

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

А.Е. Левонюк

ТЕОРИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебно-методический комплекс
для студентов специальности 1-01 02 01 «Начальное образование»

Брест
БрГУ им. А.С. Пушкина
2018

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 Теория речевой деятельности : учеб.-метод. комплекс /
А.Е. Левонюк. – Брест : БрГУ, 2018. – 113 с.

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

Издание адресуется студентам специальности 1-01 02 01 «Начальное образование».

УДК 81' 23(075.8)

ББК 81.006я73

ISBN

© УО «Брестский государственный
университет имени А.С. Пушкина», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	3
СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА.....	5
КУРС ЛЕКЦИЙ.....	9
Тема 1. Теория речевой деятельности как наука	9
Тема 2. Язык и речевая деятельность	16
Тема 3. Функции и формы речи	25
Тема 4. Технические характеристики речи	30
Тема 5. Виды говорения	34
Тема 6. Слушание и чтение – рецептивные виды речевой деятельности.....	40
Тема 7. Письмо как вид речевой деятельности	48
Тема 8. Основные приложения теории речевой деятельности	57
Тема 9. Теория речевой деятельности при обучении языку младших школьников	65
ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ.....	73
Дневная форма поучения образования.....	73
Заочная форма поучения образования.....	80
ХРЕСТОМАТИЙНЫЕ МАТЕРИАЛЫ	82
Л.В. Щерба. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в психолингвистике.....	82
Ж. Пиаже. Эгоцентрическая речь.....	93
Р. Бендлер, Дж. Гриндер. Из лягушек – в принцы.....	98
ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	102
Задачи по теории речевой деятельности.....	102
Тест по теме «Теория речевой деятельности при обучении языку младших школьников».....	106
Примерный перечень тем рефератов.....	110
Вопросы для самоконтроля.....	111
Критерии оценки результатов учебной деятельности.....	112
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	113

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящий учебно-методический комплекс «Теория речевой деятельности» дает студентам специальности 1-01 02 01 «Начальное образование» сведения о теории речевой деятельности как науке, которая призвана повысить лингвистическую грамотность студентов, выражающуюся в понимании методологических, теоретических, прикладных основ и современных представлений в вопросах языковой способности и речевой деятельности. Кроме того, данный курс, являясь одним из аспектов лингвистического образования студентов, тесно связан с общей и возрастной психологией. Без этих знаний невозможно на современном уровне работать творчески, стать настоящим мастером своего дела. Теория речевой деятельности изучает функционирование языка в процессе общения, без которого (общения) невозможна человеческая деятельность; разрабатывает модели речевой деятельности, речевой коммуникации; исследует психофизиологию речевой организации человека.

Все вышеизложенное обуславливает разработку соответствующего учебно-методического комплекса по указанной дисциплине в соответствии со стандартом ОСВО 1-01 02 01-2013, учебной программой по учебной дисциплине «Теория речевой деятельности», утвержденной 29.05.2015 рег. № УД-42-009-15/уч., и учебным планом специальности 1-01 02 01 «Начальное образование».

Цель УМК – теоретическая и практическая подготовка студентов в области теории речевой деятельности.

Задачи УМК:

1. Обеспечить знакомство студентов с теорией речевой деятельности как наукой о речевой деятельности; с анализом ее предмета, методов.
2. Содействовать применению основных понятий речевой деятельности для языковой характеристики личности.
3. Обеспечить овладение студентами некоторыми важнейшими приложениями теории речевой деятельности.

В результате изучения указанного УМК студенты должны

знать:

- теоретические основы курса;
- специфику дисциплины как один из аспектов психолингвистического образования;
- основные модели и экспериментальные результаты психолингвистического знания.

уметь:

- владеть основными понятиями теории речевой деятельности;
- составлять языковую характеристику личности с учетом основных понятий теории речевой деятельности.

УМК включает узловые вопросы теории речевой деятельности, требующие постоянного внимания. Для того чтобы способствовать осознанию студентами целей и задач данной дисциплины, обеспечить доступность самостоятельной работы с данным комплексом, а также сориентировать студентов на усвоение материала по принципу «от теории к практике», структура УМК выстроена в следующей последовательности: содержание учебного материала, курс лекций, планы практических занятий, хрестоматийные материалы, задания для самостоятельной работы, примерный перечень тем рефератов, примерные вопросы к зачету, 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 содержатся вопросы, требующие воспроизведения усвоенного материала, и задания, направленные на стимулирование мыслительной деятельности студентов в самостоятельном поиске необходимых знаний, способствующих активному, осознанному их усвоению.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Курс «Теория речевой деятельности» на дневной форме получения высшего образования изучается в первом и втором семестрах, рассчитан на 130 часов: 46 часов аудиторных (20 часов лекционных, 24 часа практических занятий, 2 часа управляемой самостоятельной работы). Форма контроля – зачет во втором семестре.

На заочной форме получения высшего образования данный курс изучается в первом семестре, рассчитан на 130 часов: 12 часов аудиторных (8 часов лекционных, 4 часа практических занятий). Форма контроля – зачет в первом семестре.

Примерный тематический план

№	Название темы	Количество часов	Лекции	Практические занятия	УСР
Дневная форма получения образования					
1	Теория речевой деятельности как наука	8	4	4	
2	Язык и речевая деятельность	6	2	4	
3	Функции и формы речи	4	2	2	
4	Технические характеристики речи	6	2	4	
5	Виды говорения	4	2	2	
6	Слушание и чтение – рецептивные виды речевой деятельности	4	2	2	
7	Письмо как вид речевой деятельности	4	2	2	
8	Основные приложения теории речевой деятельности	4	2	2	
9	Теория речевой деятельности при обучении языку младших школьников	6	2	2	2
Итого учебных часов		46	20	24	2
Заочная форма получения образования					
1	Теория речевой деятельности как наука	2	2		
2	Язык и речевая деятельность	2	2		
3	Функции и формы речи	4	2	2	
4	Теория речевой деятельности при обучении языку младших школьников	4	2	2	
Итого учебных часов		12	8	4	

Тема 1. Теория речевой деятельности как наука

Теория речевой деятельности как наука, определение, проблемы, история возникновения и развития теории речевой деятельности; методы теории речевой деятельности. Психолингвистические идеи до возникновения теории речевой деятельности (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 теории речевой деятельности. Теория речевой деятельности первого поколения: Ч. Осгуд, Дж. Кэррол, Т. Сибеок. Теория речевой деятельности второго поколения: Н. Хомский, Дж. Миллер. Теория речевой деятельности третьего поколения или «новая психолингвистика»: Дж. Верч, Дж. Брунер, Ж. Мелер, Ж. Нуазе, Д. Дюбуа. Отечественная теория речевой деятельности (Л. С. Выготский): становление, основные положения и состояние на современном этапе развития.

Тема 2. Язык и речевая деятельность

Общее понятие о деятельности. Язык и речевая деятельность: проблема взаимоотношения языка и речи; различия между языком и речью; сходство языка и речи; речевая деятельность как синтез языка и речи. 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. Язык и сознание. Язык и образ мира.

Тема 3. Функции и формы речи

Понятия «функция» и «функциональность». 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.

Тема 4. Технические характеристики речи

Технические характеристики речи: речевой аппарат (устройство и функционирование); речевое дыхание; качества голоса; дикция; выразительность речи.

Тема 5. Виды говорения

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

Тема 6. Слушание и чтение – рецептивные виды речевой деятельности

Слушание как вид речевой деятельности. «Пассивное слушание». Виды слушания. Недостатки слушания. Условия эффективного слушания. Методика обучения слушанию.

Психофизиологические механизмы чтения. Виды чтения. Методики обучения скорочтению. Методика обучения чтению.

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

Тема 7. Письмо как вид речевой деятельности

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

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

Тема 8. Основные приложения теории речевой деятельности

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

Основные приложения теории речевой деятельности. 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 9. Теория речевой деятельности при обучении языку младших школьников

Речевая деятельность: речевые понятия и речемыслительные умения. Развитие видов речевой деятельности – основная задача учителя начальных классов при обучении языку младших школьников. Система упражнений по развитию слушания и говорения. Специфика работы учителя при обучении младших школьников чтению и письму.

КУРС ЛЕКЦИЙ

Тема 1. Теория речевой деятельности как наука

1. Теория речевой деятельности как наука. Определение и проблемы.
2. Предмет и объект теории речевой деятельности.
3. Междисциплинарность теории речевой деятельности.

1. Теория речевой деятельности как наука. Определение и проблемы

Теория речевой деятельности (ТРД), или психолингвистика, – наука, возникшая в начале 50-х годов прошлого столетия 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. ТРД – 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 и 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 этой способности 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 формулировал в 1954 году Чарльз Осгуд: «Психолингвистика изучает те процессы, в которых интенции говорящих преобразуются в сигналы принятого в данной культуре речевого кода и эти сигналы преобразуются в интерпретации слушающих. Другими словами, психолингвистика имеет дело с процессами кодирования и декодирования, поскольку они соотносят содержание 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 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 теории речевой деятельности

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 теории речевой деятельности

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. Язык и речевая деятельность

1. Язык и мышление.
2. Проблема взаимоотношения языка и речи.
3. Различия между языком и речью.
4. Сходство языка и речи.
5. Речевая деятельность как синтез языка и речи.

1. Язык и мышление

Язык и мышление неразрывно связаны между собой. Нельзя отрывать язык от мысли, а мысль от языка.

Языковыми особенностями речи, служащими для выражения мысли, являются артикуляция, звуковой состав и интонация, лексика, грамматический строй и стилистические особенности.

Для того чтобы ответить на вопрос о взаимоотношении языка и мышления, необходимо начать с проблемы производства речи. В устной речи следует различать, как непосредственную действительность мысли прежде всего артикуляцию, т. е. процесс говорения.

Артикуляция осуществляет мысль путем производства звуков (фонем), служащих для различения слов и их грамматических форм. Из артикуляционных возможностей в разных языках используются разные стороны. Например, во французском языке имеются артикуляции, производящие носовые звуки, а в русском они отсутствуют; в грузинском языке используются заднеглоточные артикуляции, чего нет в славянских и романогерманских языках, и т. д.

Вместе с тем наблюдается также общность артикуляции людей, говорящих не только на одном и том же, но и на разных языках. Например, все произносят слова, как правило, на выдохе. Артикуляционные функции диафрагмы, легких, носоглотки, языка губ и т. д. во всех языках однозначны. Во всех языках есть гласные и согласные, а последние делятся на звонкие и глухие, а также имеются такие, например, гласные, как **а, о, у, и, э**, разумеется, с известными различиями. И все эти артикуляционные особенности приспособлены к выражению мысли.

Непосредственно артикуляция предназначена для того, чтобы создавать звуковой эффект речи, но она не сводится к этому эффекту. Артикуляция в процессе обыденной речи автоматизирована. Эти два обстоятельства привели к тому, что мы даже не обращаем внимания на артикуляцию, особенно как на непосредственное выражение мысли во всей логико-эмоционально-волевой сложности последней.

Для того чтобы высказать суждение, нужно поставить логическое ударение на слове, выражающем смысловой предикат, т. е. особым обра-

зом заставить работать диафрагму и легкие. Для того чтобы передать чувства, нужно по-особому расположить голосовые связки, придать резонаторам особое положение, позволяющее извлечь максимальное число акустических эмоциональных характеристик речи.

Результатом артикуляции являются речевые звуки, расчлененные во времени по законам данного языка и соответственно выражаемой ими мысли. Звук речи замечателен тем, что он производится человеком как сигнал его отношения к природе и другим людям, и в то же время звук речи отчужден от человека, так как он происходит в окружающей среде, т. е. объективен.

