история создания системы Брайля.
9. Специфика дактилологии как системы коммуникации для глухих.

Литература

1. Конспект лекции.
2. Белянин, В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999.
3. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2008.
4. Биркенбил, В. Язык интонации, мимики, жестов / В. Биркенбил. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 224 с.
5. Зайцева, Г. Л. Жестовая речь. Дактилология / Г. Л. Зайцева. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 192 с.

6. Морозов, В. П. Невербальная коммуникация: Экспериментально-психологическое исследование / В. П. Морозов. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 528 с.

Тема 15. ПАТОПСИХОЛИНГВИСТИКА И ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛИНГВИСТИКА

А. Устно ответить на вопросы:

1. Основные особенности речи человека, находящегося в состоянии эмоционального напряжения.
2. Основные нарушения речи, их определения.
3. Нарушение речи и дефект речи, их особенности.
4. Основные направления прикладной психолингвистики.
5. Психология воздействия в массовой коммуникации.

Б. Выполнить задания и решить задачи:

1. Ответьте на вопросы:
 - а) Что хуже для человека – нарушение или дефект речи? Обоснуйте.
 - б) Излечимы ли нарушения речи?
 - в) Что является предметом изучения нейролингвистики?
 - г) Можно ли на основании данных только психиатрической лингвистики поставить человеку медицинский диагноз? Обоснуйте.
2. Решить задачи 41–44 (см. Задачи по психолингвистике, раздел Задания для самостоятельной работы).

В. Подготовить рефераты:

1. Мозг как основа речевой деятельности.
2. Физиологические системы речевой деятельности.
3. Психофизиологические предпосылки интеллектуальной недостаточности.
4. Особенности нейролингвистического программирования как психотерапевтического метода.
5. Речь как источник информации в следственном процессе.
6. Проблемы психолингвистической экспертизы текстов.
7. Психолингвистика рекламного текста.

Литература

1. Текст лекции.
2. Белянин, В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999.

3. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2008.

4. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. комплекс / А. Е. Левонюк. – Брест : БрГУ, 2018. – 111 с.

5. Леонтьев, А. А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2008.

Тема 16. КРУГЛЫЙ СТОЛ «ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ»

А. Подготовить рефераты:

1. Объект и предмет психолингвистики: подходы к определению.
2. Психолингвистические школы и направления.
3. Прикладная психолингвистика.
4. Вклад А.А. Леонтьева в развитие психолингвистики.
5. Вклад Л.С. Выготского в развитие психолингвистики.
6. Московская психолингвистическая школа.
7. Психолингвистические идеи в лингвистике (Л.В. Щерба, М.М. Бахтин, А.А. Потебня).
8. Современное состояние психолингвистики.
9. Детская речь как ключ к пониманию познавательных процессов.
10. Язык животных.
11. Говорящие животные.
12. Текст как высшая единица речемыслительной деятельности.
13. Гипотеза лингвистической относительности Сепира – Уорфа.
14. Моторная афазия и сенсорная афазия.
15. Подъязык субкультур (хиппи, панки, новые русские и др.).
16. Мужской и женский язык в разговорной речи.
17. Ложь в речи и способы ее распознавания.
18. Генетический код и естественный язык: общая характеристика.
19. Психолингвистика воздействия.
20. Прикладная психолингвистика.
21. Фоносемантика: возможности и ограничения.
22. Самые яркие психолингвистические эксперименты.
23. Функции пения: когда и зачем люди поют.
24. Слово в сознании человека: экспериментальные исследования.
25. Дайджест самых значительных психолингвистических экспериментов.

Литература

Основная:

1. Белянин, В. П. Психолингвистика / В. П. Белянин. – М. : Флинта, 2009. – 232 с.
2. Глухов, В. П. Основы психолингвистики / В. П. Глухов. – М. : АСТ, 2008.
3. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : Изд-во РГГУ, 2007. – 320 с.
4. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2008. – 288 с.

Дополнительная:

1. Горелов, И. Н., Основы психолингвистики / И. Н. Горелов. – М. : Лабринт, 2004. – 224 с.
2. Залевская, А. А. Слово. Текст. Психолингвистические исследования / А. А. Залевская. – М. : Гнозис, 2005. – 543 с.
3. Кавинкина, И. Н. Психолингвистика : пособие / И. Н. Кавинкина. – Гродно : ГрГУ, 2010. – 284 с.
4. Можейкина, Л. Б. Психолингвистика : учеб. пособие / Л. Б. Можейкина. – Новосибирск : НГУ, 2005. – 118 с.
5. Фрумкина, Р. М. Психолингвистика : учеб. Пособие / Р. М. Фрумкина. – М. : Академия, 2008. – 320 с.

Заочная форма получения образования

Тема 1. ПСИХОЛИНГВИСТИКА КАК НАУКА

А. Устно ответить на вопросы:

1. В чем различие между лингвистикой, психологией и психолингвистикой? Что общего между этими науками?
2. Соотнесите предмет современной лингвистики и предмет психолингвистики. Найдите качественные различия и «точки соприкосновения».
3. Соотнесите и сопоставьте предмет современной психологии и предмет психолингвистики. Найдите качественные различия и «точки соприкосновения».
4. Поясните фразу «*Психолингвистика долгое время переживала “болезнь роста”*». Подтвердите это положение примерами из истории становления психолингвистики как науки.
5. Поясните фразу И.Н. Горелова: «*существование различных школ в зарубежной и отечественной психолингвистике не мешало, а, наоборот, способствовало расширению проблематики этой науки и углублению получаемых в ходе исследований результатов*». Приведите конкретные примеры в подтверждение либо в опровержение данного высказывания.
6. Из числа приведенных ниже положений выберите те, которые являются, на ваш взгляд, наиболее правильными. Дайте обоснование своего ответа:
 - а) психолингвистика является междисциплинарной сферой знаний;
 - б) психолингвистика входит в сферу лингвистической парадигмы;
 - в) психолингвистика переживает «болезнь роста» и поэтому ее еще нельзя отнести ни к одной из областей знаний;
 - г) психолингвистика входит в парадигму психологии;
 - д) психолингвистика – это наука интегративного типа.

Б. Законспектировать:

1. Румянцева, И. М. Психология речи и психолингвистика / И. М. Румянцева. – М. : ПЕРСЭ ; Логос, 2004. – С. 41–45.
2. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2008. – С. 6–25.

В. Выполнить задания и решить задачи:

1. Составить глоссарий по теме «Базовые категории и понятия современной психолингвистики».
2. Решить задачи:
 - 1) Есть такая шуточная загадка: «Какие месяцы в году имеют 28 дней?» Ответ: «Все».

Как вы считаете, на чем основана эта загадка? Каковы ее языковые предпосылки?

2) В научно-популярной литературе встречаются задачи на продолжение некоторой последовательности букв. Например: дан ряд букв **п, в, с, ч...** (или: **о, д, т, ч...**). Продолжите эти ряды. Дайте лингвистическое обоснование таким задачам. Придумайте сами аналогичную задачу.

3) Для чего в русском языке используется следующий шуточный стишок?

*Как однажды Жак-звонарь
Городской сломал фонарь.*

Г. Подготовить рефераты:

1. Л.С. Выготский как психолингвист.
2. Психолингвистическая школа Л.С. Выготского.
3. А.А. Леонтьев – основатель психолингвистики в СССР и России.
4. Психолингвистика в Беларуси.

Литература

Основная:

1. Конспект лекции.
2. Белянин, В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999. – С. 7–25, 74–92.
3. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов. – М. : Лабиринт, 2004. – 224 с.
4. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. комплекс / А. Е. Левонюк. – Брест : БрГУ, 2018. – 111 с.
5. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2008. – 288 с.
6. Норман, Б. Ю. Основы психолингвистики : курс лекций / Б. Ю. Норман. – Минск : БГУ, 2011. – 131 с.
7. Румянцева, И. М. Психология речи и психолингвистика / И. М. Румянцева. – М. : ПЕРСЭ ; Логос, 2004. – С. 38–50.

Дополнительная:

1. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : РГГУ, 2007. – 320 с.
2. Пищальникова, В. А. История и теория психолингвистики : курс лекций / В. А. Пищальникова. – М., 2005. – 250 с.
3. Ушакова, Т. Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистика / Т. Н. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН. – 2011. – 528 с.

Тема 2. МЕТОДЫ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Что такое метод?
2. Определите роль эксперимента в психолингвистике.
3. Чем методы психолингвистики отличаются от методов лингвистики? Что у них общего?
4. В чем заключается процедура проведения ассоциативного эксперимента? Приведите примеры.
5. В чем суть методики определения грамматических правильностей?
6. Раскройте суть инвазивных и неинвазивных методов в психолингвистике.
7. Если вы попытаетесь дать определение какому-нибудь слову, а затем посмотрите его значение в словаре, то чем оно будет отличаться?
8. Почему окончание частично нарушенного текста восстанавливается легче, чем его начало?

Б. Законспектировать:

1. Белянин, В. П. Психолингвистика : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : Флинта, 2009. – С. 126–149.
2. Ягунова, Е. В. Эксперимент в психолингвистике : конспекты лекций и методические рекомендации [Электронный режим] : учеб. пособие для вузов / Е. В. Ягунова. – СПб. : Остров, 2017. – 51 с. – Режим доступа: www.webground.su/data/lit/yagunova/Experiment_v_psykholingvistike.pdf.

В. Выполнить задания и решить задачи:

1. Поясните фразу Л.В. Сахарного: «Для повышения эвристической значимости психолингвистических экспериментов целесообразно использовать разные экспериментальные методики и затем сопоставлять полученные данные».
2. Раскройте тему «Изучение обыденного сознания носителя языка посредством психолингвистических методик». Представьте, что вы пишете реферат на эту тему. Составьте подробный план подобного реферата.
3. Решить задачи 1–4 (см. Задачи по психолингвистике, раздел Задания для самостоятельной работы).

Г. Подготовить рефераты:

1. Психолингвистика как экспериментальная наука.
2. Экспериментальное изучение лексики.

3. Психолингвистические методы исследования ментального лексикона.
4. Методика семантического дифференциала.
5. Методика заканчивания предложений.
6. Градуальное шкалирование.

Литература

Основная:

1. Конспект лекции.
2. Белянин, В. П. Психолингвистика / В. П. Белянин. – М. : Флинта, 2009. – 232 с.
3. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. комплекс / А. Е. Левонюк. – Брест : БрГУ, 2018. – 111 с.
4. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2008. – 288 с.
5. Сидорова, Л. Н. Методология лингвистических исследований : психолингвистическое экспериментирование / Л. Н. Сидорова. – М. : Спутник+, 2009. – 232 с.

Дополнительная:

1. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов. – М. : Лабиринт, 2004. – 224 с.
2. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : РГГУ, 2007. – 320 с.
3. Фрумкина, Р. М. Психолингвистика : учеб. пособие / Р. М. Фрумкина. – М. : Академия, 2008. – 320 с.

Тема 3. ИССЛЕДОВАНИЯ ФОНЕТИКИ И ГРАММАТИКИ В СВЕТЕ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Охарактеризуйте фоносемантику как науку. Что на ваш взгляд в ней является спорным? С чем вы не согласны?
2. Каким образом проводил фоносемантические эксперименты Ч. Осгуд? Какие результаты он получил?
3. В чем специфика фоносемантического подхода А.П. Журавлева?
4. Докажите, что смысл звука и его графемы влияет на подсознание реципиента, либо докажите обратное.
5. Грамматика под углом зрения психолингвистики.
6. Синтаксические модели и их реализация.

Б. Законспектировать:

1. Журавлев, А. П. Звук и смысл [Электронный ресурс] / А. П. Журавлев. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с. // Режим доступа: http://svitk.ru/004_book_book/14b/3142_juravlev-zvuk_i_smysl.php
2. Воронин, С. В. Основы фоносемантики / С. В. Воронин. – М. : Ленанд, 2006. – 248с.
3. Репьев, А. П. По В-А-А-Ляем дурака, господя! [Электронный ресурс] / А. П. Репьев // Режим доступа: <http://www.repiev.ru/articles/VAAL.htm>

В. Выполнить задания и решить задачи:

1. Для чего на уроках русского языка по теме «Фонетика» учителя используют дидактический материал со звукоподражательными словами? К примеру:

*I. Пара барабанов, пара барабанов,
Пара барабанов, било в бурю,
Пара барабанов, пара барабанов,
Пара барабанов, било в бой.*

*II. На парад
Идет отряд.
Барабаничик
Очень рад:
Барабанит,
Барабанит
Полтора часа
Подряд!
Левой, правой!
Левой, правой!
Барабан
Уже дырявый!*

А.Л. Барто

2. Влияют ли звуковые особенности слова на его восприятие и понимание? Докажите почему. Определите для каждого случая «фоносемантическую окраску» речевого восприятия.