Звук речи – это своеобразное физическое распространение человека за пределы своего организма, это сигнал присутствия человека для других людей. Во всех языках такими сигналами служат фразы, синтагмы, слова, слоги, фонемы.

Как известно, фонемы различают значение слова (стол – стул, стал – стыл) и их грамматические формы (стол – стола – столу) в возможности этих слов обозначать предметы и явления реального мира и формировать, развивать, сохранять и передавать мысли.

Весьма существенна для процесса общения посредством языка интонация. Она служит для организации и распознавания человеческих поступков, для выражения логического, волевого и эмоционального отношения к действительности. Интонация, проявляясь в единстве со словарным составом и грамматическим строем языка, доводит мысль, выказанную в предложении, до законченности, выражает эмоционально-волевые отношения людей, различает коммуникативные типы и виды предложений, имеет стилистическое значение и служит одним из признаков правильного литературного произношения.

Физически интонация составляет единство изменяющихся и своеобразно расчлененных во времени колебаний основного тона и интенсивности. Это единство имеет типические структуры соответственно коммуникативным типам предложений, их видам и эмоционально-волевой экспрессии.

Интонация в различных языках имеет много общего и в то же время существенно отличается. Будучи звуковым фактом, она, пожалуй, в наибольшей степени (среди других языковых средств) связана с индивидуально-типологическими особенностями человека, его общей культурой и профессией.

Слово с интересующей нас точки зрения есть звукосочетание, служащее для обозначения предметов и явлений действительности независимо от того, относятся ли они к области внешнего мира или к мысли. Слово как сигнал языка физически весьма относительно. Членение потока речи

на слова производится, как правило, не на физической, а на семантической, точнее на историко-семантической основе. Например, до смерти (до смерти он успел написать завещание) и до смерти (он до смерти устал). Подобных примеров очень много в различных языках.

Слово как отдельный сигнал выделяется из потока обыденной речи, как правило, на основе его значения. Как известно, слово имеет предметное и грамматическое значение (стол, стола). В восприятии речи мы не различаем этих слитных воедино значений слова, тем более что грамматическими показателями могут быть не только окончания, но и предлоги, как в английском языке.

Слово, включенное в контекст и произнесенное с соответствующей интонацией, может выражать суждение или же иметь метафорическое или идиоматическое значение. Психологический анализ такого употребления слова раскрывает метафорический или идиоматический план сознания.

Интонационная сигнализация тесно связана с лексической и синтаксической. В грамматике до сих пор не решен вопрос о синтаксической функции интонации. В последнее время интонация включается в число грамматических средств языка, однако все еще различается собственно грамматическая структура предложения и его интонация.

Интонационно в потоке речи выделяются фразы. Мы реагируем не на относительно законченную мысль и не на относительно сообщенные волю и чувства, выражаемые посредством предложения, а на вполне конкретное и в этом смысле единичное сообщение, выраженное во фразе.

Предложения становятся конкретными через лексику и интонационный строй. Общность синтаксических структур настолько ясно выражена в языке, что один и тот же синтаксический порядок слов может иметь довольно разнообразные грамматические значения. Например, «лес рубят, щепки летят» (повествование), «лес рубят – щепки летят» (если лес рубят, то обязательно щепки летят), «лес рубят: щепки летят» (щепки потому летят, что лес рубят). Эти фразы, выражающие различные смысловые отношения, отличаются только интонацией.

Для порядка слов и вообще для синтаксической структуры фразы особенно существенно членение фразы на синтагмы, возникающие вследствие различного осмысления ее содержания, в зависимости от малого и большого контекста.

Сигнализация действительности посредством языка может принять и особую форму, носящую стилистический характер. Стилль – это своеобразный языковой ключ, который каждый раз выражает особый план отношения автора к действительности и литературно-художественным образам. В одном случае звуки речи, слова, синтаксический строй речи и интонация позволяют человеку (писателю и читателю) «жить» среди изображаемых

предметов и явлений с их реальными особенностями. Творческое претворение действительности посредством языка носит в таком случае реалистический характер. Во втором случае и художник, и читатель будто любуются действительностью, наблюдая за ней со стороны. Для этой цели языковые средства гиперболизируются, используются особые романтические интонации, производится подбор эмоционально насыщенных слов, особо подчеркивающих, «преувеличивающих» свойства действительности. Это романтический стиль. Возможны и другие стили.

2. Проблема взаимоотношения языка и речи

Различие между языком и речью – основополагающий принцип современного языкознания, и в частности структурного, 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 точке 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, 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 названо у Соссюра 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 лингвистов 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. Речь представляется, во-первых, как процесс порождения высказываний, и, во-вторых, как результат деятельности языкового устройства.

3. Различия между языком и речью

Постепенно выделялись сходства и различия этих двух феноменов – языка и речи.

Основные различия между языком и речью состоят в следующем:

1. Определение языка и речи. Язык – знаковая система; знаки – это слова, другие единицы языка – звуки, морфемы, словосочетания, фразеологические единицы и пр. Под системой подразумеваются внутренние связи между знаками, многочисленные правила языка, модели грамматики.

Язык как знаковая система используется людьми для формирования и выражения мысли, для общения с другими людьми.

Речь – это само общение средствами языка, один из видов общения – вербальное общение. Речь – это прагматика языка, т. е. его использование.

2. Язык – потенциальная система знаков, сам по себе он не приходит в действие, он хранится в памяти каждого человека – языковой личности, он нейтрален по отношению к происходящему вокруг. Его знаки и правила записаны в многочисленных фолиантах, и именно таким образом он сохраняется для всех носителей данного языка (например, русского), а также для потомков, для истории.

Речь – это всегда действие, это деятельность людей, речь всегда мотивирована, т. е. вызвана обстоятельствами, ситуацией, всегда имеет опре-

деленную цель, всегда направлена на решение каких-либо задач, социальных и личных.

3. Язык стремится к стабильности, он консервативен и принимает новшества не сразу, лишь под давлением требований его носителей. Например, русский язык эпохи А. С. Пушкина нам – спустя почти 200 лет – не только вполне понятен, но и служит образцом.

Речь свободнее языка, она допускает вольности, именно в речи массы людей (в узусе) появляются новые слова, фонетические и даже грамматические отклонения, которые либо так и остаются случайными, окказиональными и вскоре исчезают, забываются, либо, утверждаясь постепенно, становятся фактами языка.

4. Язык нормативен, он подчиняется строгой норме, которая в государстве приобретает силу юридического закона. Норма устанавливается, вернее, формулируется специалистами-языковедами, которые руководствуются традицией, литературным употреблением языковых средств, закономерностями грамматики, фонетики, стилистики. Норма сохраняется в виде различных словарей (толковых, орфографических, орфоэпических и др.), в сводах грамматических и орфографических правил.

Люди, не владеющие нормами языка, подвергаются в цивилизованном мире определенной дискриминации: их не принимают в высшие учебные заведения, на работу по многим специальностям, они теряют уважение в обществе.

Речь тоже, разумеется, подчиняется норме языка (и в использовании лексики, и в произношении), но нарушения нормы в речевой стихии все же имеют место, ибо речь в отличие от языка индивидуальна. При всех усилиях школы и других образовательных систем вряд ли удастся когда-либо достичь стопроцентного владения нормой.

Не следует забывать и того, что нарушения нормы подчас необходимы как средство высшей выразительности. И. С. Тургенев – один из самых строгих стилистов, его произведения образцовы и широко используются в обучении языку, но он сознательно идет на нарушение нормы: слово *принципы* у него Базаров произносит как *прынцыпы*, а Кирсанов – на французский лад *пренсипы* в целях характеристики этих персонажей.

Язык стабилизирует, сплачивает народность, нацию, государство и даже многие народы («государственный язык», «язык межнационального общения»). Для языка характерны центростремительные тенденции. Речь, являясь реализацией языка, разумеется, тоже объединяет людей одной народности и даже разных национальностей, но в то же время порождает жаргоны, арго, профессионализмы, индивидуальные особенности людей. Иными словами, речь подчинена центробежным тенденциям.

Язык обслуживает весь народ как языковой коллектив и в этом смысле безразличен к отдельным личностям. Речь же всегда индивидуальна, она продуцируется индивидом, обслуживает его, отражает и выражает как личность.

Речь индивида беднее языка, поэтому одному человеку не удастся использовать все богатство языка в полной мере.

5. Язык имеет многоуровневую структуру. Выделяют следующие уровни: фонетический, морфемный, лексический, морфологический, синтаксический. Речь, по сути, линейна, развертывается во времени и в пространстве подобно ленте или ниточке, цепочке.

Язык конечен: в нем строгое число звуков (фонем), морфем, падежей, даже количество слов в данный момент конечно и может быть сосчитано.

Речь теоретически бесконечна: количество предложений настолько велико, что вряд ли кто-либо смог бы их сосчитать, а количество текстов не может быть сочтено даже теоретически.

6. Речь как процесс обладает определенным темпом, продолжительностью, громкостью, в письменном варианте – шрифтом, расположением на листе. Языку такие характеристики не свойственны.

С философской точки зрения язык – это категория сущности и общего. Речь не выполняет роли явления и частного.

Язык, его знаки, разумеется, отражают реальности жизни, но он не целенаправлен, не зависит от ситуаций текущей жизни.

Речь же всегда целенаправленна, она ситуативно обусловлена, определена целями говорящего или пишущего; она обусловлена также контекстно (это особенно заметно в диалоге).

В речи, в ее процессе, в ее порождении, первичным фактором всегда является содержание, передаваемая мысль как бы ведет речь; языковое оформление выражаемой в речи мысли, с точки зрения говорящего и пишущего, вторично, оно может быть вариантно. Одно и то же содержание речи может быть выражено разными средствами, и эта возможность нередко становится целью говорящего. На эту вариантность нацелено редактирование текста, гибкость выражения мысли становится целью обучения в школе.

Язык же безразличен к тому содержанию, которое он обслуживает.

7. Речь всегда подвержена качественной оценке, в том числе и с позиций нравственности: можно сказать «правдивая речь» или «лживая речь», «искренняя речь» или «лицемерная речь», «красивая, художественная, выразительная речь» или «неряшливая, нецензурная речь, безграмотная речь».

К языку такие оценки неприменимы (когда говорят «У Ивана Ивановича хороший язык»), то имеют в виде не язык, а владение языком, т. е. речь: он говорит хорошо, правильно, выразительно).

В последнем случае мы сталкиваемся со смысловыми переходами: говоря о языке А. С. Пушкина, мы имеем в виду не только его речевую деятельность, но и обогащение языка, реформаторскую роль поэта в развитии русского литературного языка.

4. Сходство языка и речи

Сходство языка и речи прежде всего в том, что в сущности это две стороны одного и того же предмета. Так, Л. В. Щерба в языке видел три аспекта:

- структуру языка (словарь, грамматику, систему звуков, т. е. уровни языка);
- механизмы речи, или языковую прагматику;
- материал языка, т. е. совокупность всего того, что на языке написано, произнесено, в первую очередь это литература.

К сожалению, многие лингвисты предметом своей науки признают лишь первую ипостась языка. И только в последнее время стали включать в сферу своих интересов такие понятия, как «речевая деятельность», «речевой акт», «дискурс», «психолингвистика», «семиотика» и др.

В речи реализуется все богатство языка, все его выразительные возможности.

В то же время именно через речь обогащается язык, в него входят новые слова, обороты речи, новые оттенки уже известных слов, их значений. В речевой стихии возникает все новое в языке, переосмысливается старое, по мнению В. Г. Костомарова, формируется «языковой вкус эпохи».

Особенно тесно сближают язык и речь функции языка, ибо все эти функции реализуются через речь, речевую деятельность.