Прошепелявить, пропищать, рывкнуть, заскулить, канючить, отчеканить, прошипеть, пробубнить, промямлить, прошамкать.

3. Продолжите следующие высказывания:

- 1) Различия между фоносемантическим и семантическим анализом заключается в...
- 2) «Звуковые» предпочтения связаны с...
- 3) Природа звука двойственна, потому что...
- 4) Звукоподражательная природа языка заключается в...
- 5) Фоносемантические эксперименты доказывают, что...

- 6) Фоносемантический анализ слова предполагает...
- 7) Противоречивость фоносемантики как научного направления заключается в...
4. Решить задачи 5–10 (см. Задачи по психолингвистике, раздел Задания для самостоятельной работы).

Г. Подготовить рефераты:

1. Современные фоносемантические технологии.
2. Фоносемантические экспертные системы ВААЛ, СЛОВОДЕЛ.
3. Основные теоретические положения фоносемантики.
4. Содержание фоносемантических экспериментов А.П. Журавлева.
5. Классификация фоносемантических значений в подходе К. Бальмонта.
6. Классификация фоносемантических значений в подходе А.П. Журавлева.
7. Специфика работы экспертных фоносемантических систем.
8. Спорные вопросы и «слабые» места современной фоносемантики.

Литература

Основная:

1. Конспект лекции.
2. Журавлев, А. П. Звук и смысл [Электронный ресурс] / А. П. Журавлев. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с. // Режим доступа: http://svitk.ru/004_book_book/14b/3142_juravlev-zvuk_i_smisl.php
3. Воронин, С. В. Основы фоносемантики / С. В. Воронин. – М. : Ленанд, 2006. – 248с.
4. Маслова, В. А. Разговор о психолингвистике / В. А. Маслова. – Минск : Нар. асвета, 1992. – 80 с.
5. Норман, Б. Ю. Основы психолингвистики : курс лекций / Б. Ю. Норман. – Минск : БГУ, 2011. – 131 с.
6. Репьев, А. П. По В-А-А-Ляем дурака, господа! [Электронный ресурс] / А. П. Репьев // Режим доступа: <http://www.repiev.ru/articles/VAAL.htm>

Дополнительная:

1. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, С. Д. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 224с.
2. Можейкина, Л. Б. Психолингвистика : учеб. пособие / Л. Б. Можейкина. – Новосибирск : НГУ, 2005. – 118 с.

3. Прокофьева, Л. П. Звуко-цветовая ассоциативность: универсальное, национальное, индивидуальное / Л. П. Прокофьева. – Саратов : Изд-во Саратов. гос. мед. ун-та, 2007. – 279 с.

4. Черепанова, И. Дом Колдуньи. Язык творческого Бессознательно-го / И. Черепанова. – М. : КСП+.1996. – 416 с.

Тема 4. ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Специфика психолингвистического подхода к изучению текста, отличающая его от лингвистического.

2. Суть предлагаемой В.П. Беляниным типологии текстов по критерию эмоционально-смысловой доминанты личности.

3. Понятие динамичности текста.

4. Уровни текста: лингвистический, смысловой, экстралингвистический.

5. Суть динамического (on-line) подхода к анализу текста.

6. Определение текстовой терапии.

7. Терапевтический текст, его характерные особенности.

8. Основные функции терапевтических текстов.

9. Сказкотерапия, библиотерапия и текстовая терапия.

Б. Законспектировать:

1. Белянин, В. П. Ведение в психолингвистику : учеб. пособие для психол. и гуманит. фак. вузов / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999. – С. 64–73.

В. Выполнить задания и решить задачи:

1. На конкретных примерах докажите, что терапевтический текст имеет подтекстовую информацию. Какого уровня эта информация? Для чего она нужна?

2. Вспомните основные характеристики текстов воздействия. Сопоставьте тексты воздействия, суггестии и терапевтические тексты. Что у них общего? Чем они отличаются?

3. На отдельных листах подготовьте свой терапевтический текст.

4. Подготовьтесь к тестированию по пройденным темам.

5. Решить задачи 12–14, 21, 22 (см. Задачи по психолингвистике, раздел Задания для самостоятельной работы).

Г. Подготовить рефераты:

1. Психолингвистические особенности терапевтических текстов.

2. Психолингвистические возможности сказкотерапии.

3. Психолингвистические возможности организации суггестивного текста.
4. Пресуппозиции в тексте.
5. Библиотерапия: возможности и ограничения.
6. Метафора как единица терапевтического текста.
7. Особенности восприятия терапевтического текста.

Литература

Основная:

1. Конспект лекции.
2. Белянин, В. П. Психолингвистика : учеб. для психол. и гуманитар. вузов / В. П. Белянин. – М. : Флинта, 2004. – 232 с.
3. Гнездилов А. В. Мелодии дождя на петербургских крышах / А. В. Гнездилов. – М. : Речь, 2003. – 260 с.

Дополнительная:

1. Вачков, И. В. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2007. – 144с.
2. Бретт, Д. Жила-была девочка похожая на тебя... [Электронный ресурс] / Д. Бретт. – Режим доступа: <http://lib.rus.ec/b/66445>.
3. Можейкина, Л. Б. Психолингвистика : учеб. пособие / Л. Б. Можейкина. – Новосибирск : НГУ, 2005. – 118 с.
4. Пезешкиан, Н. Торговец и попугай / Н. Пезешкиан. – М. : Акад. проект, 2011. – 124 с.

ХРЕСТОМАТИЙНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

Л. В. Щерба

О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании

Совершенно очевидно, что хотя при процессах говорения мы часто просто повторяем нами ранее говорившееся (или слышанное) в аналогичных условиях, однако нельзя этого утверждать про все нами говоримое. Несомненно, что при говорении мы часто употребляем формы, которые никогда не слышали от данных слов, производим слова, не предусмотренные никакими словарями, и, что главное и в чем, я думаю, никто не сомневается, сочетаем слова, хотя и по определенным законам их сочетания, но зачастую самым неожиданным образом, и во всяком случае не только употребляем слышанные сочетания, но постоянно делаем новые.

Некоторые наивные эксперименты с выдуманными словами с полной несомненностью убеждают в правильности сказанного. То же самое справедливо и относительно процессов понимания, и это настолько очевидно, что не требует доказательств: мы постоянно читаем о вещах, которые не знали; мы часто лишь с затратой незначительных усилий добиваемся понимания какого-либо трудного текста при помощи тех или иных приемов.

В дальнейшем я буду называть процессы говорения и понимания «речевой деятельностью» (первый аспект языковых явлений), всячески подчеркивая при этом, что процессы понимания, интерпретации знаков языка являются не менее активными и не менее важными в совокупности того явления, которое мы называем «языком», и что они обуславливаются тем же, чем обуславливается возможность и процессов говорения.

Обо всем этом неоднократно говорилось лингвистами, и я хотел бы только подчеркнуть то обстоятельство, что поскольку мы знаем из опыта, что говорящий совершенно не различает форм слов и сочетаний слов, никогда не слышанных им и употребляемых им впервые, от форм слов и сочетаний слов, им много раз употреблявшихся, постольку мы имеем полное право сказать, что вообще все формы слов и все сочетания слов нормально создаются нами в процессе речи, в результате весьма сложной игры сложного речевого механизма человека в условиях конкретной обстановки момента. Из этого с полной очевидностью следует, что этот механизм, эта речевая организация человека никак не может просто равняться сумме речевого опыта (подразумеваю при этом и говорение и понимание) данного индивида, а должна быть какой-то своеобразной переработкой этого опыта. Эта речевая организация человека может быть только физиологической или, лучше сказать, психофизиологической, чтобы этим термином указать на то, что при этом имеются в виду такие процессы, которые частично (и только

частично) могут себя обнаруживать при психологическом самонаблюдении. Но само собой разумеется, что сама эта психофизиологическая речевая организация индивида вместе с обусловленной ею речевой деятельностью является социальным продуктом. Об этой организации мы можем умозаключить лишь на основании речевой деятельности данного индивида.

Человечество в области языкознания искони и занималось подобными умозаключениями, делаемыми, однако, не на основании актов говорения и понимания какого-либо одного индивида, а на основании всех (в теории) актов говорения и понимания, имевших место в определенную эпоху жизни той или иной общественной группы. В результате подобных умозаключений создавались словари и грамматики языков, которые могли бы называться просто «языками», но которые мы будем называть «языковыми системами» (второй аспект языковых явлений), оставляя за словом «язык» его общее значение. Правильно составленные словарь и грамматика должны исчерпывать знание данного языка. Мы, конечно, далеки от этого идеала; но я полагаю, что достоинство словаря и грамматики должно измеряться возможностью при их посредстве составлять любые правильные фразы во всех случаях жизни и вполне понимать все говоримое на данном языке. Словарь и грамматика, т. е. языковая система данного языка, обыкновенно отождествлялись с психофизиологической организацией человека, которая рассматривалась как система потенциальных языковых представлений. В силу этого язык считался психофизиологическим явлением, подлежащим ведению психологии и физиологии. Однако при этом прежде всего забывали то, что все языковые величины, с которыми мы оперируем в словаре и грамматике, будучи концептами, в непосредственном опыте (ни в психологическом, ни в физиологическом) нам вовсе не даны, а могут выводиться нами лишь из процессов говорения и понимания, которые я называю в такой их функции «языковым материалом» (третий аспект языковых явлений). Под этим последним я понимаю, следовательно, не деятельность отдельных индивидов, а совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной конкретной обстановке в ту или другую эпоху жизни данной общественной группы. На языке лингвистов это «тексты» (которые, к сожалению, обыкновенно бывают лишены вышеупомянутой обстановки); в представлении старого филолога это «литература, рукописи, книги».

Само собой разумеется, что все это – несколько искусственные разграничения, так как очевидно, что языковая система и языковой материал – это лишь разные аспекты единственно данной в опыте речевой деятельности, и так как не менее очевидно, что языковой материал вне процессов понимания будет мертвым, само же понимание вне как-то организованного языкового материала (т. е. языковой системы) невозможно.

Здесь мы упираемся в громадную и мало исследованную проблему понимания, которая лежит вне рамок настоящей статьи. Скажу только, что понимание при отсутствии переводов может начинаться лишь с того, что два человека с одинаковым социальным прошлым, естественно или искусственно (научно) созданным, будучи поставлены в одинаковые условия деятельности и момента, возымеют одну и ту же мысль (я имею в виду реальное столкновение двух людей, лишенных каких бы то ни было средств взаимного непосредственного понимания и перевода, например европейского исследователя и, скажем, южноамериканского примитива в естественных условиях жизни этого последнего).

Далее, что еще важнее, система языковых представлений, хотя бы и общих, с которой обыкновенно отождествляют языковую систему, уже по самому определению своему является чем-то индивидуальным, тогда как в языковой системе мы, очевидно, имеем что-то иное, некую социальную ценность, нечто единое и общеобязательное для всех членов данной общественной группы, объективно данное в условиях жизни этой группы.

Вундт как-то умалчивает об этом затруднении, и его «*Volkerpsychologie*» в конце концов ничем не отличается от простой психологии. Бодуэн пытается выйти из него, создавая понятие «собираательно-индивидуального», что несколько напоминает «среднего человека» Дильтея. Однако, по-моему, это понятие не разрешает затруднений. Принять выход, предлагаемый идеалистами, т. е. признать существование языковой системы как какой-то надындивидуальной сущности, некой «живой объективной идеи», чего-то «идеал-реального», для меня невозможно в силу инстинктивного отталкивания от всего сверхчувственного. Не могу согласиться и с чистым номинализмом, считающим, что языковая система, т. е. словарь и грамматика данного языка, являются лишь ученой абстракцией.

Мне кажется, однако, что разрешение вышеуказанных затруднений можно найти на иных путях. Прежде всего возникает вопрос, в каком отношении находится «психофизиологическая речевая организация» владеющего данным языком индивида к этой выводимой лингвистами из языкового материала языковой системе. Очевидно, что она является ее индивидуальным проявлением. В идеале она может совпадать с ней, но на практике организации отдельных индивидов могут чем-то да отличаться от нее и друг от друга. Их, пожалуй, можно было бы действительно называть «индивидуальными языками», если бы в подобном названии не крылось глубокого внутреннего противоречия, ибо под языком мы разумеем нечто, имеющее прежде всего социальную ценность. И действительно, если индивидуальные отличия речевой организации того или иного индивида оказываются слишком большими, то уж этим самым данный индивид выводится из общества, как например мы это видим у сильно косноязычных,

некоторых умалишенных и т. п. Терминологически, может быть, лучше всего было бы говорить поэтому об «индивидуальных речевых системах». Что же такое сама языковая система?

По-моему, это есть то, что объективно заложено в данном языковом материале и что проявляется в индивидуальных речевых системах, возникающих под влиянием этого языкового материала. Следовательно, в языковом материале и надо искать источник единства языка внутри данной общественной группы. Может ли языковой материал быть фактически единым внутри той или иной группы? Поскольку данная группа сама представляет из себя полное единство, т. е. поскольку условия существования и деятельности всех ее членов будут одинаковыми и поскольку все они будут находиться в постоянном взаимном общении друг с другом, постольку для всех них языковой материал будет фактически един: ведь каждая фраза каждого члена группы при таких обстоятельствах осуществляется одновременно для всех ее членов. Для единства грамматики достаточно частичного фактического единства языкового материала. Поэтому грамматически мы имеем единый язык в довольно широких группировках; в области же словаря для единства языка должно быть более полное единство материала, а поэтому мы видим, что с точки зрения словаря язык дробится на очень маленькие ячейки вплоть до семьи (единство так называемого «общего языка» в высококультурной среде поддерживается в значительной степени единством читаемого литературного материала). При оценке сказанного надо иметь в виду, что языки, с которыми мы в большинстве случаев имеем дело, не являются языками какой-либо элементарной общественной ячейки, а языками весьма сложной структуры общества, функцией которого они являются.

Каким образом происходят изменения языка и чем объясняется их единство внутри данной социальной группы? Очевидно прежде всего, что языковые изменения обнаруживаются в речевой деятельности. Каковы же факторы этой последней? С одной стороны, единая языковая система, социально обоснованная в прошлом, объективно заложенная в языковом материале данной социальной группы и реализованная в индивидуальных речевых системах; с другой – содержание жизни данной социальной группы.

Единство языковой системы обеспечивает единство реакций на это содержание. Все подлинно индивидуальное, не вытекающее из языковой системы, не заложенное в ней потенциально, не находя себе отклика и даже понимания, безвозвратно гибнет. Единство содержания обеспечивает в этих условиях единство языка, и поскольку это содержание внутри группы остается тем же, язык может не изменяться (чего, конечно, никогда не бывает: практически можно говорить лишь о замедлениях и ускорениях процесса). Но малейшее изменение в содержании, т. е. в условиях существо-

вания данной социальной группы, как то: иные формы труда, переселение, а следовательно и иное окружение и т. п., немедленно отражается на изменении речевой деятельности данной группы и причем одинаковым образом, поскольку новые условия касаются всех членов данной группы. Речевая деятельность, являясь в то же время и языковым материалом, несет в себе и изменение языковой системы. Обыкновенно говорят, что изменение языковой системы происходит при смене поколений. Это отчасти так; но опыт нашей революции показал, что резкое изменение языкового материала неминуемо влечет изменение речевых норм даже у пожилых людей: масса слов и оборотов, несколько лет тому назад казавшихся дикими и неприемлемыми, теперь вошла в повседневное употребление.

Поэтому правильнее будет сказать, что языковая система находится все время в непрерывном изменении. Я не могу здесь останавливаться на подробном рассмотрении всех факторов, изменяющих речевую деятельность. Укажу кое-что лишь для примера. Поскольку речевая деятельность, протекая не иначе как в социальных условиях, имеет своей целью сообщение и, следовательно, понимание, постольку говорящие вынуждены заботиться о том, чтобы у слушающих не было недоразумений, происходящих от смешения знаков речи, и этим объясняются, например, многие диссимилиации, особенно диссимилиации (вплоть до устранения) омонимов, что так наглядно было показано Жильероном (Gillieron) и его школой. Поскольку возможность смешения объективно заложена в определенных местах самой языковой системы, постольку эти тенденции к устранению омонимичности будут общи всем членам данной языковой группы и будут реализовываться одинаковым образом. В языковой системе данной группы объективно заложены в определенных местах ее и те или другие возможности ассимиляции (в фонетике, морфологии, синтаксисе, словаре). Поэтому, в силу присущей (в пределах исторического опыта) людям тенденции к экономии труда (не касаюсь здесь генезиса этой тенденции, так как это завело бы меня слишком далеко), эти возможности реализуются одинаковым образом у всех членов группы или по крайней мере могут так реализовываться, а потому во всяком случае ни у кого не вызывают протеста (факты так общеизвестны, что на них нечего настаивать).

Можно сказать, что интересы понимания и говорения прямо противоположны, и историю языка можно представить как постоянное возникновение этих противоречий и их преодоление. Наконец, капитальнейшим фактором языковых изменений являются столкновения двух общественных групп, а следовательно и двух языковых систем, иначе – смешение языков. Процесс сводится в данном случае к тому, что люди начинают говорить на языке, который они еще не знают. Языковой материал, которому они стремятся подражать, един; языковая система, которая определяет их

языковую деятельность, едина. Поэтому они одинаковым образом искажают в своей речевой деятельности то, чему подражают. Если со стороны другой группы по тем или иным социальным причинам нет достаточного сопротивления, то результаты одинаковым образом «искаженной» речевой деятельности, являясь в то же время и языковым материалом, обуславливают резкое изменение языковой системы. Так как процессы смешения происходят не только между разными языками, но и между разными групповыми языками внутри одного языка, то можно сказать, что эти процессы являются кардинальными и постоянными в жизни языков, как это – полнее всего относительно семантики – и было показано Мейе.

При восприятии одной группой языка другой группы может иметь место не только неполное им овладение, но и изменение и переосмысление его в целях приспособления к иному или новому социальному содержанию. Таковы многие языковые изменения нашей эпохи, особенно ярким примером которых может служить переосмысление хотя бы таких слов, как «господин», «товарищ». Выше было сказано, что изменения языка заметнее всего при смене поколений. Но само собой понятно, что все изменения, подготовленные в речевой деятельности, обнаруживаются легче всего при столкновении двух групп. Поэтому историю языка можно в сущности представить как ряд катастроф, происходящих от столкновения социальных групп. На этом я остановлюсь, указав лишь еще раз, что в реальной действительности вся картина сильно усложняется и затемняется тем, что некоторые группы населения могут входить в несколько социальных группировок и иметь, таким образом, отношение к нескольким языковым системам. От степени изолированности разных групп друг от друга зависит способ сосуществования этих систем и влияния их друг на друга. Некоторые из этих сосуществующих систем могут считаться для их носителей иностранными языками. Таковым, между прочим, для большинства групп является так называемый «общий язык», «langue commune».

Этот последний, конечно, не надо смешивать с «литературным языком», который, хотя и находится с «общим» в определенных функциональных отношениях, имеет, однако, свою собственную сложную структуру. Общий язык всегда и изучается как иностранный, с большим или меньшим успехом в зависимости от разных условий. Таких общих языков может быть несколько в каждом данном обществе, соответственно его структуре, и они могут иметь разную степень развитости. Само собой разумеется, что субъективно общий «иностраный» язык зачастую квалифицируется как родной, а родной – как групповой.

Это, впрочем, и отвечает структуре развитых языков, где все групповые языки, в них входящие, считаются «жаргонами» по отношению к некоторой норме – «общему языку», который, целиком отражая, конечно,

социальный уклад данной эпохи, исторически сам восходит через процессы смещения к какому-то групповому языку. Таким образом, лингвисты совершенно правы, когда выводят языковую систему, т. е. словарь и грамматику данного языка, из соответственных «текстов», т. е. из соответственного языкового материала. Между прочим, совершенно очевидно, что никакого иного метода не существует и не может существовать в применении к мертвым языкам. Дело обстоит несколько иначе по отношению к живым языкам, и здесь и лежит заслуга Бодуэна, всегда подчеркивавшего принципиальную, теоретическую важность их изучения. Большинство лингвистов обыкновенно и к живым языкам подходят, однако, так же, как к мертвым, т. е. накапливают языковой материал, иначе говоря – записывают тексты, а потом их обрабатывают по принципам мертвых языков. Я утверждаю, что при этом получаются мертвые словари и грамматики. Исследователь живых языков должен поступать иначе.

Конечно, он тоже должен исходить из так или иначе понятого языкового материала. Но, построив из фактов этого материала некую отвлеченную систему, необходимо проверять ее на новых фактах, т. е. смотреть, отвечают ли выводимые из нее факты действительности. Таким образом, в языкознание вводится принцип эксперимента. Сделав какое-нибудь предположение о смысле того или иного слова, той или иной формы, о том или ином правиле словообразования или формообразования и т. п., следует пробовать, можно ли сказать ряд разнообразных фраз (который можно бесконечно множить), применяя это правило. Утвердительный результат подтверждает правильность постулата и, что любопытно, сопровождается чувством большого удовлетворения, если подвергшийся эксперименту сознательно участвует в нем. Но особенно поучительны бывают отрицательные результаты: они указывают или на неверность постулированного правила, или на необходимость каких-то его ограничений, или на то, что правила уже больше нет, а есть только факты словаря, и т. п. Полная законность и громадное значение этого метода иллюстрируются тем, что когда ребенок учится говорить (или взрослый человек учится иностранному языку), то исправление окружающими его ошибок («так никто не говорит»), которые являются следствием или невыработанности у него, или нетвердости правил (конечно, бессознательных), играет громадную роль в усвоении языка. Особенно плодотворен метод экспериментирования в синтаксисе и лексикографии и, конечно, в стилистике.

Не ожидая того, что какой-то писатель употребит тот или иной оборот, то или иное сочетание, можно произвольно сочетать слова и, систематически заменяя одно другим, меняя их порядок, интонацию, и т. п., наблюдать получающиеся при этом смысловые различия, что мы постоянно и делаем, когда что-нибудь пишем. Я бы сказал, что без эксперимента

почти невозможно заниматься этими отраслями языкознания. Люди, занимающиеся ими на материале мертвых языков, вынуждены для доказательства своих положений прибегать к поразительным ухищрениям, а многого и просто не могут сделать за отсутствием материала (примеры лингвистического эксперимента даны в особом экскурсе в конце статьи). В возможности применения эксперимента и кроется громадное преимущество – с теоретической точки зрения – изучения живых языков.

Только с его помощью мы можем действительно надеяться подойти в будущем к созданию вполне адекватных действительности грамматики и словаря. Ведь надо иметь в виду, что в «текстах» лингвистов обыкновенно отсутствуют неудачные высказывания, между тем как весьма важную составную часть языкового материала образуют именно неудачные высказывания с отметкой «так не говорят», которые я буду называть «отрицательным языковым материалом». Роль этого отрицательного материала громадна и совершенно еще не оценена в языкознании, насколько мне известно. В сущности то, что я называл раньше «психологическим методом» (или – еще неудачнее – «субъективным»), и было у меня всего методом эксперимента, только недостаточно осознанного. Впервые я стал его осознавать как таковой в эпоху написания моего «Востоchnолужицкого наречия», впервые назвал я его методом эксперимента в моей статье «О частях речи в русском языке».

Об эксперименте в языкознании говорит нынче и Пешковский, а раньше Тумб, правда – последний в несколько другом аспекте. Впрочем, надо признать, что психологический элемент метода несомненен и заключается в оценочном чувстве правильности или неправильности того или иного речевого высказывания, его возможности или абсолютной невозможности. Однако чувство это у нормального члена общества социально обосновано, являясь функцией языковой системы (величина социальная), а потому и может служить для исследования этой последней. И именно оно-то и обуславливает преимущество живых языков над мертвыми с исследовательской точки зрения. В этом – ограничительном – смысле и следует понимать высказывания моих старых работ о важности самонаблюдения в языкознании.

Для меня уже давно совершенно очевидно, что путем непосредственного самонаблюдения нельзя констатировать, например, «значения» условной формы глагола в русском языке. Однако, экспериментируя, т. е. создавая разные примеры, ставя исследуемую форму в самые разнообразные условия и наблюдая получающиеся при этом «смыслы», можно сделать несомненные выводы об этих «значениях» и даже об их относительной яркости. При таком понимании дела отпадают все те упреки в «субъективности» получаемых подобным методом лингвистических данных, ко-

торые иногда делались мне с разных сторон: «мало ли что исследователю может показаться при самонаблюдении; другому исследователю это может показаться иначе». Как видно из всего вышеизложенного, в основе моих лингвистических утверждений всегда лежал получаемый при эксперименте языковой материал, т. е. факты языка.

С весьма распространенной боязнью, что при таком методе будет исследоваться «индивидуальная речевая система», а не языковая система, надо покончить раз и навсегда. Ведь индивидуальная речевая система является лишь конкретным проявлением языковой системы, а потому исследование первой для познания второй вполне законно и требует лишь поправки в виде сравнительного исследования ряда таких «индивидуальных языковых систем». В конце концов лингвисты, исследующие тексты, не поступают иначе. Готский язык не считается специально языком Ульфилы, ибо справедливо предполагают, что его письменная речевая деятельность была предназначена для понимания широких социальных групп.