Первая функция – функция *сообщения*, или информационная функция. Суть ее в том, что язык служит средством познания, сбора и оформления всего того знания, которое накапливается людьми в процессе их сознательной деятельности. Передача всей этой информации от поколения к поколению, изучение ее в образовательных системах осуществляется в виде устных и письменных текстов, т. е. через речь. Как видим, сама речь есть реализация функции языка.

Разновидностью информационной функции является функция общения, или *коммуникативная* функция, ибо в ее реализации участвует каждый член общества.

Аккумулятивная функция, или функция сохранения информации, обеспечивает связь времен: древние знания, облеченные в языковые

формы, в тексты, доносят до нас через тысячелетия сведения о культуре тех времен.

Некоторые авторы упоминают *контактную* функцию языка: в речевых формах осуществляется контакт с народами, чьи культура, ментальность и язык очень далеки, – это кодовые переходы, или переводы.

Эмотивная функция языка предполагает выражение чувств, эмоций. Она реализуется в поэзии, в диалогах, в пении. Язык располагает особыми средствами выражения эмоций: эмоционально окрашенными синонимами, фразеологией, тропами, стилистическими фигурами, а в устной речи – интонациями.

Нередко отмечают также функцию воздействия на других людей, или *магическую* функцию. Она проявляется в приказе, просьбе, убеждении и побуждении к каким-то действиям. В этих случаях речь может и не нести в себе какой-либо информации: она передает волевой акт говорящего.

Функция *выражения и формирования мысли*: ведь любая мысль, формируясь, облекается в языковую форму. Это так называемая внутренняя речь.

Регулятивная функция внешней и особенно внутренней речи обнаруживается в поведении человека: это план предстоящих действий субъекта, это устройство человеческих взаимоотношений, нравственности и быта.

Таким образом, структурность и функциональность языка – вот два его свойства, наиболее важные с точки зрения теории речи.

5. Речевая деятельность как синтез языка и речи

Язык и речь – это два аспекта единой речевой деятельности, которая включает в себя все процессы говорения, а также процессы восприятия и понимания речи. С помощью речевой деятельности осуществляется порождение речевых актов и их восприятие. В речевой деятельности сливаются в единый процесс вербальное мышление, язык и речь.

Речевая деятельность включает в себя процесс расчленения мысли посредством языка, процесс перевода ее из глубин человеческого сознания во внешние материальные формы с помощью внутренней речи, а также в обратной последовательности – процесс восприятия речи и усваивания ее содержания.

Речевая деятельность представляет собой один из видов человеческой деятельности в целом, которая в свою очередь образуется из совокупности «целенаправленных действий» человека. Речевая деятельность связана прежде всего с теми видами целенаправленных действий, которые соотносятся с познанием внешней действительности и с коммуникативными процессами. Все виды человеческой деятельности социально обусловлены и служат удовлетворению общественных и индивидуальных потребностей

человека, причем речевая деятельность, как правило, протекает в рамках, допустимых актами понимания, т. е. в рамках социально детерминированных норм, которые вырабатываются данным коллективом в процессе общественной практики.

Соотношение языка и речи не является симметричным. При производстве речи в ней могут проявляться не только потенции, заложенные в языке, но и такие индивидуальные особенности речи говорящего, которые не соответствуют общепринятым нормам языка, т. е. речь каждого конкретного человека обладает некоторой степенью свободы по отношению к языку. Эта известная степень свободы объясняется тем обстоятельством, что процессы порождения речи всегда происходят в определенной ситуации, а каждая новая ситуация может вызвать и новый поворот в человеческом мышлении, отражающем ее. Для адекватной передачи новых мыслей человек ищет и соответствующие формы их выражения, поиски которых приводят к нарушению норм языка, ибо в нем могут отсутствовать средства для точного выражения новой мысли.

Тема 3. Функции и формы речи

1. Понятия «функция» и «функциональность».
2. Функции речи.
3. Формы речи.
4. Классификация видов речевой деятельности, их характеристика.

1. Понятия «функция» и «функциональность»

Выражения «функция», «функциональный» встречаются в современном языкознании постоянно. Едва ли не главное из употреблений термина «функция», введенное Пражской школой и через И. А. Бодуэна де Куртенэ восходящее к Шлейхеру, – это отождествление функции с «отношением составных частей языка», внутриязыковыми характеристиками языковых единиц.

Наряду с таким употреблением есть и иное, интересующее нас. Это понимание функции как «функционального назначения» языковых средств, связанного с «отношениями языковых систем и языковых проявлений ко внеязыковой действительности».

Такое понимание идет еще от В. фон Гумбольдта, впервые указавшего на то, что существуют различные виды речи, ориентированные на разные цели высказывания и разные условия общения.

Одним из первых сформулировал проблему функциональной дифференциации языка (и речи) Л. П. Якубинский. Его известная статья «О диалогической речи» (1923) открывается следующим программным заявлени-

ем: «Речевая деятельность человека есть явление многообразное, и это многообразие проявляется не только в существовании бесчисленного множества отдельных языков, наречий, говоров и пр., но существует и внутри данного языка, говора, наречия (даже внутри диалекта данного индивида) и определяется всем сложным разнообразием факторов, функцией которых является человеческая речь. Вне учета этих факторов и изучения функционально соответствующих им речевых многообразий невозможно ни изучение языка, как непосредственно данного живому восприятию явления, ни уяснение его генезиса, его “истории”».

Такого рода факторы Л. П. Якубинский классифицирует на психологические и социологические, а внутри последних выделяет а) условия общения (отсюда территориальное и социальное расслоение языка), б) формы общения (непосредственные и посредственные, односторонние и перемежающиеся) и в) цели общения. О функциональной специализации и функциональной дифференциации языка и речи обычно говорят именно в связи с двумя последними группами факторов.

Понятие функциональности речи встречается в те же годы и в работах членов Московского лингвистического кружка. У них, в особенности у Г. О. Винокура, еще более четко выступает ориентация на цели общения: «поскольку говорить о стиле, необходимо становиться на телеологическую точку зрения... не доказано еще, что лингвистика чужда телеологии. Наоборот, можно доказать обратное». По мнению ученого, «речь – это акт деятельности сознания, а не автоматизированное отправление психофизического организма. Даже и излюбленные популярной психологией языка папуасы и полинезийцы, пользуясь своим языком, им именно пользуются. Здесь всегда налицо выбор и творчество, самостоятельное использование материалов, предоставленных говорящему (лицу или объединению лиц) социально-заданной языковой традицией». А этот выбор как раз и определяется конкретной целью или задачей высказывания.

Несомненно, с той же традицией И. А. Бодуэна связана интенсивность разработки соответствующей проблематики в Пражской школе. Важнейшим новым разграничением, введенным пражскими лингвистами уже в самом начале их деятельности, является последовательное противопоставление функций речевой деятельности, форм языка и форм лингвистических проявлений (эквивалент «форм общения» Л. П. Якубинского).

К сожалению, следует признать, что в рамках других направлений идеи функциональной специализации и функционального расслоения речи (языка) не получили (по крайней мере, до середины нашего века) самостоятельного развития, хотя сходные мысли неоднократно высказывались многими учеными.

2. Функции речи

Первое понятие, которое необходимо рассмотреть, – это функции языка. Под ними понимаются те функциональные характеристики речевой деятельности, которые проявляются в любой речевой ситуации, без которых речевая деятельность вообще не может осуществляться. Эти характеристики специфичны для речевой деятельности как таковой, отделяя ее от других, нечеловеческих или неспецифически человеческих видов коммуникации.

Функции языка:

- коммуникативная;
- овладение общественно-историческим опытом человечества;
- эмотивная;
- эстетическая;
- фатическая, или функция контакта;
- номинативная;
- диакритическая (коррекция речи или дополнение той или иной неречевой ситуации).

3. Формы речи

Говоря о формах речи, мы имеем в виду различные типовые способы организации языковых средств в зависимости от функциональной направленности данного высказывания, не связанные с изменением номенклатуры самих этих языковых средств. Типовым случаем формы речи является поэтическая речь, по крайней мере в тех поэтических системах, где отсутствуют специфические языковые средства, используемые в этой функции, к примеру в современной русской, но отнюдь не, скажем, в классической персидской. Разного рода заклинания, заговоры и т. п. служат примером формы речи, соотношенной с ее магической функцией. С фатической функцией, видимо, следует соотносить некоторые особенности вокативов, прежде всего фонетические, редуцированные синтаксические обороты большинства европейских языков. Классический пример для номинативной функции – это формула названий кафе и ресторанов «У такого-то».

Необходимо также сказать о фиксации речевых форм в виде специализированного набора языковых средств, не употребительного вне определенной формы речи. В этом и только в этом смысле можно говорить о «поэтическом языке», «эмоциональном языке» и т. д. Примером «эмоционального языка» являются существующие почти в любом языке словообразовательные средства с уменьшительно-ласкательной функцией.

Очень существенно, что во всех или почти всех формах речи возможна эквивалентная замена языка неязыковыми средствами. В экспрессивно-эмоциональной функции таким эквивалентом являются различные

паралингвистические явления, т. е. «выразительные движения» – мимика, жестикуляция. В поэтической функции эквивалентом языка могут выступать различные неязыковые компоненты литературного произведения. Эквиваленты языка в магической функции исследованы плохо; по-видимому, к таким эквивалентам можно причислить музыку и культовый танец. В фатической функции языку эквивалентны такие паралингвистические явления, как кивок головой в подтверждение понимания.

4. Классификация видов речевой деятельности, их характеристика

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, к примеру чтение письменного текста, такой организации практически не требующее. Однако наиболее важным критерием является третий – критерий степени произвольности речи. Наконец, четвертым критерием является признак эс-териоризованности или интериоризованности речи, т. е. речь подразделяется на внешнюю и внутреннюю.

В свете этих признаков можно говорить о видах речевой деятельности. Постоянно подчеркивается, что в процессе общения его участники как бы 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. Выше-названный 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 опосредованным, 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 (рисунок).



Рисунок – Классификация видов речевой деятельности

Естественно, не требует доказательств мысль о том, что все четыре вида речевой деятельности актуальны для человека, всеми он должен хорошо владеть, следовательно, все они должны быть предметом внимания при обучении в школе, в том числе и в начальной. К сожалению, пока еще такого положения достичь не удалось: методика обучения русскому языку как родному не дала учителю достаточно ясного описания содержания и способов обучения каждому из названных видов.

Обучение говорению, письму, чтению, которое, безусловно, присутствует уже в начальных классах, пока еще нельзя рассматривать как обучение определенным видам речевой деятельности. Ведь собственно речевая деятельность движима коммуникативной или коммуникативно-познавательной потребностью, желанием человека сказать, побудить, узнать и т. д. Она предполагает наличие реального адресата, к которому обращено высказывание, реальных условий и задач общения, которые влияют на то, что и как человек скажет или напишет, будет ли он понят. Когда учащиеся пересказывают или перечитывают текст, пишут сочинение или изложение, списывают что-то, отвечают на вопросы по прочитанному или изученному, они выполняют нужные учебно-речевые действия, но они, как правило, не совершают речевой деятельности.

Выполнение названных и многих других упражнений крайне важно для формирования у младших школьников способности производить речевые действия. Но к ним не должно сводиться обучение речи, если мы хотим направить его на совершенствование именно речевой деятельности.

Тема 4. Технические характеристики речи

1. Речевой аппарат: устройство и функционирование.
2. Речевое дыхание.
3. Качества голоса. Дикция.
4. Выразительность речи.

1. Речевой аппарат: устройство и функционирование

В широком смысле под речевым аппаратом понимают все органы, принимающие участие в процессе речевого дыхания, голосо- и звукообразования, а также обеспечивающие возникновение речи (центральная нервная система, органы слуха, зрения, органы речи).