Говорящий тоже говорит не для себя, а для окружения. Разница, конечно, та, что в первом случае мы имеем дело с литературной речевой деятельностью (с «письменной», по терминологии Виноградова в его работе «О художественной прозе»), имеющей очень широкую базу потребителей и характеризующейся, между прочим, сознательным избеганием «неправильных высказываний», а во втором – с групповой речевой деятельностью диалогического характера. Здесь надо устранить одно недоразумение: лингвистически изучая сочинения писателя (или устные высказывания любого человека), мы можем исследовать его речевую деятельность как таковую – получится то, что обыкновенно неправильно называют «языком писателя», но что вовсе не является языковой системой; но мы можем также исследовать ее и как языковой материал для выведения индивидуальной речевой системы данного писателя, имея, однако, в виду, в конечном счете, установление языковой системы того языка, на котором он пишет. Конечно, картина будет неполная из-за недостаточности материала, и прежде всего из-за отсутствия отрицательного языкового материала, но многое можно будет установить с достаточной точностью, как показывает многовековой опыт языкознания.

Вообще надо иметь в виду, что то, что часто считается индивидуальными отличиями, на самом деле является групповыми отличиями, т. е. тоже социально обусловленными (семейными, профессиональными, местными и т. п.), и кажется индивидуальными отличиями лишь на фоне «общих языков». Языковые же системы общих языков могут быть весьма различными по своей развитости и полноте, от немного более нуля и до немного менее единицы (считая нуль за отсутствие общего языка, а единицу – за никогда не осуществляемое его полное единство), и дают более

или менее широкий простор групповым отличиям. Строго говоря, мы лишь постулируем индивидуальные отличия индивидуальных речевых систем внутри примарной социальной группы, ибо такие отличия, как ведущие к взаимонепониманию, должны неминуемо исчезать в порядке социального общения, а потому никто на них никогда не обращал внимания, даже если они и встречались.

Этим-то и объясняется всегда практиковавшееся отождествление таких теоретически несоизмеримых понятий, как «индивидуальная речевая система» (=психофизиологическая речевая организация индивида) и «языковая система», которым более или менее грешили все лингвисты до самого последнего времени. В сущности можно сказать, что работа каждого неопита данного коллектива, усваивающего себе язык этого коллектива, т. е. создающего у себя речевую систему на основании языкового материала этого коллектива (ибо никаких других источников у него не имеется), совершенно тождественна работе ученого исследователя, выводящего из того же языкового материала данного коллектива его языковую систему, только одна протекает бессознательно, а другая – сознательно. Возвращаясь к эксперименту в языкознании, скажу еще, что его боязнь является пережитком натуралистического понимания языка. При социологическом воззрении на него эта боязнь должна отпасть: в сфере социальной эксперименты всегда производились, производятся и будут производиться.

Каждый новый закон, каждое новое распоряжение, каждое новое правило, каждое новое установление с известной точки зрения и в известной мере являются своего рода экспериментами. Теперь коснусь еще вопроса так называемой «нормы» в языках.

Наша устная речевая деятельность на самом деле грешит многочисленными отступлениями от нормы. Если бы ее записать механическими приборами во всей ее неприкосновенности, как это скоро можно будет сделать, мы были бы поражены той массой ошибок в фонетике, морфологии, синтаксисе и словаре, которые мы делаем. Не является ли это противоречием всему тому, что здесь говорилось? Нисколько, и причем с двух точек зрения. Во-первых, нужно иметь в виду, что мы нормально этих ошибок не замечаем – ни у себя, ни у других: «неужели я мог так сказать?» – удивляются люди при чтении своей стенограммы; фонетические колебания, легко обнаруживаемые иностранцами, обыкновенно являются открытием для туземцев, даже лингвистически образованных.

Этот факт объясняется тем, что все эти ошибки социально обоснованы; их возможности заложены в данной языковой системе, и они, являясь привычными, не останавливают на себе нашего внимания в условиях устной речи. Во-вторых, всякий нормальный член определенной социальной группы, спрошенный в упор по поводу неверной фразы его самого или

его окружения, как надо правильно сказать, ответит, что «собственно надо сказать так-то, а это-де сказалось случайно или только так послышалось» и т. п. Впрочем, ощущение нормы, как и сама норма, может быть и слабее и сильнее в зависимости от разных условий, между прочим – от наличия нескольких сосуществующих норм, недостаточно дифференцированных для их носителей, от присутствия или отсутствия термина для сравнения, т. е. нормы, считаемой за чужую, от которой следует отталкиваться, и, наконец, от практической важности нормы или ее элементов для данной социальной группы.

Совершенно очевидно, что при отсутствии осознанной нормы отсутствует отчасти и отрицательный языковой материал, что в свою очередь обуславливает крайнюю изменчивость языка. Совершенно очевидно и то, что норма слабеет, а то и вовсе исчезает при смешении языков и, конечно, при смешении групповых языков, причем первое случается относительно редко, а второе – постоянно.

Таким образом, мы снова приходим к тому положению, что история каждого данного языка есть история катастроф, происходящих при смешении социальных групп. Возвращаясь к вопросам нормы, нужно констатировать, что литературная речевая деятельность, т. е. произведения писателей, в принципе свободна от неправильных высказываний, так как писатели сознательно избегают ляпсусов, свойственных устной речевой деятельности, и так как, обращаясь к широкому кругу читателей, они избегают и тех элементов групповых языков, которые не вошли в том или другом виде в структуру литературного языка. Поэтому лингвисты глубоко правы в том, что, разыскивая норму данного языка, обращаются к произведениям хороших писателей, обладающих очевидно в максимальной степени тем оценочным чувством («чутьем языка»). Однако и здесь надо помнить, во-первых, что у многих писателей все же встречаются ляпсусы, и, во-вторых, что по существу вещей произведения писателей не содержат в себе отрицательного языкового материала.

В заключение приведу несколько примеров лингвистического эксперимента. В качестве примера синтаксического эксперимента возьмем фразу *Никакой торговли не было в городе*. Эта фраза переводится так: «торговля отсутствовала в городе» (надо иметь в виду, что в устном языке и фраза, и ее перевод могут иметь тройную ритмическую форму, каждая из которых имеет свое значение: «торговля – отсутствовала в городе», «торговля отсутствовала – в городе» и нерасчлененная, которая здесь и имеется в виду). Попробуем переставлять слова *в городе*. Получим, во-первых, *Никакой торговли в городе не было* и, спросив себя, что это будет значить, переведем так: «торговля в городе отсутствовала» (возможно двоякое ритмическое членение); во-вторых, получим *Никакой в городе тор-*

говли не было, что прежде всего будет значить: «торговля в городе отсутствовала вовсе» (иные ритмические членения могут дать и иные значения); в-третьих, получим *В городе не было никакой торговли*, что будет значить: «город не имел никакой торговли»; наконец, можно получить *Никакой торговли не в городе было*, что ничего не значит, ибо так сказать нельзя, т. е. получился отрицательный языковой материал (впрочем, первая часть до слова «было» может быть осмыслена – «торговля вне города»). Нужно иметь в виду, что для полной убедительности эксперимента необходимо для каждого изменения мысленно создавать соответственный контекст или ситуацию. Приведу пример эксперимента в морфологии. Допустим, что иностранный исследователь общерусского языка запишет такие формы 3 л. ед. ч., как *несет, везет, плетет, ждет, мнет, ткет, жжет, жжот*. Что он из этого умозаключит, сидя у себя в кабинете? Он решит, очевидно, что форма 3 л. ед. ч. определенного типа глаголов образуется путем смягчения последнего согласного основы и прибавления окончания -ет (точнее, -от) и что форма *жжот* является пережитком или диалектизмом. Только дальнейшая проверка на фактах (эксперимент) поможет ему ввести в правило ограничение, состоящее в том, что к, г основы не смягчаются, а меняются на ч, ж. Тогда *жжот* станет у него нормальной формой, а *ткет, жжет* – диалектизмами. Вполне ли, однако, это будет верно?

Щерба Л. В. *Языковая система и речевая деятельность*. Л., 1974. С. 24–39.

Ж. Пиаже

Эгоцентрическая речь

Функции речи

Можно ли, наверное, утверждать, что даже у взрослого речь всегда служит для передачи, для сообщения мысли? Не говоря уже о внутренней речи, очень многие – из народа или рассеянных интеллигентов – имеют привычку наедине произносить вслух монологи. Может быть, в этом можно усмотреть приготовление к общественной речи: человек, говорящий вслух наедине, сваливает иногда вину на фиктивных собеседников, как дети – на объекты своей игры. Может быть, в этом явлении есть «отраженное влияние социальных привычек», как на это указал Болдуин; индивидуум разговаривает с собой как бы для того, чтобы заставить себя работать, разговаривает потому, что у него образовалась привычка обращаться с речью к другим, чтобы воздействовать на них. Но примем ли мы то или другое объяснение – ясно, что здесь функция речи отклоняется от своего назначения: индивидуум, говорящий сам для себя, испытывает от этого удовольствие и возбуждение, которое как раз очень отвлекает его от потребности сообщать свои мысли другим...

Итак, функциональная проблема речи может быть поставлена даже и по отношению к нормальному взрослому. Тем более, конечно, она может быть поставлена по отношению к больному, к первобытному человеку или к ребенку...

Материалы

Мы приняли следующую технику работы. Двое из нас следили каждый за одним ребенком (мальчиком) в течение почти одного месяца на утренних занятиях «Дома малюток» Института Ж.-Ж. Руссо, тщательно записывая (с контекстом) все, что говорил ребенок. В классе, где мы наблюдали за нашими двумя детьми, дети рисуют и строят, что хотят, лепят, играют в счетные игры, игры чтения и т. д. Эта деятельность совершенно свободна – дети не ограничены в желании говорить или играть сообща, без всякого вмешательства со стороны взрослых, если сам ребенок его не вызывает. Дети работают индивидуально или по группам, переходят из одной комнаты в другую (комната рисования, комната лепки и т. д.) по своему желанию, короче, в этих комнатах превосходная почва для наблюдения и изучения общественной жизни и речи ребенка. После того как наши материалы собраны, мы перенумеровываем все фразы ребенка. Вообще ребенок говорит короткими фразами, прерываемыми продолжительным молчанием или словами других детей. Когда текст разбит на фразы, мы стараемся классифицировать их по элементарным функциональным категориям; эту-то классификацию мы и будем изучать. Приведем один из документов, собранных описанным выше способом, и разберем его во всей его сложности:

23. Пи (Эзу, рисующему трамвай с прицепным вагоном): – Но у них нет флажков, у трамваев, которые прицеплены сзади. (Ответа нет.)

24. (Говоря о своем трамвае, ни к кому не обращаясь): – У них нет прицепных вагонов. (Никто не отвечает.)

25. (Обращаясь к Бэе): – Это трамвай, у которого нет вагона. (Ответа нет.)

26. (Обращаясь к Ге): – У этого трамвая нет вагонов, Ге, ты понимаешь, ты понимаешь, он не красный, ты понимаешь... (Ответа нет.)

27. (Лев говорит громко): – Смешной господин. (На известном расстоянии и не обращаясь ни к Пи, ни к кому.) Пи: – Смешной господин. (Продолжает рисовать свой трамвай.)

28. – Трамвай – я его оставлю белым.

29. Эз, который тоже рисует, говорит: – Я его делаю желтым. – Нет, не надо его делать всего желтым.

30. Я делаю лестницу, посмотри. (Бэя говорит: – Я не могу прийти сегодня после обеда, у меня урок ритмики.)

31. – Что ты говоришь? (Бэя повторяет эту же фразу.)

32. – Что ты говорить? (Бэя не отвечает. Она забыла то, что сказала, и толкает Ро.)

33. (Обращаясь к Бэе): – Оставь же его.

34. (Воспитательница (Бэи) спрашивает Эза, не хочет ли он пойти с ней). – Эз, иди, это еще не кончено. (34) – Эз не кончил, мадемуазель.

35. (Ни к кому не обращаясь): – Я делаю черные камешки.

36. (Он же): – Хорошенькие... эти камешки.

37. (Эзу) – Лучше, чем ты, а? (Ответа нет: Эз не слышал предыдущей фразы.)

Мы выбрали этот пример из высказываний Пи (6 лет) потому, что он представляет наиболее энергичную общественную деятельность, на которую Пи способен: он рисует за одним столом с Эзом, своим неразлучным другом, и беспрестанно разговаривает с ним.