В узком смысле речевым аппаратом называют органы, которые непосредственно участвуют в процессе речевого дыхания и голосообразования (дыхательные органы, гортань и надгортанные полости, надставная труба).

Процесс возникновения звучащей речи выглядит следующим образом: струя воздуха, движущаяся при выдохе из легких, проходит через бронхи, трахеи, гортань и выходит наружу через глотку и полости рта и носа.

Немаловажную роль в процессе речеобразования играют также мышцы шеи, лица, плечевого пояса. Подготовка к речевой деятельности должна предусматривать упражнения по развитию и активизации этих групп мышц. Важнейшим условием работы над техникой речи является умение снятия мышечного напряжения, «зажимов».

Исходя из особенностей строения и функционирования речевого аппарата, можно определить и главную цель подготовки органов речи к работе. Это должна быть своеобразная «настройка», активизация основных групп мышц, участвующих в речевом дыхании, резонаторов, обеспечивающих тембр и звучность голоса, наконец, подвижных (активных) органов речи, ответственных за отчетливое произношение звуков (дикцию). Следует постоянно помнить о правильной осанке, благодаря которой лучше функционирует речевой аппарат: голову следует держать прямо, не сутулиться, спина должна быть ровная, плечи расправлены, лопатки немного сведены.

Для людей, чья профессиональная деятельность связана с длительным говорением, не меньшее значение, чем настройка речевого аппарата и его правильная работа, имеет умение расслабить органы речи, а также восстановить работоспособность речевого аппарата.

2. Речевое дыхание

Физиологическое дыхание непроизвольно, т. е. не зависит от воли, сознания человека. Оно протекает рефлекторно и сопряжено с самим понятием «жизнь». Дыхание, кроме того, представляет собой основу процесса образования речи. Но дыхание физиологическое и дыхание речевое (звуковое, фонационное) имеют принципиальные отличия. Первое отличие связано с произвольным характером речевого дыхания. Человек способен управлять этим видом дыхания в отличие от физиологического. Второе отличие связано с определением активной доли легкого.

Тип дыхания конкретного человека зависит от пола, возраста, индивидуальных физиологических и анатомических особенностей, физиологического состояния в данный момент. Так, мужчины чаще обладают диафрагмальным дыханием, а женщины – грудным. После значительной физической нагрузки или при некоторых заболеваниях дыхание приобретает поверхностный характер (плечевой тип). Ни один из типов физиологического дыхания не удовлетворяет требованиям, предъявляемым к речевому дыханию.

Правильное речевое дыхание – диафрагмально-реберное. Это значит, что при правильном речевом дыхании вентилируются нижние доли легких. Такое дыхание – наиболее глубокий тип дыхания, более всего соответствующий требованиям образования звука. По этой причине такой тип дыхания получил название речевого (звукового, фонационного).

Третье отличие речевого и физиологического видов дыхания обусловлено их структурой. Физиологическое дыхание в спокойной форме состоит из вдоха и выдоха одинаковой длительности. Речевое дыхание имеет иную структуру: короткий вдох, задержка и длительный выдох, во время которого и происходит образование звуков. Соотношение длительности вдоха и выдоха – 1:10, 1:15.

3. Качества голоса. Дикция

Голос – важнейший элемент техники речи. К голосу предъявляется ряд требований. Важнейшими качествами голоса, и в частности голоса учителя, являются благозвучность, гибкость, полетность, суггестивность, выносливость. Рассмотрим каждое из них.

Благозвучность голоса (чистота и ясность тембра) во многом определяется природными данными человека. Тем не менее существует возможность тренировки таких качеств голоса, как темп и высота (тон).

Высота голоса в некоторой степени варьируется изменением регистра. Выделяют грудной (нижний), средний (смешанный) и головной (верхний) регистры. Регистр у каждого человека индивидуален, но, изменяя положение головы (поднимая или опуская ее), можно изменять и регистр звучания.

Гибкость голоса, т. е. подвижность, связана с умением выбирать такие его характеристики, которые отвечают конкретным условиям общения. Это и изменение высоты голоса в пределах имеющегося диапазона, т. е. объема голоса между предельно доступными каждому самым низким и самым высоким звуками; и адаптивность, т. е. приспособляемость голоса к акустическим условиям, в которых приходится говорить; и помехоустойчивость, т. е. умение преодолевать голосом звуковые помехи (посторонние шумы, разговоры и пр.).

Полетность – одно из необходимых качеств голоса, которое обеспечивает нормальную слышимость на определенном расстоянии в аудитории. Полетность зависит от того, насколько правильно учитель оценил особенности акустики данной аудитории, смог «отдать» звук, обеспечить его посыл; от четкости артикуляции; от силы звука, которая тем больше, чем энергичнее выдох (хотя даже звук небольшой силы может иметь хорошую полетность при соблюдении остальных требований).

Суггестивность – способность воздействовать голосом на слушателя, внушать ему свои эмоции даже безотносительно к содержанию речи. Суггестивность голоса зависит от тембра, а тренируется в процессе отработки выразительной стороны речи, в первую очередь различных интонаций.

Выносливость – способность выдерживать длительную нагрузку. Выносливость обеспечивается правильным речевым дыханием, четкостью артикуляции, качеством резонирования и соблюдением ряда определенных требований, важнейшим из которых надо признать гигиену голосовых связок.

Развитие всех качеств голоса представляет собой комплексный процесс, который называют постановкой голоса.

Дикция (от лат. *dictio* – произнесение) – четкое и ясное произнесение звуков речи. Хорошая дикция обеспечивается строгим соблюдением артикуляционных (произносительных) характеристик звуков.

Дикция, являясь одним из обязательных элементов техники речи, особенно важна для учителя, поскольку его речь является образцом, по которому школьники учатся правильно и красиво говорить. Кроме того, без дикции просто невозможна нормальная коммуникация. Нечеткая артикуляция приводит к невнятной речи и, следовательно, затрудняет понимание слушателями говорящего.

Работа над дикцией заключается в изучении артикуляционных характеристик звуков и тренировочных упражнениях, позволяющих выработать хорошую дикцию. Одновременно в условиях белорусско-русского двуязычия необходимо обращать особое внимание на сопоставление тех звуков, артикуляционные характеристики которых значительно различаются в белорусском и русском языках.

4. Выразительность речи

Рассмотренные выше дыхание, голос, дикция традиционно включаются как составные элементы в понятие «техника речи». Однако особенности звучащей речи не исчерпываются только этими характеристиками. Техничность речи должна быть обязательно наполнена эмоциональным и интеллектуальным содержанием, которое можно назвать выразительностью. Термин «выразительность» употребляется в нескольких значениях, которые не до конца дифференцированы. Выразительность звучащей речи является таким же обязательным элементом, как, например, техничность, дикция. Это обусловлено спецификой устной речи, в которой особое значение приобретают интонация, жесты, мимика, условия контакта собеседников и т. д. Значение этих факторов настолько велико, что они, как известно, влияют на особенности языкового выражения устной речи (морфология, синтаксис и т. д.).

В научной литературе употребляются несколько омонимичных терминов «выразительность», которые используются для обозначения одного из коммуникативных качеств речи, а также для характеристики определенных особенностей устной речи. Во втором значении имеет смысл употреблять термин «средства выразительности устной (звучащей) речи».

Выразительность – это качество звучащей речи, позволяющее с помощью различных средств придать голосу эмоциональную окраску, это способность передавать голосом определенные чувства. Выразительность является результатом активного отношения говорящего к своей речи. Говорящий определяет в ней основные интеллектуальные и эмоциональные доминанты.

Выразительность звучащей речи складывается из двух пластов – логического и эмоционального.

Логический анализ речи включает ряд операций. Вначале выделяются целостные смысловые отрезки (синтагмы), из которых состоит высказывание.

Синтагмы отделяются друг от друга логическими паузами, т. е. остановками в речи, которые обусловлены содержанием. Определение мест логических пауз является следующим этапом логического анализа. Наряду с логическими паузами выделяют также психологические, которые появляются в эмоциональной, возбужденной речи перед сообщением чего-либо важного, неожиданного, необычного.

Следующий этап – нахождение ключевых слов в каждой синтагме. Эти ключевые слова, произносимые с большей силой голоса, энергией, с «ударением», наиболее важны в смысловом отношении и составляют логический стержень синтагмы.

Наконец, при формировании логической стороны высказывания следует определить тональный рисунок (методику высказывания). В лингвистической литературе для определения этого понятия используется термин «интонация».

Под эмоциональной выразительностью речи мы понимаем возможность с помощью голоса выражать те или иные чувства, отношения человека, воплощенные в высказывании.

Наконец, для устной речи, для непосредственного контакта говорящего и слушающего имеют немаловажное значение такие дополнительные средства выразительности, как жесты, мимика, позы.

Тема 5. Виды говорения

1. Значение и особенности устной речи.
2. Монологическая речь.
3. Диалогическая речь.
4. Внутренняя речь как особый вид речевой деятельности.

1. Значение и особенности устной речи

За последние годы устная речь расширила свои границы, перестала быть связанной только с повседневно-речевым общением. Появилась возможность изучать тот или иной предмет без помощи книги через телевидение, радио, видео, кинолектории, Интернет и т. д.

Устная речь становится все богаче и разнообразнее по своим функциям, становится средством получения разнообразной информации, формой многогранного общения людей во всех сферах их деятельности.

В чем же особенности устной речи?

Прежде всего, устная речь всегда рассчитана на определенных слушателей, которые в известной мере являются собеседниками выступающего. Слушатели реагируют на выступление, на их лицах можно прочесть то или иное отношение к выступлению: сопереживание, заинтересованность или протест и т. п. Этот живой контакт позволяет выступающему внести изменения в содержание, обдумать тембр и силу голоса, проследить, как эти изменения повлияли на реакцию слушателей.

Очень убедительно об этой стороне устной речи говорит А. П. Чехов в рассказе «Скучная история»: *«Хороший дирижер, передавая мысль композитора, делает сразу двадцать дел: читает партитуру, машет палочкой, следит за певцом, делает движение в сторону то барабана, то волторны и пр. То же самое и я, когда читаю. Передо мной полтора лица, непохожих одно на другое, и триста глаз, глядящих мне прямо в лицо. Цель моя – победить эту многоголовую гидру. Если я каждую минуту,*

когда читаю, имею ясное представление о степени ее внимания и о силе разума, то она в моей власти. Другой мой противник сидит во мне самом. Это – бесконечное разнообразие форм, явлений и законов и множество ими обусловленных своих и чужих мыслей. Каждую минуту я должен иметь ловкость выхватывать из этого громадного материала самое важное и нужное и так же быстро, как течет моя речь, облекать свою мысль в такую форму, которая была бы доступна разумению гидры и возбуждала бы ее внимание, причем надо зорко следить, чтобы мысли передавались не по мере накопления, а в известном порядке, необходимом для правильной компоновки картины, какую я хочу нарисовать. Далее я стараюсь, чтобы речь моя была литературна, определения кратки и точны, фраза возможно проста и красива. Каждую минуту я должен осаживать себя и помнить, что в моем распоряжении имеются только час и сорок минут. Одним словом, работы не мало. В одно и то же время приходится изображать из себя и ученого, и педагога, и оратора, и плохо дело, если оратор победит в вас педагога и ученого или наоборот».

Таким образом, любое устное связное выступление – это живое общение. Реальность и эффективность такого общения зависят главным образом от говорящего. Устная речь всегда имеет большой запас средств для передачи мыслей и чувств: это и интонация, и мимика, и жесты, и т. д.