Классификация функций детской речи

Мы можем разделить все разговоры наших двух испытуемых на две большие группы, которые можно назвать эгоцентрической и социализированной. Произнося фразы первой группы, ребенок не интересуется тем, кому он говорит и слушают ли его. Он говорит либо для себя, либо ради удовольствия приобщить кого-нибудь к своему непосредственному действию. Эта речь эгоцентрична потому, что ребенок говорит лишь о себе и не пытается стать на точку зрения собеседника. Собеседник для него первый встречный. Ребенку важен лишь видимый интерес, хотя у него, очевидно, есть иллюзия, что его слышат и понимают. Он не испытывает желания воздействовать на собеседника, действительно сообщить, ему что-нибудь: это разговор вроде тех, что ведутся в некоторых гостиных, где каждый говорит о себе и где никто не слушает. Можно разбить эгоцентрическую речь на три категории:

Повторение.

Монолог.

Монолог вдвоем или коллективный монолог.

Что же касается социализированной речи, то здесь можно различать следующие категории:

Передаваемая информация.

Критика.

Приказания, просьбы и угрозы.

Вопросы.

Ответы.

Эхолалия. У наблюдаемых нами двух детей некоторые из записанных разговоров обладают свойствами чистого повторения, или эхолалии. Этой эхолалии принадлежит роль простой игры; ребенку доставляет удовольствие повторять слова ради них самих, ради развлечения, которое они ему

доставляют, не обращаясь абсолютно ни к кому. Вот несколько типичных примеров.

(Е. сообщает Пи слово «целлулоид».)

Лев, работая над своим рисунком за другим столом: – Лулоид, леле-лоид и т. п. (Перед аквариумом, Пи вне группы – не реагирует. Произносится слово «тритон».)

Пи: – Тритон, тритон. Лев (после того, как часы прозвонили «ку-ку»): – Ку-ку... ку-ку...

Монолог. Вот несколько примеров простого монолога, где ребенок сопровождает свои действия громко произносимыми фразами.

Лев устраивается за столом, без товарищей: – Я хочу сделать этот рисунок... Мне бы хотелось сделать что-нибудь, чтобы нарисовать. Надо бы большую бумагу, чтобы сделать это... Лев переворачивает игру: – И все переворачивается. Лев маленький человек, очень занятый собой. Он должен непрерывно объявлять всем о том, что он делает. Поэтому и монолог его можно считать вызванным тенденцией, делающей монолог коллективным, где каждый говорит о себе, не слушая других. Тем не менее, когда он один, он продолжает объявлять, что он хочет делать, довольствуясь собственной персоной как собеседником. В таких условиях – это чистый монолог.

У Пи монолог встречается реже, но в более откровенной форме; ребенку случается говорить действительно с единственной целью ритмизировать свое действие.

53. Пи берет тетрадь с цифрами и переворачивает страницы ее: – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 6... 9, 8, 8, 8, 8, 8, ... 9. Номер 9, номер 9, номер 9. Поет – я хочу номер 9 (это число, которое он представит в виде рисунка).

54. Глядя на Бэю, которая стоит перед счетами, но не говоря с ней: – Теперь я хочу сделать 9, 9, я делаю 9, я делаю 9 (рисует).

55. (Воспитательница Л. проходит возле стола, ничего не говоря.) – Вот, мадемуазель, 9, 9, 9... Номер 9.

56. (Он идет к счетам, чтобы посмотреть, каким цветом он изобразит свое число; чтобы оно соответствовало колонке 9 в счетах): – Розовый карандаш, надо 9 (поет).

57. (Эзу, который проходит мимо): – Я делаю 9 (Эз). Что ты будешь делать? – Маленькие кружочки.

58. (Карандаш сломался.) – Ли, ай. 9. – Теперь у меня 9

Целью этого монолога является сопровождение данного действия. Есть два единственных отклонения. Пи желает приобщить к своим намерениям собеседника (55 и 57); правда, это несколько не прерывает монолога, который продолжается, как если бы Пи был один в комнате. Слово здесь исполняет лишь функцию возбудителя, но никак не сообщения.

Несомненно, Пи испытывает удовольствие от того, что находится в комнате, где есть люди, но если бы он был один, он и тогда бы произносил аналогичные фразы.

Коллективный монолог. Это самая социальная форма из эгоцентрических разновидностей языка ребенка, потому что к удовольствию разговаривать она прибавляет еще удовольствие произносить монолог перед другими и таким образом привлекать – или полагать, что привлекаешь, – их интерес к его собственному действию или к собственной мысли. Но ребенку, говорящему таким образом, не удастся заставить слушать своих собеседников, потому что фактически он к ним не обращается. Он ни к кому не обращается. Он громко говорит для себя перед другими. Такой образ действий можно найти у некоторых взрослых, которые имеют привычку громко размышлять, как если бы они говорили сами для себя, но с расчетом, что их слушают. Если отбросить некоторое актерство этого положения, то получим эквивалент коллективного монолога детей.

Для того чтобы сразу дать себе отчет в малой общественной силе этой формы языка, следует перечислить наши примеры выше: Пи два раза произносит одну и ту же фразу (25 и 26) двум собеседникам, которые не слушают и не отвечают, и он этому несколько не удивляется. В свою очередь, он два раза спрашивает Бю: «Что ты говоришь?» (31 и 32), не слушая ее, он продолжает свою мысль и свой рисунок и говорит только для себя. Вот еще несколько примеров.

Лев (за столом, где работает группа): – Я уже одну «луну» сделал, тогда ее надо переменить.

Лев: – У меня есть ружье, чтобы его убить. Я капитан на лошади. У меня есть лошадь, и у меня есть ружье.

Начало этих фраз заслуживает быть отмеченным: «У меня... я...». Предполагается, что все слушают. Это отличает указанные фразы от чистого монолога. Но по своему содержанию они являются точным эквивалентом монолога; ребенок лишь думает вслух о своем действии и вовсе не желает ничего никому сообщать...

Измерение эгоцентризма

Среди полученных результатов есть один, как раз наиболее интересный для изучения логики ребенка и представляющий некоторые гарантии достоверности – это отношение эгоцентрической речи к общей сумме высказываний ребенка. Эгоцентрическая речь – это, как мы видели, группа высказываний, состоящая из трех первых вышеуказанных категорий: повторения, монолога и коллективного монолога. Свободная речь – это совокупность семи первых категорий, т. е. всех высказываний, минус те, которые считаются ответом на вопрос взрослого или ребенка. Эта пропорция

эгоцентрической речи по отношению к сумме спонтанной (свободной) речи выразилась:

= 0,47 для Льва; \sim = 0,43 для Пи. (Эгоцентрическая речь по отношению ко всей речи, включая и ответы, равна 39 % у Льва и 37 % у Пи.) Близость результатов у Пи и Льва уже сама по себе является счастливым признаком.

Какой вывод можно сделать на основании всего сказанного выше? По-видимому, такой: до 6–7 лет дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослые, и менее сообщают друг другу свои интеллектуальные искания, чем мы. Конечно, когда дети бывают вместе, то кажется, что они больше, чем взрослые, говорят о том, что делают; но большей частью они говорят только для самих себя. Мы, наоборот, меньше говорим о наших действиях, но наша речь почти всегда социализирована.

Гиппенрейтер Ю. Б. Хрестоматия по общей психологии: психология мышления. М., 1981. С. 183–188.

Р. Бендлер, Дж. Гриндер

Из лягушек – в принцы (вводный курс НЛП тренинга)

Предисловие

Двадцать лет назад когда я был студентом старших курсов я изучил педагогику, психотерапию и другие методы управления развитием личности у Абрахама Маслоу. Через 10 лет я встретился с Францем Перслом и стал заниматься гештальт-терапией, которая казалась мне более эффективной, чем остальные методы.

Большинство методов обещают больше, чем могут осуществить, а большинство теорий имеют мало отношений к методам, которые они описывают. Когда я впервые познакомился с нейролингвистическим программированием, то был просто очарован, но, вместе с тем, настроен очень скептически. В то время я твердо верил, что личностное развитие осуществляется медленно, трудно и болезненно.

Я с трудом мог поверить в то, что могу вылечить фобию, и другое подобное нарушение психики за короткое время меньше, чем за час, несмотря на то, что я проделывал это неоднократно и убедился в том, что результаты были устойчивыми. Все, что вы найдете в этой книге, изложено просто и ясно и может быть легко проверено на вашем собственном опыте. Здесь нет никаких фокусов и от вас не требуется переходить в новую веру. От вас требуется одно – несколько отойти от собственных убеждений, оставив их на время, необходимое для того, чтобы проверить понятие и процедуры НЛП на своем собственном сенсорном опыте. Это не займет много времени – большинство наших утверждений можно проверить за несколько минут или несколько часов.

Если вы настроены скептически, как я в свое время, то именно благодаря вашему скептицизму вы проверите наши утверждения, чтобы понять, что метод решает все те же сложные задачи, для которых он предназначен.

НЛП – это ясная и эффективная модель человеческого внутреннего опыта и коммуникации. Используя принципы НЛП можно описать любую человеческую активность весьма детальным образом, что позволяет производить легко и быстро глубокие и устойчивые изменения этой активности.

Вот некоторые из вещей, которые вы сможете научиться делать:

1. Излечивать фобию и другие неприятные ощущения меньше чем за час.

2. Помочь низко обучаемым детям и взрослым преодолеть соответствующие ограничения – часто того меньше чем за час.

3. Устранять нежелательные привычки – курение, пьянство, переедание, бессонницу – за несколько сеансов.

4. Производить изменения в интеракциях, имеющих место в супружеских парах, семьях и организациях, чтобы они функционировали более продуктивно.

5. Излечивать соматические заболевания (и не только те, которые принято считать «психосоматическими») за несколько сеансов.

Таким образом, НЛП притязает на многое, но опытные практики используют этот метод, реализуют эти притязания, добиваясь осязаемых результатов. НЛП в своем нынешнем состоянии может многое, быстрее, но не все.

...Если вы хотите научиться всему тому, что мы перечислили, вы можете посвятить этому определенное время. Существует множество вещей, которые мы не можем сделать. Если вы сможете запрограммировать себя так, чтобы найти в этой книге что-то полезное для себя вместо того, чтобы искать случаи, где наш метод не находит применения, то вам непременно встретятся такие случаи.

Если вы будете честно использовать этот метод, то обнаружите множество случаев, где он не срабатывает. В этих случаях я советую использовать что-нибудь другое.

НЛП насчитывает всего четыре года своего существования, а наиболее ценные находки были сделаны за последний год или два.

Мы начали перечень областей применения НЛП. И по отношению к нашему методу мы настроены очень и очень серьезно. Единственное, чем мы сейчас заняты, то это исследования того, как можно использовать эту информацию. Мы не сумели исчерпать разнообразия способов использования этой информации и обнаружили кое-какие ограничения. В ходе этого семинара мы продемонстрировали несколько десятков способов использования этой информации. Прежде всего, она структурирует внутренний опыт.

Используемая систематически, эта информация дает возможность создать целую стратегию достижения любой модификации поведения.

В настоящее время возможности НЛП гораздо шире, чем мы это перечислили в наших пяти пунктах. Те же самые принципы могут быть использованы для изучения людей, одаренных какими-либо выдающимися способностями, с целью определения этих способностей. Зная эту структуру, можно действовать столь же эффективно, как эти люди с выдающимися способностями. Такой род вмешательства имеет своим результатом генеративные изменения, благодаря которым люди научаются создавать новые таланты и новые поведения. Побочным эффектом таких генеративных изменений является исчезновение отклоняющегося поведения, которое в ином случае могло быть предметом специального психотерапевтического вмешательства.

В каком-то смысле достижения НЛП не новы, всегда существовали «спонтанные ремиссии», «необъяснимые излечения», и всегда существовали люди, которые могли выдающимся образом использовать свои способности.

Английские молочницы имели иммунитет к оспе задолго до того, как Дженнер изобрел свою вакцину, в настоящее время оспа, уносившая тысячи жизней ежегодно, исчезла с лица земли. Точно также как НЛП может элиминировать многие трудности и опасности нынешней жизни и сделать обучение и модификацию поведения более легким, продуктивным и волнующим процессом. Таким образом мы находимся в предверии качественного скачка в развитии опыта и способности.

Действительно новое НЛП – это то, что оно дает возможность точно знать, что надо делать, и представление о том, как надо делать.

Справка

Нейролингвистическое программирование (НЛП) – это новая модель человеческой коммуникации и поведения, получившая свое развитие в последние четыре года благодаря работам Ричарда Бендлера, Джона Гриндера, Лесли Камерон-Бандлера и Джудит Делозье.