С другой стороны, жест никогда не должен заслонять, подменять словесно-звуковую речь. Известный мастер художественного чтения Всеволод Аксенов писал: «...всякие жесты, так же как и все движения во время чтения с эстрады, тем убедительней, чем скупее... Язык жестов не может, следовательно, и не должен подменять или даже дублировать язык слов».

Отличает устную речь и присущая ей в той или иной степени импровизированность. Ясно, что предусмотреть, какие импровизации потребуются, от чего придется отказаться в ходе лекции или беседы, к каким новым приемам прибегнуть, чтобы изменить отношение аудитории, трудно. Это достигается и мастерством выступающего, и знанием материала, и целым рядом личных качеств. С этой особенностью устной речи связано требование простоты и естественности языка.

Поскольку устная речь требует мгновенного понимания в процессе ее восприятия, она получает и своеобразное лексико-грамматическое оформление. Ясно, что устная речь должна быть прежде всего правильной с точки зрения законов и норм данного языка.

Взволнованность, повышенная эмоциональность устной речи усиливают необходимость отбора экспрессивной, эмоционально окрашенной лексики. Выступающему и слушателю безразлично, в какой тональности

и темпе подается слово, ибо, как утверждает народная поговорка, «слово принадлежит наполовину тому, кто слушает».

Правила устной речи требуют также, чтобы фразы и предложения были немногословны и хорошо интонированы. Необходимо верно расставить логические и психологические паузы, наметить диалогические элементы в развитии мысли, продумать выразительность речи. Особую актуальность, естественно, приобретает проблема произношения слова, дикция. Хорошая дикция – необходимый элемент устной речи, ее фонетического и музыкального звучания.

В устной речи шире используются такие речевые средства, как повторы, градация, гипербололизация, иносказание, сопоставление, различные тропы.

Выделенные нами отличительные признаки устной речи 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 проявляются действенно, активно. По количеству участников речи выделяются диалог и монолог. Остановимся на их характеристике.

2. Монологическая речь

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, например, в монологической речи вынуждены как минимум *упомянуть* 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. облекается 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*. Хорошо известно, как трудно бывает маленькому ребенку или взрослому, но малокультурному и малограмотному человеку говорить произвольно и развернуто; одной из

функций, выполняемых школьным курсом грамматики родного языка, 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 приобретается 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 короткий срок активно сформировать 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 неязыковыми, 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 собеседник получит иную дополнительную информацию. Но интонация не является единственным неязыковым коммуникативным средством; сюда же относятся мимика и жестикуляция, 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.

3. Диалогическая речь

Диалог является одним из самых распространенных видов устной речи, наиболее естественной формой речевого общения. Диалог – это разговор между двумя лицами. Разговорная речь чаще всего по своей природе является диалогической. Речевой организацией диалога является ряд сменяющихся 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 – развивающийся, перемежающийся обмен высказываниями. Как особая языковая единица, она имеет относительную формально-грамматическую законченность. Реплика определяет и многие синтаксические особенности диалогической речи: краткость, лаконизм синтаксических конструкций, особенности их сочетаемости друг с другом и т. д.

Синтаксическое строение диалога 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 синтаксические 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. Это могут быть:

1. Вопросительные одночленные конструкции, к примеру:

Маша. Сидит себе здесь, посиживает.

Чебутыкин. А что?

Маша (садится). Ничего...

(А. Чехов)

2. Предложения, представленные сказуемым и поясняющими его второстепенными членами, к примеру:

Лопахин. Значит, в Москву теперь?

Трофимов. Да, провожу их в город, а завтра в Москву.

(А. Чехов)

3. Предложения, состоящие из подлежащего и второстепенных членов, к примеру:

Перчихин. ...В ту пору любил ты меня...

Петр. Я и теперь...

(М. Горький)

Важным средством выражения смысловых и синтаксических отношений между репликами является интонация. Посредством интонации выражаются: вопрос – ответ, вопрос – встречный вопрос, требующий конкретизации первой реплики; сообщение, утверждение, повествование, вопрос по содержанию первой реплики и др.

Диалоги разграничиваются по тематике: одни из них связаны с бытовыми темами, другие – с тематикой отвлеченного характера. Так, бытовые, ситуативные диалоги строятся полностью на принципах разговорного стиля языка. Именно в повседневных разговорах, в товарищеских беседах немаловажную роль играют жест, мимика, характерна для разговорной речи и экспрессивность. В диалогах на отвлеченную тематику сказывается сильное влияние книжных стилей языка, в беседах о своих переживаниях, впечатлениях – влияние поэтической, художественной речи.

В художественной литературе диалог выступает как один из приемов изображения человека, явлений окружающей действительности. В художественном повествовании с помощью диалога писатель раскрывает мысли и чувства человека, обращает внимание читателя на своеобразие характеров героев, на их связи и взаимоотношения. Часто диалог дается в сочетании с вводящей авторской речью, которая как бы «проясняет» обстановку, в которой протекает диалог, помогает понять характер интонации реплик героев.

4. 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. Этими, как говорят, «скрытыми» речедвижениями при внутренней речи особенно много занимался 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.

Тема 6. 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 позволяет не только 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, ощущение 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 себе.

Слушание – активный процесс, требующий внимания, сосредоточенности на предмете беседы. Умение слушать – это восприятие информации, 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: 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 сосредоточиваются 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 собраниях, совещаниях, дискуссии.

2. Эмпатическое слушание. Участник считывает больше чувства, а не слова, сочувствует, сопереживает. Оно уместно в личной беседе. Данный вид слушания имеет подвиды:

а) нереклексивное – состоит в умении молчать, не вмешиваясь в речь замечаниями, демонстрируя внимание и поддержку.

б) рефлексивное – 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 с личным 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 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 «вычлывать» смысл из звучащей речи, зависит в значительной мере 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 складывается ситуация, когда есть, по мнению И. А. Зимней, «состояние слышания без целенаправленного слушания», т. е. «пассивное слушание». В этом случае многое из произносимого

говорящим ускользает от слушающего, он, как правило, удерживает в своем сознании 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. Как считают специалисты, 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 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 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 ее формам, так как 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 частично с говорением, которые многообразно дополняют друг друга. По мнению В. П. Вахтерова, если письмо есть своеобразное «переложение» устной речи на письменную, то чтение – это перевод письменной речи на 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, представляемого в письменной форме; оно предполагает и перевод зрительных (графических) символов в устную артикуляционную систему. Таким образом, чтение 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 (слогаобразующие гласные, сочетания согласных, образующие основу слова, начальный согласный в слове). Такие буквы носят название доминирующих.

В процессе чтения с подобными общеустановленными знаками сначала следует 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 опознавания 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 действуют практически 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 в конечном счете 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 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-слухоречедвигательные 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 первого курса составляет обычно 50–120 слов в минуту, что считается очень медленным чтением, 250 слов – средняя скорость, 300 слов – выше средней, 450 слов – быстрое чтение, 650 слов – сверхбыстрое. Скорость чтения взрослых колеблется от 250 до 350 слов в мину-

ту 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 публичного выступления. Так читаются газеты, журналы, книги, в т.ч. 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 (рассеянность, смысл прочитанного не воспринимается читающим).

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

Чтобы устранить эти недостатки, необходимы 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 обучения чтению 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 протекает 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. Этот фактор, играющий известную роль в чтении, указывается 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 повышению 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 (частотностью) 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. По мнению А. А. Леонтьева, первый определяется влиянием всего прочитанного текста, а второй зависит от читаемого абзаца, предложения.

Таким образом, нормативно протекающий процесс чтения включает по крайней мере четыре взаимодействующих компонента: звукобуквенный 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 расстройствами, включающими затруднения в перекодировании букв в звуки, и проявляют себя по-разному в зависимости от формы афазии, другие – вызываются 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 7. Письмо как вид речевой деятельности

1. Разграничение устной и письменной речи.
2. Особенности письменной речи.
3. Стил. Стили языка и 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 «песни». Поэт Артюр Рембо, например, экспериментировал с цветом: у него буква *а* – носитель черного цвета, *е* означает белый, *о* – синий, *и* – красный, *у* – 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 речи еще раз, к примеру, *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 тыс. 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 типа *наврать 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 развертывается не во времени, 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, 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.

2. Особенности письменной речи

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

Еще в XIX в. 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 сенсомоторный 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 сохра-

нять 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 является очень сложным процессом. 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 инфор-

мации. Сложное взаимодействие, единство этих уровней и обеспечивает письмо как со стороны скорости 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 ряда 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 письменной речи, нарушение (или несформированность) которой приводит к различным формам дисграфии и аграфии как у детей, так и у взрослых (при локальных поражениях мозга). Среди них важно отметить следующие:

1. 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.

2. 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.

3. 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.

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

5. 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 бы сделали ее более экономичной с той же степенью точности, что и устная речь, поэтому она использует «стратегию перебора средств» (лексических, синтаксических, фонетических), что обуславливает ее «избыточность»;

– для своего развития письмо требует интеллектуальных операций абстрагирования; внешней формой письменной речи является предметно-практическая деятельность (письмо) или деятельность сенсорного восприятия (чтение), поэтому письменная речь в большей степени осмысленная, чем устная;

– мотивы письма лежат в сфере интеллектуальной деятельности человека.

3. Стилль. Стили языка и речи

В традиционной практической стилистике термин «стилль» означает степень следования нормативно-стилистическим правилам речи (ср.: «хороший стилль», «плохой стилль», «ошибки стилия»). Издавна термин «стилль» употребляется в широком смысле, обозначая манеру речи, или в более узком – в аспекте стилистики художественной речи – своеобразии речевой ткани отдельного художественного произведения или в целом творчества писателя. В последнем случае термин «стилль» использовался как синоним прежнего термина «слог». В этом смысле (при известной модернизации и углубленном осмыслении) термин «стилль» употребляется и в литературоведческой стилистике. Во всех этих случаях термин «стилль» относится к сфере употребления, т. е. к речевому проявлению языка.

Функциональная стилистика стремится изучить, в какие системные отношения входят языковые средства в самом процессе функционирования в зависимости от типичных и традиционных сфер, условий и целей общения; изучить также и то, какие языковые единицы при этом обычно и наиболее часто «выбираются» из системы языка и как они организуются в потоке речи. Предполагается, что в зависимости от всего этого в той или иной сфере речевой деятельности и соответственно в речевой разновидности создается особый характер речи, который осознается как стилль. При этом возможно вкрапление в речевую ткань нейтральных средств и средств с различными стилистическими окрасками, обусловленные индивидуальными, жанровыми, частноситуативными и другими «узкими» задачами конкретного высказывания. Однако включение этих средств в ткань той или иной речевой разновидности в какой-то степени ограничивается общим целевым заданием и основными экстралингвистическими факторами соответствующей речевой разновидности.

Наиболее раннее, традиционное и вместе с тем самое широкое понимание стилия связано с различиями книжно-письменной и устно-разговорной речи. Они определяются самими условиями общения (например, в разговорно-бытовой сфере – неподготовленность, возможность использования внеязыковых средств общения: жестов, мимики и др.), а не осознанным и целенаправленным выбором, который составляет одну из основ стилиобразования.

Вопрос о стилях языка и стилях речи – один из наиболее сложных, не разработанных и спорных в стилистике. Одни ученые (например, Г. Колшанский, Ю. Степанов) считают ненужным разграничение этих стилей; большинство лингвистов высказываются за необходимость их разграничения, но само решение проблемы у них весьма многообразно. Можно назвать основными две точки зрения по названному вопросу.