В своих истоках нейролингвистическое программирование развивалось на базе изучения действительности В. Сатир, М. Эриксона, Ф. Персла и других психотерапевтических «корифеев». Эта книга представляет собой отредактированную запись вводного курса НЛП тренинга, который проводили Р. Бендлер и Д. Гриндер. Этот курс проводился в январе 1978 г. Часть материалов взята из магнитозаписей других семинаров.

Бендлер Р., Гриндер Дж. Из лягушек – в принцы. Нейролингвистическое программирование. М., 2015. С. 3–5.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Задачи по психолингвистике

1. Определите самостоятельно, какие со-ощущения ассоциированы в словосочетаниях *тонкий профиль, острые движения пальцев, тяжело нависшие брови, нежный румянец, кислое выражение лица, низкий (высокий) голос, шершавый язык плаката* (Маяковский), *блестящий ответ*. То же в предложениях: «Он быстро покрыл верхнюю часть холста несколькими жесткими мазками»; «Мне кажется, что в этом натюрморте левая и правая части диссонируют, а нижняя слишком тяжела».

2. Как вы думаете, почему на нотоносце «высокие» ноты располагаются пространственно выше, чем «низкие»? Что, на ваш взгляд, было первичным – способ расположения нот или представление о звуках, как о «высоких» и «низких».

3. Вспомните о своих впечатлениях от движений дирижера. Что должны делать музыканты (и дирижер) если звучание оркестра должно быть более (менее) мощным? Каким должно быть выражение лица дирижера, если в партитуре указано «страстно», «горячо», «холодно и сдержанно»?

4. Почему врачи и больные говорят о «тупой» или «резкой» («колющей», «острой», «ноющей») боли, но такие определения не используются при общении с младшими детьми? Нет ли в этих выражении следов синестезии?

5. Допустим, что все синестезические словосочетания, известные в русском языке, семантически аналогичны таковым в других языках. Иначе говоря, «острый взгляд» и в других языках состоит из эквивалентов корней «острый» и «взгляд». О чем это свидетельствует?

6. Среди иных чувств, испытываемых человеком, есть и такое, которое называется «злорадством». Поскольку «зло» и «радость» – не ощущения, их соединение нельзя назвать «синестезией»; как бы вы предложили назвать такое соединение?

7. В «Сказке о царе Салтане» есть эпизод, в котором князь Гвидон наблюдает следующую картину: «Бьется лебедь среди зыбей, Коршун носится над ней». Согласно представлениям биологов, в реальной жизни подобное просто не возможно: коршун слишком мелок для лебедя, он пита-

ется главным образом лягушками, ящерицами и т.п. Лебедь могла бы стать добычей ястреба или сокола. Как вы думаете, почему А.С. Пушкин искажил реальность, создавая этот художественный образ. Обоснуйте ответ, руководствуясь сведениями из области фоносемантики.

8. Проведите два несложных эксперимента с детьми-дошкольниками. Прочтите испытуемым два приведенных ниже текста. Попытайтесь проинтерпретировать результаты опытов с точки зрения фоносемантики.

а) *«Жили-были два брата. Один был большой, рослый, а другой маленький, худенький. Одного звали Тим, а другого Том. Как вы думаете как звали большого? а как – маленького?»*

б) *«В одном лесу жили два зверя. Один был ласковый, добрый, хороший, а другой – злой, жадный, вредный, нехороший. Одного звали Лиэмень а другого Ущербурх. Как вы думаете, как звали хорошего зверя, а как – злого?»*

9. У злого курильщика в состоянии глубокого гипнотического сна была создана установка, содержание которой заключалось в том, что после пробуждения испытуемый не должен замечать папиросы и сигареты. После того, как подопытный проснулся, он не замечал не только сигареты и папиросы, но и пепельницу, спички, зажигалку и т. п. Объясните, почему возник подобный «побочный» эффект?

10. Прочтите два отрывка из стихотворений В. Орлова «Близкие слова» и «Нелживые слова» и определите, какие психолингвистические механизмы в них описаны.

*Слова «резня и «розни»
Всегда живут в приязни,
А в тихом слове «козни»
Живет зародыш «казни»...
Едва напишете ПАЛАЧ –
И тут же раздаётся ПЛАЧ.
Едва напишете ЖИЛЬЕ
И вот является ЖУЛЬЕ.
Произнесите: ДАР и ПОИСК –
И тут как тут: УДАР и ПРОИСК...*

11. Пронаблюдайте за речевым поведением ваших мам и бабушек: как они называют предметы домашнего обихода, представляющие собой:
а) пушистую метелку, предназначенную для удаления пыли с ваз и стату-

эток; б) крючок на длинной палке, используемый для раздвигания штор. Дайте психолингвистическую интерпретацию этих наименований.

12. Наш известный психолингвист А.А. Леонтьев сказал однажды: «Никакой текст не существует вне процесса его восприятия». Прав ли он? Что он имел в виду? Может ли быть, что некая книга (текст), стоящая в шкафу, к которому я даже не подходил, из которого данную книгу не брал и которую не раскрывал, – что эта книга как текст не существует?

13. Дайте анализ нижеприведенных текстов с точки зрения наличия в них связности и целостности.

<p>1. <i>Ночь. Луна. Кусочек мыла. Собака выла, выла, выла. А в поле трактор «дыр-дыр-дыр». И все мы боремся за мир</i></p>	<p>2. <i>Диалог мужа и жены. Ж. – Как тебе понравился обед? М. – Ты опять ищешь повод для ссоры.</i></p>
---	--

14. Попробуйте найти «смысловые скважины» в тексте и «заполнить» их (с помощью чего вы это сделаете?): «Полотно «Ночной дозор» Рембранта не оставляет равнодушным никого. Великий голландец был мастером композиции и светотени. После холстов великого реалиста не легко бывает признать содержательность и мастерство абстракционистов, даже самых крупных. Переход от яркой предметности к декоративной беспредметности требует специальной подготовки».

Подсказка: проанализируйте текст и ответьте сами себе, есть ли связь между предложениями этого текста, какая это связь – формальная или содержательная.

Что приходится «вставлять» в «смысловые скважины»?

15. Речь некоторых военных представляет собой определенный интерес для психолингвистики. Приведем фразы из «военного фольклора».

- 1) *Сапоги надо чистить с утра и надевать на свежую голову.*
- 2) *Берите весь наряд по столовой и давайте его на мясо.*
- 3) *В увольнение пойдут только образцовые тумбочки.*
- 4) *Автомат ставьте на колено левой руки.*
- 5) *Копать траншею от забора и до обеда. С лопатами я договорился.*
- 6) *Согнуть носок в коленях, пальцы в локтях.*
- 7) *Вот вывести бы вас с чистое поле, поставить лицом к стене, и пустить пулю в лоб двумя очередями, чтобы вы на всю жизнь помнили.*
- 8) *Распустились: я иду, а они мимо сидят.*

С точки зрения психолингвистики проанализируйте причины появления приведенных выше высказываний.

16. В басне И.А. Крылова «Волк на псарне», как утверждают, говорится вовсе не о том, как волк пробрался по ошибке не в овчарню, а на псарню, но о каком-то историческом событии. Так ли это? Как можно догадаться об этом?

17. Почему в восприятии предложений, приведенных ниже, возникает ложная целостность?

1) Просим сказать несколько слов о новом судне для наших читателей.

2) Я с восхищением следил за самолетами, чудесным творением увлеченных людей, которые удалялись на восток.

3) Выполнены также обязательства по поставке птичьего мяса и молока.

4) В хозяйстве «Рассвет» проведен учет эффективности прикатывания ботвы картофеля главным агрономом Вольским и научным сотрудником Трошиным.

5) Установлено, что изготовлена та же самогонная закваска гражданкой Филипповой, которая находилась в стадии брожения.

18. Во многих устных и письменных текстах автор прибегает к приему, который называется «иронией». Что это за прием? Найдите примеры иронического описания или высказывания о чем-либо и скажите, как можно узнать, говорит ли кто-то о чем-то с иронией или без нее? От чего зависит процесс «распознавания иронии»? Приходилось ли вам лично говорить что-то иронически, понимать ироничность высказывания других?

19. В одном из политических плакатов 1990-х годов известные строки гимна СССР имели следующий вид:

Союз нерушимый?

Республик свободных?

Сплотила навеки?

Великая Русь?

Попробуйте ответить на вопрос: как изменяет смысл строк пунктуационное оформление?

20. Современники А.С. Пушкина, читая первую строфу «Евгения Онегина», сразу начинали смеяться: их смешила строка «Мой дядя самых честных правил». Оказывается, что причиной смеха была первая строка старой басни, которая не забывалась понятливыми читателями: «Осел был самых честных правил». Такой прием (отсылка читателя данного текста к

другому называется «аллюзия»). Можете ли вы вспомнить другие аллюзии?

21. Известный французский специалист по анализу текстов (Ролан Барт) показал в одной из своих работ текст, форму и содержание которого он проанализировал. В тексте был такой эпизод. Группа людей поднялась на воздушном шаре, намереваясь с попутным ветром достичь определенного пункта – цели своего путешествия. Как обычно, в гондоле воздушного шара находились мешки с песком – балласт, который выбрасывается, если непредвиденные обстоятельства заставят воздушный шар быстро и опасно для жизни путешественников падать с высоты. Наступил такой момент, выброшенный балласт должного эффекта не достиг, и тогда пришлось выбросить из гондолы несколько мешков с золотыми монетами – собственность путешественников. После этого цель была достигнута.

Р. Барт утверждает, что в данном случае эпизод с выбрасыванием золота следует понимать не только буквально, но и символически: люди могут спасти себя и все общество, если освободятся от власти богатства, собственности. Как следует называть такого рода анализ текста – логическим, социологическим или эстетическим (стилевым)?

22. Выясните (посредством опроса по составленной вами небольшой анкете), к какому типу читателей относятся ваши товарищи по курсу (факультету): любят ли они, главным образом, следить за сюжетом или им важны и описания природы, обрисовка характеров персонажей, рассуждения автора. Какие жанры они предпочитают – исторические романы или научную фантастику? Короткие новеллы из современной жизни или большие романы классиков отечественной и зарубежной литературы? Поэзию, драматургию или прозу? Согласуется ли у них пристрастие к жанрам литературы с пристрастием к жанрам телепередач? Отвечает ли привязанность к типологии текстов, любимых ими, характерологическому типу испытуемых?

23. Правильны ли журналистские обычные обобщения плана: «В этом месяце вся Россия чтит память Ф.И. Тютчева»; «...перечитывала книги Л.Н. Толстого»; «Кто сегодня не знает наизусть строки Афанасия Фета?»; «Нет в мире грамотного человека, не знающего имени Чехова»; «Кто в детстве не зачитывался произведениями Жюль Верна!» и др.

24. Однажды был проведен такой опыт. Большой группе испытуемых был зачитан довольно крупный отрывок из «Робинзона Крузо», после чего ведущий попросил испытуемых ответить утвердительно или отрица-

тельно по поводу списка слов (20), розданных им после 15-минутного чтения, – были ли данные слова в тексте Д. Дефо упомянуты при чтении? Опыт показал, что из 20 слов в списках, реально упоминались только три, но испытуемые подтвердили упоминание и всех остальных. Как вы объясните такой результат эксперимента? В каком отношении к реальному содержанию зачитанного отрывка были 17 «посторонних» слов? Попробуйте провести у себя в группе аналогичный опыт и выясните его результаты – похожи ли они на результаты описанного опыта? Важно дать предварительную инструкцию: если испытуемый колеблется, не зная, было ли данное слово в тексте или только «могло быть», то он должен ответить утвердительно.

25. Опытным путем установлено, что ошибки типографских наборщиков в словосочетаниях имеют характер закономерности. Например, наборщик набрал словосочетание «неприступная башня», хотя в рукописи было «неприступная богиня». Чем объяснить ошибку? Ответы вроде «получилось по невнимательности» не считаются правильными: в словосочетаниях типа «зеленый забор» ошибок бывает крайне мало, а типа «зеленый шум» – часто.

26. Проинтерпретируйте в свете проблемы соотношения речи и мышления диалог двух студенток: *(Студентка обращается к подруге, выходящей из аудитории, где только что была лекция) – Ой, я опоздала. О чем лекция была? – Не знаю, я еще не читала...*

27. Постарайтесь по возможности быстро ответить на вопрос: *Может ли муж жениться на сестре своей вдовы?* Какие речемыслительные операции необходимы для правильного ответа?

28. Н.И. Жинкину принадлежит терминологическое сочетание «дешифрат смысла». Как можно понять это терминосочетание, если ученый употреблял его всякий раз, когда ему задавали вопросы плана: «...почему и как родители понимают речь своего ребенка, в которой нарушается фонологическая система языка (скажем, вместо «картошка» произносится «тартошка»; вместо «ложки» – «вошка»; вместо «разик» – «лазик» и т.п.), ребенок говорит вообще очень невнятно и бессвязно?»

29. Почему и как люди умудряются понимать иноязычную речь с очень сильным акцентом и многими грамматическими нарушениями? Почему и как иногда можно понять человека, говорящего на языке, которым не владеет слушающий и наблюдающий за иностранцем?

30. При гипнопедии (обучении во сне) и суггестопедии (обучении под гипнозом) легче всего усваиваются и понимаются речевые штампы, труднее всего – совершенно новое знание. Почему? О чем это говорит?

31. Почему и как наступает иногда полное понимание собеседника, хотя тот вообще ничего не говорит?

32. Если И.П. Павлов назвал язык (речь) «второй сигнальной системой», а первая система – это наши ощущения и ответы на них (рефлексы), то где бы вы нашли место для НВКК (невербальных компонентов коммуникации)?

33. Попробуйте друг с другом объясниться частично жестами и мимикой, заменяя отдельные слова (члены предложения) разными НВКК.

34. Вспомните и перечислите в последовательности этапы порождения речи. Можете ли вы назвать, наблюдая за своей речью и речью других, те этапы, которые не могут иметь места ранее других?

35. Вспомните комедию Н.В. Гоголя «Ревизор». В свете теории установки проанализируйте природу основной интриги, на которой строится развитие действия комедии.

36. Перед нами две сестры – девочки-близнецы (11 лет). Лена смотрит в окно и говорит: «Мама, смотри, весна: сосульки тают, с крыши капает». Аня ее перебивает: «Какая же весна – сейчас февраль». Попробуйте отгадать, кто из сестер левополушарница, а кто правополушарница?

37. При так называемых «измененных состояниях» мозга (наркотическое или алкогольное опьянение) наблюдаются явления, внешне сходные с афазическими. Какие это явления? Почему они наблюдаются при этом?

38. Известно, что вскоре после травмы (или инсульта) афазики находятся в состоянии психологического шока, плохо контактируют. При какой афазии больной более всего удручен и неконтактен, а при какой – меньше огорчен и более контактен?

39. Какие невербальные задания можно предложить афазикам для проверки степени сохранности его интеллекта?

40. Возьмите несколько диалогов из литературного произведения и трансформируйте реплики одного из персонажей так, чтобы было ясно, что он страдает афазией. Лучше всего для этого подходит монологическая часть диалога, где есть развернутое описание.

41. Французский психолог Ж. Пиаже обнаружил, что до определенного возраста дети не могут усвоить такое свойство явлений, как «постоянство количества» или «непостоянство количества». Выяснилось это так. В прозрачный стакан наливается вода, уровень которой достигает определенной отметки. Этот уровень демонстрируется детям, которые положительно отвечают на вопрос: «До какого места в стакане доходит вода?» Все дети показывают пальцем это место, отвечая: «До красной ниточки». После этого тут же вода из стакана переливается в значительно более низкий прозрачный сосуд значительно большего диаметра, чем первый. На этом сосуде имеется своя отметка уровня воды. На вопрос «Здесь воды столько же, сколько было в стакане?», все дети единодушно отвечают отрицательно, говоря, что «воды стало меньше». Опыт повторяется несколько раз с одинаковыми результатами. Затем вода из первого стакана переливается в сосуд значительно более узкий и высокий, чем стакан. На этот раз все дети утверждают, что «воды стало больше». Становится очевидным, что слова «больше» и «меньше» связываются детьми не с представлением об объеме в целом, а... с чем? При ответе используйте термины: «свойства», «признаки», «уметь абстрагироваться от...».

42. Почему психолог М.М. Кольцова назвала маленького ребенка «существом невербальным» по преимуществу?

43. Один психолог наблюдал регулярно следующую картину. Из соседнего подъезда каждое утро выходил не очень тепло одетый мальчик и занимался перед окном квартиры тем, что лопаткой сгребал снег в кучку. Вскоре обязательно появлялась мать ребенка, спрашивая: «Тебе не холодно? Сегодня не холоднее, чем вчера?» И всякий раз мальчик на оба вопроса отрицательно покачивал головой, а мать уходила, успокоенная, от окна. Психолог явно огорчился, так как точно знал, что ... понижалась ежедневно, причем значительно, а молодая мать явно переоценивала ... (что именно?) и не думала, что надо бы так как четырехлетний мальчик явно не понимал (что?).

44. Дайте психолингвистический анализ детских высказываний:

а) *«Папа брился, а мама бигудилась»*; *«А всколькером мы в лес пойдём?»*; *«Мы хорошо купались. Такую брызгань подняли»*; *«Ой, какая тетья*

пошла! Королева толстоты!»; «На что это ты так углазилась?»; «Смотрю, какая жукашечка ползет»; «Мама, я боюсь, на полу паукан»; «Замолоточь этот гвоздик»; «Папа набензинился, мама набазарилась, и теперь мы едем на дачу»;

б) «Депутат – это тот, кто все путает»; «Эта дорожка ведет в заблуждение»; «Я такая распутница: все нитки распутала»; «Отравился – это значит ‘травы наелся’»; «Насупился – значит ‘суна наелся’».

45. Обширный материал «детской этимологии» приведен в замечательной книге ведущего отечественного специалиста по онтолингвистике С.Н. Цейтлин. Предлагаем читателям проанализировать примеры из книги ученого, предложенные в таблице.

Взрослые	Дети	Взрослые	Дети
абажур	<i>лампажур</i>	ключицы	<i>плечицы</i>
автобус	<i>катобус</i>	лопатка	<i>копатка</i>
бинокль	<i>кинокль</i>	молоток	<i>колоток</i>
бык	<i>мык</i>	перчатки	<i>пальчатки</i>
ватрушка	<i>творушка</i>	резинка	<i>стеринка</i>
дихлофос	<i>дохлофос</i>	тротуар	<i>топтутар</i>
заочник	<i>заучник</i>	хоккей	<i>конъкей</i>

46. Проинтерпретируйте ниже приведенный диалог:

Пятилетняя Наташа играет с подругой:

– Ты будешь продавец, а я – покупатель...

– Не покупатель, а покупатель.

– Ну ладно, я – продаватель, а ты – покупатель.

47. Почему у детей, имеющих интеллектуальную недостаточность, практически отсутствует (или очень слабо выражено) явление детского словотворчества?

48. Известно, что ребенок довольно часто испытывает острое состояние одиночества и заброшенности. Это состояние психологи называют «депривацией». Известно также, что маленькие дети довольно часто задают серии одних и тех же вопросов, на которые взрослый сначала отвечает, а затем, раздражаясь, перестает отвечать. Было замечено, что ребенок пе-

рестает спрашивать о хорошо ему известном, если взрослый предпринимает какие-то действия, которые заменяют ребенку и ответы на его вопросы, и необходимость в самих вопросах. Что это за действия? Если ответ правилен, то правилен будет и ответ на вопрос: что следует назвать квазивопросом в отличие от подлинного вопроса?

49. В научной литературе описаны несколько случаев изобретения детьми-близнецами и просто братьями с небольшой возрастной разницей особых языков, предназначенных только для них двоих. По мнению очевидцев, эти изобретенные языки резко отличались от родного языка детей, по мнению других – напротив, изобретенные языки были близки к родному. Записи изобретенных языков, к сожалению, не сохранились. Чье мнение вам кажется более близким к реальности? Почему именно?

Репозиторий БРГУ

Написание эссе

Эссе №1

Для постановки цели изучения курса «Психолингвистика» и создания соответствующей мотивации, студентам предлагается сделать рефлексию на тему эссе «Психолингвистика: мои представления и ожидания».

Эссе №2

Для обобщения вклада А.А. Леонтьева в развитие отечественной психолингвистической науки, а также для определения его роли в становлении московской психолингвистической школы, студентам предлагается написать отчет по занятию в форме эссе «А.А. Леонтьев – основатель психолингвистики в СССР и России».

Эссе №3

Для определения возможностей и «слабых сторон» современной психолингвистики воздействия, а также для дифференциации реальных возможностей научного направления от обыденных стереотипных представлений, студентам предлагается написать отчет о работе круглого стола в виде эссе «Психолингвистика речевого воздействия: мифы и реальность».

Эссе №4

Тема эссе: «Я и психолингвистика».

Наводящие вопросы для рассуждения:

1. Что нового и полезного я узнал в курсе «Психолингвистика»?
2. Что было не интересным и бесполезным?
3. Что я сделал, для того, чтобы курс был содержательным и интересным: 1) для меня; 2) для одногруппников; 3) для преподавателя?

Контрольные работы

Контрольная работа №1

Тема: «Л.С. Выготский как психолингвист. Психолингвистическая школа Л.С. Выготского»

Вариант 1.

Задание 1. Тезисно выделите ключевые положения, положенные Л.С. Выготским в работу «Мышление и речь».

Задание 2. Опишите процесс речепорождения, который выделяет Л.С. Выготский. Охарактеризуйте каждый этап (фазу).

Задание 3. Прочитайте цитату из работы Л.С. Выготского «Мышление и речь». Докажите, что данное высказывание можно отнести к психолингвистике третьего поколения.

...Центральная идея может быть выражена в формуле: отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно к мысли... Это течение мысли совершается как внутреннее движение через целый ряд планов... Поэтому первой задачей анализа, желающего изучить отношение мысли к слову как движение от мысли к слову, является изучение тех фаз, из которых складывается это движение, различение ряда планов, через которые проходит мысль, воплощающаяся в слове... (Выготский Л.С. «Мышление и речь», с. 305)

Вариант 2.

Задание 1. Определите вклад Л.С. Выготского в становление психолингвистики.

Задание 2. Перескажите основные положения Л.С. Выготского о внутренней речи. Докажите, что внутренняя речь взрослого человека есть «инструмент мышления».

Задание 3. Выделите звенья порождения речи, предложенные Л.С. Выготским. Соотнесите их с тем, как описано порождение речи у психолингвистов третьего поколения.

Контрольная работа №2

Тема: «Методы психолингвистики»

Цель: закрепление знаний о методе семантического дифференциала; формирование умений использования методики семантического дифференциала; контроль сформированности данного умения.

Студентам предлагается спроектировать и провести собственное психолингвистическое исследование на основе методики семантического дифференциала, используя биполярную шкалу.

Задание. Пошагово выполнить следующее:

1. Взять любой типовой вопрос, решаемый с помощью метода семантического дифференциала (биполярной шкалы).
2. Сформулировать проблемы исследования.
3. Подобрать выборку (10–15 человек).
4. Подобрать стимульный материал и разработать биполярную шкалу исследования.
5. Провести исследования с помощью методики семантического дифференциала.
6. Собрать «сырые» данные, оформить их – таблица, график, диаграмма (возможно, в двумерном семантическом пространстве).
7. Описать полученные результаты.
8. Сделать интерпретацию полученным результатам.

Необходимая информация для создания экспериментального исследования методом семантического дифференциала.

Семантический дифференциал – метод построения индивидуальных или групповых семантических пространств. Координатами объекта в семантическом пространстве служат его оценки по ряду биполярных градуированных (трех-, пяти-, семибалльных) оценочных шкал, противоположные полюса которых заданы с помощью вербальных антонимов.

Изначально, автор метода – Ч. Осгуд – обосновывал использование трех базисных оценочных семибалльных шкал:

- «оценка»: хороший 3, 2, 1, 0, –1, –2, –3 плохой;
- «сила»: сильный 3, 2, 1, 0, –1, –2, –3 слабый
- «активность»: активный 3, 2, 1, 0, –1, –2, –3 пассивный

Семантическим дифференциалом (в узком смысле) называют также биполярную градуированную оценочную шкалу, используемую в методе семантического дифференциала.

Метод семантического дифференциала позволяет ставить и решать следующие проблемы:

- 1) различие в оценке одного понятия разными испытуемыми (или разными группами испытуемых в среднем по группе);
- 2) различие в оценке двух (или более) понятий одним и тем же испытуемым (или группой);
- 3) различие в оценке одного и того же понятия одним и тем же испытуемым (или группой) в разное время (т.е. измерять изменения значений, которые возникают под воздействием средств массовой коммуникации, из-

за изменения социальных или культурных контекстов, в результате обучения и т.д.).

Построение семантических пространств и анализ положения объектов в семантических пространствах – важные инструменты во многих практических приложениях: для анализа восприятия рекламы и для ее проектирования; для сравнительного анализа различных групп – от групп потребителей в маркетинге до гендерных стереотипов; для исследования экономического поведения; для изучения процессов в политических технологиях.