Согласно первой (В. В. Виноградов и др.), стили языка – это совокупности, или «частные системы форм слов, рядов слов и конструкций внутри единой структуры языка». Отсюда стили: научный, деловой, публицистический и др. Стили речи базируются на этих языковых стилях, становящихся основой для дифференциации многообразных речевых проявлений (стилей): жанровых (дискуссия, доклад, лекция, беседа), соотносительных с устной и письменной формами речи; монологических и диалогических (во всех их «внутренних» разновидностях); индивидуальных; стилей массовой коммуникации. Здесь, как видно, стили речи выступают как композиционные формы современной устной и письменной речи во всем их разнообразии.

Такое понимание соотношения языковых и речевых стилей привлекает внимание к многообразию форм речевого общения. Однако эта концепция уязвима в том отношении, что одно общее понятие «функциональный стиль» определяется в языковом и речевом аспектах на основе разных принципов. Речевые стили, по существу, представляются явлением нелингвистическим (стилистика-композиционные особенности жанра лекции, беседы, какого-либо индивидуального стиля). В конечном счете представленное понимание речи, хотя и неявно, восходит к пониманию, близкому сосюрровскому (*parole*), согласно которому речь понимается как явление индивидуальное, речь как отдельный акт говорения.

Другая точка зрения сводится к тому, что понятие «функциональный стиль» – языка и речи – определяется с единых лингвистических позиций, причем стиль характеризуется с опорой на основные признаки и назначения языка. Структурная и функциональная стороны языка рассматриваются как диалектическое двуединство. Согласно этой точке зрения, функциональные стили языка представляют собой слои языковых средств, обладающих общим функциональным значением и функционально-стилистикаской окраской, большой (потенциально) частотностью употребления в определенных сферах общения, соотносимых с формами сознания и соответствующими видами деятельности. Стили речи представляют собой реализацию этих средств языка по законам его функционирования в соответствующих тем же сферам общения речевых разновидностях. Причем такая важнейшая черта стиля, как системность, по-видимому, реально существует именно в стилях речи; в стилях языка она лишь потен-

циальна. Речь понимается как сам процесс, само явление функционирования языка и его результат, точнее, как система языка в действии, функционирующая система. Поэтому речь обладает всеми общими признаками языка и рассматривается как явление социальное. Однако в речи, в речевых стилях при реализации системы языка появляется дополнительная, своя системность, как раз и создающая и формирующая стиль.

Речевой стиль, согласно этой точке зрения, представляет собой тот характер речи в конкретной сфере общения, который создается в результате функционирования в ней языковых единиц по определенным закономерностям, обусловленным как природой и возможностями языка, так и задачами общения в этой сфере.

Таким образом, сравнение двух точек зрения на проблему стилей языка и стилей речи обнаруживает определенную близость характеристик функциональных стилей языка. Понимание же стилей речи существенно различается. Последнее не означает, что, например, жанровое разнообразие стилей или особенности монологической речи и диалога и т. д. выпадают из области стилистики речи согласно второй точке зрения. Нет, но эти стилистико-речевые разновидности рассматриваются как дальнейшая, внутренняя дифференциация функциональных стилей речи. Исходными же в стилистике речи являются функциональные стили.

Тема 8. Основные приложения теории речевой деятельности

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 % количе-

ство пауз хезитации (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 стороны – 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, например, 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, изобиловать 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 интонацией. 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 (зона Брока), который 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 речи, и она является нарушением уже сформировавшейся речи. Различается шесть 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 афферентной 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 эхолоалией – 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 понимания звуковой стороны 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 удержания речевой информации, ее заторможенность. 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, деепричастных и причастных оборотов.

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* (гнузавость) – нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное 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. Заикание развития 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; связана с преобладанием у человека процесса возбуждения).

К нарушениям звукопроизводительной 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 звуков [р] и [р'], [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. Они важны для создания си-

стем 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.). Это психолингвистические проблемы информационного поиска, автоматического перевода, шифровки и дешифровки. Одним из первых в советской психолингвистике был цикл исследований И. М. Луцхиной 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 отбор и подготовка так или иначе предусматривают учет процессов речепорождения и речевосприятия.

В рамках этих пяти основных направлений существуют уже десятки, если не сотни тысяч более или менее частных экспериментальных исследований, в частности исследование 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 – 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 текста художественных и других произведений.

Основным полностью или почти полностью достоверным источником атрибуции на сегодня остается так называемая графическая, или по-

черковедческая экспертиза – анализ почерка, орфографии, расположения текста на странице и других внешних признаков рассматриваемого 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 «трансформации» истинного положения дел в показаниях, широко обсуждалась задолго до появления психолингвистики. В психолингвистике есть многочисленные теоретические и экспериментальные исследования как устных, так и письменных ложных высказываний, позволившие сделать важный вывод, 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 щито-

вую 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 той же проблематике тяготеет то, что часто называется «психологической войной» – 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 вообще психологии личности), 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 9. Теория речевой деятельности при обучении языку младших школьников

1. Механизмы речевой деятельности.
2. Уровни работы по развитию речевой деятельности учащихся.

1. Механизмы речевой деятельности

В начальной школе детей обучают чтению, письму, речи устной и письменной – это есть формирование специфических речевых умений и навыков, т. е. видов речевой деятельности. Обычно выделяют четыре основных вида речевой деятельности:

1. Чтение.
2. Аудирование.
3. Устная речь.
4. Письменная речь.

Рассмотрим механизмы речевой деятельности.

Человек всю свою жизнь совершенствует свою речь, овладевает богатством языка. Речь возникает из потребности высказаться, а высказывания человека порождаются определенными побуждениями. Эту сторону речевой деятельности называют мотивацией речи.

Мотивация речи (ради чего я говорю) возникает у детей при наличии эмоций, связанных с яркими впечатлениями, интересом к той или иной деятельности. Значит, потребность общения – это первое условие речевого развития. Но общение возможно только с помощью общепонятных знаков, т. е. слов, их сочетаний, различных оборотов речи. Следовательно, детям нужно дать образцы речи или создать речевую среду. Это второе условие речевого развития. От того, какая у ребенка речевая среда, во многом зависит богатство и разнообразие его собственной речи. Речь помогает ребенку не только общаться с другими людьми, но и познавать мир. Овладение речью – это способ познания действительности. Богатство речи во многом зависит от обогащения ребенка различными представлениями и понятиями, от его жизненного опыта. Иными словами, развиваясь, речь нуждается не только в языковом, но и в фактическом материале. Это третье условие успешного речевого развития.

Для ребенка хорошая речь – залог успешного обучения и развития. Вначале язык усваивается ребенком стихийно, в процессе общения. Но этого недостаточно, стихийно усвоенная речь примитивна и не всегда правильна. Некоторые очень важные аспекты языка стихийно усвоены быть не могут и поэтому находятся в ведении школы. Это, во-первых, усвоение литературного языка, подчиненного норме, умение отличать литературный, «правильный», от нелитературного, от просторечия, диалек-

тов, жаргонов. Школа учит литературному языку в его художественном, научном и разговорном вариантах. Это огромный объем материала, многие сотни новых слов, тысячи новых значений уже известных слов, множество таких сочетаний, синтаксических конструкций, которых дети до школы в устной практике не употребляли. И здесь необходима система учебных воздействий на учащихся, планомерная работа, четко и определенно дозирующая материал, соблюдение ступеней в формировании речи.

Во-вторых, учащиеся овладевают чтением и письмом. И чтение, и письмо – это речевые навыки, опирающиеся на систему языка, на знание его фонетики, графики, лексики, грамматики, орфографии. Письменная речь всегда строже устной. Она имеет свои особенности в построении фраз, в отборе лексики, в использовании грамматических форм. Овладевая письменной речью, дети усваивают особенности жанров: описания, повествования, письма, заметки в газету, рассуждения.

Третья сфера работы школы по речевому развитию – это доведение речевых умений детей до какого-то минимума, ниже которого не должен остаться ни один ученик. Это совершенствование речи учащихся, повышение ее культуры.

2. Уровни работы по развитию речевой деятельности учащихся

Речь – очень широкая сфера деятельности человека. Выделяют четыре уровня работы по развитию речевой деятельности учащихся.

1. *Произносительный уровень.* Произношение звуков родной речи к моменту поступления ребенка в школу уже в основном усвоено, но из акустического потока выделять конкретные звуки ему нелегко. У некоторых детей есть трудности в произношении некоторых звуков. Произносительная работа планируется по направлениям: техника, орфоэпия, интонация.

Первым направлением является работа над техникой речи, которая понимается как результат правильного дыхания, четкой дикции: речь усваивается, когда приобретает способность управлять мускулами речедвигательного аппарата. Из этой закономерности обучения речи вытекает принцип внимания к материи языка, к физическому развитию органов речи. Различают дыхание физическое и речевое. В жизни дыхание является произвольным. В ходе чтения вслух и говорения обычно физиологического дыхания не хватает. В этом случае имеет место речевое дыхание, процесс управляемый, произвольный. Эта произвольность обеспечивает достаточно быстрый вдох, осуществляемый на паузах, краткую задержку дыхания для удержания взятого воздуха и медленный выдох, необходимый для свободного и естественного произнесения группы слов.

Задачи развития речевого дыхания:

- Во-первых, следует тренировать длинный выдох, а не умение вдыхать большое количество воздуха.

- Во-вторых, необходимо тренировать умение рационально расходовать и своевременно возобновлять запас воздуха во время речи. Воспитание речевого дыхания следует осуществлять путем косвенного воздействия на дыхательный аппарат с помощью постановки элементарных действительных задач, «предлагаемых обстоятельств», воображения, ассоциаций. Таковы, например, упражнения с воображаемой свечой, когда учащимся предлагается дуть на пламя свечи с целью отклонить или погасить его. Не менее важной задачей в работе над техникой речи является совершенствование дикционных навыков учащихся, которое состоит в воспитании у учащихся чистоты и ясности произнесения отдельных звуков, слогов, слов, фраз. При этом следует учитывать недостатки функционирования речевой базы младших школьников. Массовый характер имеет неточная работа артикуляционного аппарата: во-первых, в результате вялости и недостаточной гибкости частей речевого аппарата наблюдается «смазанность речи», неясность, нечеткость; во-вторых, в результате чрезмерной напряженности мышц речевого аппарата возникает чрезмерная торопливость произнесения. Нередки у младших школьников и индивидуальные дефекты речи: картавость, шепелявость, присвистывание и т. д.

Учет названных недостатков помогает определить основные направления по их преодолению:

- проведение артикуляционной гимнастики, направленной на развитие, укрепление мышц губ, языка, челюстей, рта;
- организация упражнений для отработки артикуляции гласных и согласных звуков (изолированных и в контексте).

Вторым направлением работы по развитию речевой деятельности на произносительном уровне является организация практического усвоения младшими школьниками орфоэпических норм русского литературного языка.

С приходом ребенка в школу основным механизмом овладения произносительными нормами продолжает оставаться имитация, подражание речи окружающих, причем важнейшим фактором становится звучащая речь учителя. Однако в действие вступает новое существенное обстоятельство – процесс усвоения орфоэпических норм продолжается под значительным воздействием написания, которое является источником наиболее типичных, общих для всех младших школьников орфоэпических ошибок. Например, в словах «что», «чтобы» учащиеся произносят «чт» вместо «шт». Подобные ошибки вызваны несоответствием звукового

и буквенного составов слова и распространены не только в озвученной письменной, но и в естественной разговорной речи детей.

Задача учителя начальных классов состоит в предупреждении и устранении отрицательного воздействия написания как ведущей причины отклонений от орфоэпических норм. Следует учить детей орфоэпически правильно читать напечатанное (написанное) и грамотно записывать орфоэпически диктуемое.

Основу орфоэпического минимума составляют правила произношения сочетания «чт» в местоимении *что* и его производных; сочетания «чн» в отдельных словах (*конечно, нарочно* и др.); сочетания «щн» в существительном *помощник*, окончания -ого, -его (*зимнего*) и слова *сегодня*; слов иноязычного происхождения типа *почтальон, район*; сочетаний «гк», «гч» в словах *легкий, мягкий*; твердых и мягких согласных перед «е» в заимствованных словах. Предметом усвоения становятся слова и формы, отличающиеся устойчивостью, стабильностью.

Третье направление работы – совершенствование интонационных умений учащихся. Для решения этой сложной задачи учителю необходимо хорошо понимать сущность данного лингвистического явления. Интонация – это звуковое средство языка, с помощью которого говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание и его смысловые части, противопоставляют высказывания по их цели (повествование, волеизъявление, вопрос) и передают субъективное отношение к высказываемому. В структуру интонации как явления сложного входят следующие элементы:

- 1) мелодика (повышение и понижение тона);
- 2) интенсивность (силовой или динамический момент);
- 3) темп или длительность;
- 4) пауза;
- 5) особый тембр как средство выражения эмоций.

Своеобразие интонации находит отражение в методических подходах к организации соответствующей работы.

Реализация функционального подхода к изучению данного явления требует условного (в учебных целях) разграничения эмоциональной и смысловой (логической, грамматической) интонации. Начинать же работу следует с углубленного рассмотрения именно эмоциональной интонации. Эффективность работы над эмоциональной интонацией обеспечивается определенными условиями. Во-первых, следует организовать специальную работу по накоплению словаря эмоциональных состояний, так как учащиеся не имеют достаточного запаса эмоционально-оценочной лексики; предметом практического освоения становятся интонации первичных эмоциональных состояний (радость, печаль, гнев, страх, удивление). Во-вторых, в качестве важнейшего средства развития интонационных умений учащихся

необходимо использовать речевую ситуацию, которая обеспечивает возникновение живых, естественных интонаций. Следует предельно детализировать обстоятельства действительности, это поможет ребенку без труда представить себя вместе с героем или вместо героя. Воображение пробуждает чувства, на волне эмоционального отклика – высказывание (от лица персонажа) и получает необходимое интонационное оформление. Целесообразно избрать путь «от диалога к монологу», т. е. начинать совершенствование интонационных умений учащихся следует с диалогической речи, постепенно переходя к совершенствованию монологической речи.

2. Лексический уровень (словарная работа). Слово – основная единица речи, от богатства и мобильности словаря личности зависят качество речи и успешность общения. С точки зрения механизмов речи перед школьником стоят две задачи:

1. Количественное накопление в памяти слов с пониманием всех его оттенков значения, их экспрессивных окрасок.

2. Активность, готовность словаря к речевой деятельности, т. е. быстрый и точный выбор слов, включение их в предложения и текст в прямом и переносном значении.

Рассмотрим источники обогащения словаря младшего школьника по степени влияния на речь детей:

1. Речевая среда в семье, среди друзей.
2. Речевая среда: книги, газеты, радио, телевидение.
3. Учебная работа в школе (учебники, речь учителя).
4. Словари, справочники.

Наилучший источник обогащения словаря – живое общение, речь, устная и письменная, литература: слово в тексте всегда как бы высвечивается семантически и художественно.

Приемы объяснения значений слов (их семантизация) подразделяются на:

а) самостоятельные, т. е. без прямой помощи учителя: значение слова выясняется по картинке-иллюстрации или по картинному словарю, по сноске на странице учебной книги, по словарю в конце учебника; словарям – толковому, синонимическому и др.; по контексту – по догадке, в результате анализа морфемного состава слова; для иноязычных слов – по значению слова в языке-источнике;

б) с помощью учителя: подбор синонимов, антонимов, паронимов; объяснение значений и оттенков учителем; введение слова в собственный текст, который проясняет его значение; выяснение трудных случаев семантизации этимологическим способом, через словообразование; помощь учителя в поиске слова в словарях; обучение пользованию словарями и справочниками; помощь в семантизации через иностранный язык.

Школьники любят словарные игры: кроссворды (решение и составление своих), ребусы, шарады. Игровой характер принимают поисковые задачи: исследование происхождения фамилий, имен, топонимов – названий городов, деревень, рек, озер и т. д. (деревни Катериновка, Черный Дол, Камышенка; фамилии Некрасов, Кузнецов; реки Десна, Шуя; имена Владимир, Всеволод).

Обычно выделяют следующие лексико-семантические темы:

- работа с синонимами;
- работа с омонимами;
- работа с антонимами и паронимами;
- работа со словами иноязычного происхождения;
- работа с устаревшими словами;
- работа с многозначными словами;
- работа со словами, имеющими оттенки значения и экспрессивность;
- работа с новообразованными словами;
- работа с фразеологизмами;
- работа с тропами;
- составление тематических групп слов.

Как правило, каждый из объектов изучения проходит четыре ступени работы учащихся:

1. Обнаружение слова в тексте.
2. Семантизация – занесение в словарик, формирование соответствующего понятия.
3. Выполнение ряда упражнений со словами данной лексико-семантической группы: составление синонимических рядов, градация синонимов и т. д.
4. Введение новых слов в текст (в свою речь), т. е. их активизация, употребление в коммуникативных целях.

3. Грамматический уровень. На этом уровне работы на первое место выдвигается механизм построения синтаксических конструкций – словосочетания и предложения. Это достигается упражнениями, тренировкой, т. е. построением словосочетаний и предложений разнообразных типов.

Словосочетание – это лексико-грамматическое единство, не выражающее законченной мысли. Виды речевых упражнений со словосочетаниями:

- установление связей внутри словосочетания, фиксация этих связей на письме;
- толкование значений словосочетаний вне предложения и в нем;
- систематическое изображение связей между словами в словосочетании, т. е. моделирование;

- составление словосочетаний разнообразных типов и тематики, выбор подчиненных слов по ассоциации;
- выделение устойчивых сочетаний, толкование их значений, употребление в речи;
- исправление речевых ошибок в словообразовании;
- редактирование текста.

Предложение – минимальная единица речи. Виды упражнений с предложениями подразделяются на аналитические (разбор предложений) и систематические (построение, конструирование предложений).

По степени активности учащихся и их познавательной самостоятельности упражнения бывают по образцу, конструктивные, коммуникативно-творческие.

Упражнения по образцу:

- чтение и запись образцов, анализ их смысла и формы, оценка предложения, выбор слов, изобразительных средств, выразительное чтение;
- заучивание стихов и прозы;
- составление предложений по вопросам (простейший прием, так как вопрос подсказывает структуру ответа);
- составление предложений, аналогичных данному.

Конструктивные упражнения опираются полностью или частично на правила или модели, придающие целенаправленность работе школьников в составлении или в перестройке предложений.

Виды конструктивных упражнений:

- восстановление деформированного текста;
- деление текста, напечатанного без заглавных букв и без знаков препинания в конце, на предложения на основе смысла и грамматических связей;
- ступенчатое (по вопросам) распространение рассматриваемого предложения;
- то же упражнение с задачей редактирования, совершенствования собственных предложений и текста;
- соединение 2-3 предложений в одно;
- построение предложений заданного типа или по моделям (с однородными членами);
- выражение одной и той же мысли в нескольких вариантах, с объяснением возникающих оттенков смысла.

Творческие упражнения имеют целью свободное составление предложений по предложенным учителем или самостоятельно взятым ситуациям.

Виды творческих упражнений:

- задается тема, предлагается картина, что облегчает работу школьников;

- даются опорные слова или сочетания;
- задается жанр или тип речи (загадка, пословица и т. д.).

4. **Уровень текста.** Текст обладает единством темы и замысла, отнесенной завершенностью, определенной внутренней структурой, синтаксическими и логическими связями внутри его компонентов и между ними. В практике начального обучения приняты следующие виды текстовых упражнений, группирующихся по трем направлениям или методам: по образцу, конструктивные и коммуникативно-творческие. Упражнения подразделяются также на устные и письменные:

- устный пересказ прочитанного в различных вариантах;
- различные текстовые выступления учащихся в связи с чтением и анализом произведений литературы, с изучением языковой теории: развернутые, обобщающие сообщения, доклады, диалоги, обсуждения;
- различные импровизации: рассказы из жизни, сочинение сказок и рассказов, пословиц и загадок;
- сочинение по самостоятельно выбранной или заданной теме, по картинкам, по предложенному и самостоятельно составленному плану, по началу и концу, по заданной схеме сюжета;
- записи по наблюдениям, ведение дневников;
- различные виды драматизации, инсценировка рассказов;
- статьи в газеты, отзывы о прочитанном.

Таким образом, развивая связную речь школьников, мы прививаем им ряд конкретных умений, т. е. учим их. Назовем умения, которые относятся именно к уровню текста:

- 1) умение понять, осмыслить тему, выделить ее, найти границы;
- 2) умение собирать материал, отбирать то, что важно, и отбрасывать второстепенное;
- 3) умение располагать материал в нужной последовательности, строить рассказ или сочинение по плану;
- 4) умение пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания, а также исправлять, совершенствовать, улучшать написанное.

ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Дневная форма получения образования

Тема 1. ТЕОРИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НАУКА

А. Устно ответить на вопросы:

1. Предпосылки появления теории речевой деятельности.
2. Определение теории речевой деятельности, ее объект и предмет.
3. Основные этапы исторического развития теории речевой деятельности.
4. Вклад Л. С. Выготского в развитие отечественной теории речевой деятельности.
5. Основные методы и приемы теории речевой деятельности.
6. Междисциплинарность теории речевой деятельности.

Б. Выполнить задания:

1. Законспектируйте: Румянцева, И. М. Психология речи и психолингвистика / И. М. Румянцева. – М. : ПЕРСЭ ; Логос, 2004. – С. 41–45.
2. Решите 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.*
- 4) Решите задачи 1, 2 (см. Задачи по теории речевой деятельности).

Литература

1. Лекция.
2. Белянин, В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999. – С. 7–25, 74–92.
3. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. пособие / А. Е. Левонюк. – Брест : Изд-во БрГУ, 2006. – С. 8–19.
4. Румянцева, И. М. Психология речи и психолингвистика / И. М. Румянцева. – М. : ПЕРСЭ : Логос, 2004. – С. 38–50.

Тема 2. ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

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. Понятие о речевой деятельности.
7. Физиологические механизмы речевой деятельности.
8. Виды речевой деятельности.

Б. Выполнить задания:

1. Законспектируйте: Белянин, В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999. – С. 22–23.

2. Выполните упражнения:

1) Познакомьтесь с одним из определений понятия «речевая деятельность», 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)».

2) Обоснуйте, что, на Ваш взгляд, является предметом, средством, способом, продуктом и результатом речевой деятельности.

3. Решите задачи 3, 4 (см. Задачи по теории речевой деятельности).

Литература

1. Лекция.
2. Белянин, В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999. – 128 с.
3. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. пособие / А. Е. Левонюк. – Брест : Изд-во БрГУ, 2006. – 76 с.

Тема 3. ЯЗЫК И РЕЧЬ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Проблема взаимоотношения языка и речи.
2. Психологическое понимание соотношения языка и речи.
3. Различия между языком и речью.

4. Единицы языка и речи.
5. Речевая деятельность как синтез языка и речи.

Б. Выполнить задания:

Ответьте на вопросы:

1. Можно ли по-русски сказать «ее теща» и «его свекровь»? Ответ обоснуйте.

2. Чем различаются значения слов *умник* и *умница* – тем ли, что *умник* – это «он», а *умница* – «она»?

3. 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?

4. Решите задачи 5, 6 (см. Задачи по теории речевой деятельности).

Литература

1. Лекция.
2. Белянин, В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999. – 128 с.
3. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. пособие / А. Е. Левонюк. – Брест : Изд-во БрГУ, 2006. – 76 с.