Репозиторий БрГУ

Создание проекта психолингвистического исследования

Задание: Создайте проект психолингвистического исследования: определитесь с методологической базой, методами и методиками исследования, спланируйте и составьте схему исследования.

Алгоритм выполнения задания:

Шаг 1. Изучите литературу, посвященную проблемам проектирования и построения психолингвистических исследований (см. библиографический список по дисциплине).

Шаг 2. Определитесь с проблемой и идеей исследования.

Шаг 3. Просмотрите научную литературу по выбранной Вами проблеме; по возможности изучите психолингвистические исследования и эксперименты по данной проблематике (в частности, диссертационные, дипломные и курсовые работы).

Шаг 4. Определите актуальность исследования.

Шаг 5. Составьте библиографический список (библиографию) по выбранной Вами тематике.

Шаг 6. Сформулируйте тему.

Шаг 7. Определите объект и предмет исследования.

Шаг 8. Сформулируйте развернутую гипотезу. Сделайте краткое обоснование гипотезы.

Шаг 9. Поставьте цель исследования и определитесь с его основными задачами.

Шаг 10. Спланируйте и опишите этапы теоретической и эмпирической частей исследования.

Шаг 11. Определите процедуры получения эмпирических данных, их представления и обработки. Укажите методы и методики.

Шаг 12. Определитесь и конкретно сформулируйте предполагаемые (ожидаемые) результаты исследования.

Шаг 13. Оформите печатный вариант выполненного задания в соответствии с требованиями к подобным работам.

Вопросы для самоподготовки

1. Психолингвистика как наука. Предмет психолингвистики (Ч. Осгуд, Н. Хомский, А.А. Леонтьев, И.Н. Горелов, В.П. Белянин, А.А. Залевская, Б.Ю. Норман и др.).

2. Основные разделы психолингвистики. Круг проблем, изучающихся данной дисциплиной. Связь психолингвистики с другими науками.

3. Психолингвистические идеи до возникновения психолингвистики (В. фон Гумбольдт, Г. Штейнталь, А.А. Потемня, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Ф. де Соссюр, Л.В. Щерба, Г. Гийом и др.).

4. Периодизация становления и развития психолингвистики.

5. Психолингвистика первого поколения: Ч. Осгуд, Дж. Кэррол, Т. Сибек.

6. Психолингвистика второго поколения: Н. Хомский, Дж. Миллер.

7. Психолингвистика третьего поколения или «новая психолингвистика»: Дж. Верч, Дж. Брунер, Ж. Мелер, Ж. Нуазе, Д. Дюбуа.

8. Отечественная психолингвистика (Л.С. Выготский): становление, основные положения и состояние на современном этапе развития.

9. Психолингвистика в Беларуси: основные достижения и перспективы развития.

10. Методы психолингвистических исследований (психологические и физиологические; лингвистический эксперимент).

11. Основные понятия и термины экспериментальной психолингвистики.

12. Роль эксперимента в психолингвистике. Группы экспериментов.

13. Формирующий эксперимент.

14. Ассоциативный эксперимент.

15. Семантический дифференциал.

16. Градуальное шкалирование.

17. Методика прямого толкования слова.

18. Язык и сознание.

19. Язык и образ мира.

20. Языковая картина мира.

21. Язык – речь – речевая деятельность (соотношение данных понятий; тройкий аспект языковых явлений по Л.В. Щербе).

22. Речевая деятельность, речевой поток. Подходы к выделению видов речевой деятельности (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ч. Осгуд).

23. Языковая способность. Проблема природы языковой способности человека.

24. Основы психолингвистической теории по А.А. Леонтьеву.

25. Язык животных.

26. Критический период для освоения речи.
27. Развитие коммуникативной деятельности ребенка.
28. Этапы освоения речи.
29. Подходы к проблеме онтогенеза речи А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, С.Н. Карповой, А.М. Негневицкой.
30. Семантика речевой деятельности в онтогенезе. Школа С.Н. Цейтлин.
31. Определение фоносемантики. Классификация смыслов звуков (К. Бальмонт, А.П. Журавлев, В.А. Маслова).
32. Области возможного применения фоносемантики. Фоносемантические эксперименты. Звуко-цветовая характеристика текстов. Критика фоносемантики (А.П. Репьев).
33. Словообразование как раздел лингвистики. Психолингвистические эксперименты Л.В. Сахарного.
34. Мотивирующая семантика. Ложная этимология. Словообразовательные способы языкового воздействия. Словотворчество В. Хлебникова.
35. Слово как языковой знак. Концепт – гештальт – структура – реалья. Ассоциативно-вербальная сеть.
36. Эксперименты А.Р. Лурия и О.С. Виноградовой. Семантическое поле. Синдром семантического опустошения.
37. Значение слова и возможности его описания. Различные подходы к трактовке и описанию значения. Психосемантические проблемы значения.
38. Категория текста в обыденном сознании и научном знании.
39. Интерпретируемость как универсальное свойство текста.
40. Структурные принципы построения текста.
41. Когнитивные и коммуникативные аспекты текста как инструмента общения. Текстовые категории. Производство текста. Восприятие текста.
42. Психолингвистические проблемы исследования текста. Понимание как проявление личностного смысла.
43. Терапевтическая функция текста, библиотерапия.
44. Основные способы реализации речевой деятельности.
45. Функции речи. Виды и формы речи. Основные варианты устной речи.
46. Социальная специфика речи.
47. Классификация видов речевой деятельности, их характеристика.
48. Основные виды речевой деятельности.
49. Психолингвистические единицы – структурные единицы речевой деятельности, выделяемые на основе психолингвистического анализа.
50. Значение и особенности устной речи. Монологическая речь. Диалогическая речь.
51. Внутренняя речь как особый вид речевой деятельности.

52. Разграничение устной и письменной речи. Письменная речь как особый вид речевой деятельности. Психологическая структура письма.

53. Психологическая и психолингвистическая характеристика говорения и письма как продуктивных видов речевой деятельности.

54. Слушание как вид речевой деятельности. «Пассивное слушание». Виды слушания. Недостатки слушания. Условия эффективного слушания.

55. Психофизиологические механизмы чтения. Виды чтения. Методики обучения скорочтению.

56. Психологическая и психолингвистическая характеристика слушания и чтения как рецептивных видов речевой деятельности.

57. Невербальные средства общения: предыстория и история исследования, роль в коммуникации, классификация.

58. Системы поддерживающей альтернативной коммуникации.

59. Речь в состоянии эмоциональной напряженности. Речь при акцентуациях и психопатиях.

60. Физиологические центры речи. Нарушения речи. Дефекты речи.

61. Язык глухонемых.

62. Нейролингвистика и психолингвистика.

63. Основные направления прикладной психолингвистики.

64. Проблемы и методы психолингвистики в межличностном общении.

65. Речь как источник информации в следственном процессе. Психолингвистический аспект проблемы объективности и достоверности в судопроизводстве.

66. Психология воздействия в массовой коммуникации.

67. Проблемы психолингвистической экспертизы текстов СМИ.

68. Психолингвистика рекламного текста.

69. Психолингвистика событий (или «правополушарный» подход).

70. Психолингвистика и личность. Смысловое поле личности. Творческий характер речевого акта.

Критерии оценки результатов учебной деятельности

Экзамен

10 баллов заслуживает студент, обнаруживший всестороннее, систематическое и глубокое знание учебного программного материала, самостоятельно выполнивший все предусмотренные программой задания, глубоко усвоивший основную и дополнительную литературу, рекомендованную программой, активно работавший на практических занятиях, разбирающийся в основных научных концепциях по изучаемой дисциплине, проявивший творческие способности и научный подход в понимании и изложении учебного программного материала; ответ отличается богатством и точностью использованных терминов, материал излагается последовательно и логично.

9 баллов заслуживает студент, обнаруживший всестороннее, систематическое знание учебного программного материала, самостоятельно выполнивший все предусмотренные программой задания, глубоко усвоивший основную литературу и знаком с дополнительной литературой, рекомендованной программой, активно работавший на практических занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы, а также способность к их самостоятельному пополнению; ответ отличается точностью использованных терминов, материал излагается последовательно и логично.

8 баллов заслуживает студент, обнаруживший полное знание учебно-программного материала, не допускающий в ответе существенных неточностей, самостоятельно выполнивший все предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, активно работавший на практических занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы, а также способность к их самостоятельному пополнению.

7 баллов заслуживает студент, обнаруживший достаточно полное знание учебно-программного материала, не допускающий в ответе существенных неточностей, самостоятельно выполнивший все предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, активно работавший на практических занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы, а также способность к их самостоятельному пополнению.

6 баллов заслуживает студент, обнаруживший достаточно полное знание учебно-программного материала, не допускающий в ответе существенных неточностей, самостоятельно выполнивший основные предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, реко-

мендованную программой, отличавшийся достаточной активностью на практических занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы.

5 баллов заслуживает студент, обнаруживший знание основного учебно-программного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебы и предстоящей работы по профессии, не отличавшийся активностью на практических занятиях, самостоятельно выполнивший основные предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, однако допустивший некоторые погрешности при их выполнении и в ответе на экзамене, но обладающий необходимыми знаниями для их самостоятельного устранения.

4 балла заслуживает студент, обнаруживший знание основного учебно-программного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебы и предстоящей работы по профессии, не отличавшийся активностью на практических занятиях, самостоятельно выполнивший основные предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, однако допустивший некоторые погрешности при их выполнении и в ответе на экзамене, но обладающий необходимыми знаниями для устранения под руководством преподавателя допущенных погрешностей.

3 балла заслуживает студент, обнаруживший знание основного учебно-программного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебы и предстоящей работы по профессии, не отличавшийся активностью на практических занятиях, самостоятельно выполнивший основные предусмотренные программой задания, однако допустивший погрешности при их выполнении и в ответе на экзамене, но обладающий необходимыми знаниями для устранения под руководством преподавателя наиболее существенных погрешностей.

2 балла выставляется студенту, обнаружившему пробелы в знаниях или отсутствие знаний по значительной части основного учебно-программного материала, не выполнившего самостоятельно предусмотренные программой основные задания, допустившему принципиальные ошибки в выполнении предусмотренных программой заданий, не отработавшему основные практические занятия, допускающему существенные ошибки при ответе, и который не может продолжить обучение или приступить к профессиональной деятельности без дополнительных занятий по соответствующей дисциплине.

1 балл – нет ответа (отказ от ответа, представленный ответ полностью не по существу содержащихся в экзаменационном задании вопросов).

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. Белянин, В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие для психол. и гуманитар. фак. вузов / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999. – 128 с.
2. Белянин, В. П. Психолингвистика : учеб. для психол. и гуманитар. вузов / В. П. Белянин. – М. : Флинта, 2004. – 232 с.
3. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики : учеб. пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.
4. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. пособие для студентов психол.-пед. фак. / А. Е. Левонюк ; Брест гос. ун-т им. А. С. Пушкина, Каф. белорус. и рус. яз. с методикой преподавания. – Брест : Изд-во БрГУ, 2006. – 76 с.
5. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. комплекс / А. Е. Левонюк. – Брест : БрГУ, 2018. – 111 с.
6. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 356 с.
7. Маслова, В. А. Разговор о психолингвистике / В. А. Маслова. – Минск : Нар. асвета, 1992. – 80 с.
8. Норман, Б. Ю. Основы психолингвистики : курс лекций / Б. Ю. Норман. – Минск : БГУ, 2011. – 131 с.

Дополнительная

9. Ахутина, Т. В. Порождение речи / Т. В. Ахутина. – М., 1989. – 213 с.
10. Винарская, Е. Н. Клинические проблемы афазии / Е. Н. Винарская. – М. : Медицина, 1971. – 216 с.
11. Выготский, Л. С. Мышление и речь : монография / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
12. Гируцкий, А. А. Нейролингвистика : пособие для студентов вузов / А. А. Гируцкий, И. А. Гируцкий. – Минск : ТетраСистемс, 2010. – 192 с.
13. Горелов, И. Безмолвный мысли знак: Рассказы о невербальной коммуникации / И. Горелов, В. Енгальчев. – М. : Молодая гвардия, 1991. – 238 с.
14. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
15. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – М. : МГУ, 1975. – 253 с.
16. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : МГУ, 1979. – 319 с.
17. Мечковская, Н. Б. Язык и религия : пособие для студентов гуманитар. вузов / Н. Б. Мечковская. – М. : ФАИР, 1998. – 352 с.

18. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев [и др.] ; под общ. ред. А. А. Леонтьева. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
19. Ушакова, Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Т. Н. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
20. Черепанова И. Ю. Дом колдуньи. Суггестивная лингвистика / И. Ю. Черепанова. – СПб. : Лань, 1996. – 208 с.

Репозиторий БрГУ