**Тема 4–5. ЯЗЫК КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО
ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

А. Устно ответить на вопросы:

1. Определение языка как «системы общественно выработанных средств» осуществления речевой деятельности.
2. Основные единицы языка, их наиболее важные признаки.
3. Характеристика единиц языка с точки зрения их основных функций в процессе речевой коммуникации.
4. Определение понятия «знак».
5. Знаки языка, их основные отличительные особенности и свойства.
6. Слово как основной и универсальный знак языка.

7. Функции знаков языка в речевой деятельности.
8. Язык как орудие мышления.
9. Текст как универсальный знак языка и основное средство осуществления речевой коммуникации.

Б. Выполнить задания:

1. Расставив там, где нужно пробелы, превратите данные «сплошные» тексты в двустрочные гетерограммы:

- а) *неспалас;*
- б) *наденька;*
- в) *ивановая;*
- г) *врукидаюсь;*
- д) *уходикобраза;*
- е) *землянам.*

2. Переставив буквы в каждом слове, найдите анаграмму от него: *маяк, рифма, норка, терка, сукно, насос, лапша, стена, акростих, белорус, вредность.*

3. Составьте новые слова, используя все буквы слов-слагаемых:

Пион + меч =

Кора + тон =

Кок + роба =

4. Решите задачи 7, 8 (см. Задачи по теории речевой деятельности).

Литература

1. Белянин, В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999. – С. 16–23, 64–69.

2. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 89–154.

3. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. пособие / А. Е. Левонюк. – Брест : Изд-во БрГУ, 2006. – С. 20–23.

4. Уланович, О. И. Психолингвистика : учеб. пособие / О. И. Уланович. – Минск : Изд-во Гревцова, 2010. – С. 93–102, 131–146.

Тема 6–7. ТЕХНИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧИ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Классификация видов речевой деятельности.
2. Речевой аппарат: устройство и функционирование.
3. Особенности речевого дыхания.
4. Характеристика качеств голоса.
5. Дикция, ее значение в технике речи.
6. Понятие выразительности речи.

Б. Выполнить задания:

1. Расставьте логические паузы. Подумайте о возможных психологических паузах в тексте А. С. Пушкина.

Миг вождеденный настал: окончен мой труд многолетный.

Что ж непонятная грусть тайно тревожит меня?

Или свой подвиг совершив, я стою, как поденщик ненужный,

Плату принявший свою, чуждый работе другой?

Или жаль мне труда, молчаливого спутника ночи,

Друга Авроры златой, друга пенатов святых?

2. «Поиграйте» со скороговорками. Произнесите их, изменяя логическое ударение. Это же упражнение выполните в парах: спрашивайте и отвечайте.

Например:

Вопрос: Ткач ткет ткани на платки Тане?

Ответ: Ткач ткет ткани на платки Тане.

Вопрос: Ткач ткет ткани на платки Тане?

Ответ: Ткач ткет ткани на платки Тане и т. д.

Используйте следующие скороговорки:

Купи кипу пик.

Мамаша Ромаше дала сыворотку из-под простокваши.

Мимозы Мила маме купила.

Без беды другое не узнаешь.

3. Подготовьте выразительное чтение одного стихотворения на выбор.

4. Решите задачи 9, 10 (см. Задачи по теории речевой деятельности).

Литература

1. Лекция.

Тема 8. ВИДЫ ГОВОРЕНИЯ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Что такое монолог? Перечислите языковые особенности монологической речи.

2. Каковы основные жанры устных высказываний? В чем отличие устной речи от разговорной, носящей публичный характер?

3. В чем отличие диалога от монолога?

4. Перечислите особенности диалогической речи.

5. Должна ли диалогическая речь быть предварительно подготовленной?

6. Особенности внутренней речи.

Б. Выполнить задания:

1. Подготовьте устное высказывание на свободную тему.
2. Подготовьте и проиграйте диалог (полилог) на свободную тему.
3. Решите задачи 11, 12 (см. Задачи по теории речевой деятельности).

Литература

1. Лекция.
2. Белянин, В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999. – 128 с.
3. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 351 с.
4. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. пособие / А. Е. Левонюк. – Брест : Изд-во БрГУ, 2006. – 76 с.

Тема 9. СЛУШАНИЕ, ПИСЬМО И ЧТЕНИЕ КАК ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности.
2. Основные методы обучения слушанию. «Пассивное слушание».
3. Особенности чтения как вида речевой деятельности.
4. Психофизиологические механизмы чтения.
5. Отличие письменной речи от устной. Требования, применяемые к письменной речи.

Б. Выполнить задания:

1. Перечислите способы формирования сознательного чтения.
2. Напишите письмо другу (родителям, преподавателю и т. д.) на свободную тему.
3. Решите задачи 13–15 (см. Задачи по теории речевой деятельности).

Литература

1. Лекция.
2. Белянин, В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999. – 128 с.
3. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 351 с.
4. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. пособие / А. Е. Левонюк. – Брест : Изд-во БрГУ, 2006. – 76 с.

Тема 10–11. 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. Речь как источник информации в следственном процессе.
6. Психология воздействия в массовой коммуникации.
7. Проблемы психолингвистической экспертизы текстов.
8. Психолингвистика рекламного текста.

В. Выполнить задания:

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. Подготовьтесь к контрольному тесту по всему курсу.
3. Решите задачи 16–18 (см. Задачи по теории речевой деятельности).

Литература

1. Лекция.
2. Белянин, В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999. – 128 с.
3. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 351 с.
4. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. пособие / А. Е. Левонюк. – Брест : Изд-во БрГУ, 2006. – 76 с.
5. Леонтьев, А. А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2008. – 271 с.

Заочная форма получения образования

Тема 1. ФУНКЦИИ И ФОРМЫ РЕЧИ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Определение языка как «системы общественно выработанных средств» осуществления речевой деятельности.
2. Основные единицы языка, их наиболее важные признаки.
3. Характеристика единиц языка с точки зрения их основных функций в процессе речевой коммуникации.
4. Определение понятия «знак».
5. Знаки языка, их основные отличительные особенности и свойства.
6. Слово как основной и универсальный знак языка.
7. Функции знаков языка в речевой деятельности.
8. Язык как орудие мышления.

Б. Выполнить задания:

1. Расставив там, где нужно пробелы, превратите данные «сплошные» тексты в двустрочные гетерограммы:
 - а) *неспалас;*
 - б) *наденька;*
 - в) *ивановая;*
 - г) *врукидаюсь;*
 - д) *уходикобраза;*
 - е) *землянам.*
2. Переставив буквы в каждом слове, найдите анаграмму от него: *маяк, рифма, норка, терка, сукно, насос, латша, стена, акростих, белорус, вредность.*
3. Составьте новые слова, используя все буквы слов-слагаемых:

Пион + меч =

Кора + тон =

Кок + роба =
4. Решите задачи 7, 8 (см. Задачи по теории речевой деятельности).

Литература

1. Белянин, В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999. – С. 16–23, 64–69.
2. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 89–154.
3. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. пособие / А. Е. Левонюк. – Брест : Изд-во БрГУ, 2006. – С. 20–23.

4. Уланович, О. И. Психолингвистика : учеб. пособие / О. И. Уланович. – Минск : Изд-во Грещова, 2010. – С. 93–102, 131–146.

Тема 2. ТЕОРИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. Устно ответить на вопросы:

1. Проблема взаимоотношения языка и речи.
2. Психологическое понимание соотношения языка и речи.
3. Различия между языком и речью.
4. Единицы языка и речи.
5. Речевая деятельность как синтез языка и речи.

Б. Выполнить задания:

Ответить на вопросы:

1. Можно ли по-русски сказать «ее теща» и «его свекровь»? Ответ обоснуйте.

2. Чем различаются значения слов *умник* и *умница* – тем ли, что *умник* – это «он», а *умница* – «она»?

3. 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?

4. Решите задачи 5, 6 (см. Задачи по теории речевой деятельности).

Литература

1. Лекция.
2. Белянин, В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999. – 128 с.
3. Левонюк, А. Е. Теория речевой деятельности : учеб.-метод. пособие / А. Е. Левонюк. – Брест : Изд-во БрГУ, 2006. – 76 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 ока-

зываются 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 бы-

вает: практически можно говорить лишь о замедлениях и ускорениях процесса). Но малейшее изменение в содержании, т. е. в условиях существования 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 смещения знаков речи, и этим объясняются, например, многие диссимиляции, особенно диссимиляции (вплоть до устранения) омонимов, что так наглядно было показано Жильероном (Gillieron) и его школой. Поскольку возможность смещения 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 го-

ворить 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 смещения 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, система-

тически 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 сде-

лать 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, которые 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 троякую 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 торговли 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 оставляю 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, лелеллоид 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 беспрерывно 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, 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 нисколько 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 нисколько 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; ~ = 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, отставив 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 теории речевой деятельности

1. Проинтерпретируйте в свете проблемы «речь и культура» следующий анекдот:

Разговаривают четыре кошки: грузинская, чукотская, татарская и еврейская:

- *Мяу-да?*
- *Мяу-однако.*
- *Мяу-нгы.*
- *Таки-да мяу.*

2. Предлагаем провести следующие опыты:

а) На 10 листках напишите по 5 начал предложений и раздайте 10 испытуемым, попросив их самостоятельно закончить предложения. После опыта надо собрать листки и подсчитать число совпадений (в %).

Пример для одной карточки (не усложняйте предложений):

- ◆ *Посреди площади решили построить небольшой...*
- ◆ *Мальчик разжал кулак и все увидели...*
- ◆ *Откуда-то прибежала небольшая лохматая собачонка и начала...*
- ◆ *Это лето выдалось на редкость..., и поэтому мы все...*
- ◆ *Бабушка взялась было..., но не могла найти...*

б) Техника опыта не изменяется, но вместо инструкции закончить предложения попросите испытуемых кратко ответить на вопросы:

- ◆ *Как обычно выглядит улица после дождя?*
- ◆ *Сугубо приблизительно назовите число близких друзей и среднее число встреч с ними за одну неделю.*
- ◆ *Как бы просто и понятно сформулировать приглашение в театр на воскресенье?*
- ◆ *Как сформулировать просьбу к продавцу, если надо выбрать одеколон для покупки?*
- ◆ *Допустим, что случайно на улице вы нашли чье-то письмо и вам показалось, что его обронила идущая впереди девушка. Что вы сделаете (скажете)?*

После всех подсчетов сделайте выводы. Какой ожидается результат и о чем он свидетельствует?

3. Читая драматическое произведение или следя за спектаклем, мы убеждаемся в «эффекте индивидуализации речи»: слуги говорят не так, как господа, девушки – не так, как их бабушки... Останется ли тот же эффект индивидуализации, если сравнить между собой манеры говорить персонажей, представляющих одну и ту же социальную группу, а не разные? Попробуйте это сделать на материале трех-четырех пьес.

4. Подумайте, что имеется в виду, когда мы говорим: «С полуслова стало ясно, что человек – из нашего круга», «Сразу видно, что он – наш человек», «Такой, что слова в простоте не скажет», «Говорят, как Добчинский и Бобчинский» («как дама просто приятная с дамой, приятной во всех отношениях»)?

5. Дайте социопсихолингвистическую интерпретацию диалогу:

– *Машенька, я вас обожаю! Я просто схожу с ума!*

– *Слава богу, наконец-то вы заговорили, как нормальный...*

6. Попробуйте определить тип языковой личности героев поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» (Манилова, Собакевича, Плюшкина и др.) по характеру речевого поведения в коммуникативном конфликте.

7. Вспомните знаменитую «Повесть о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» Н. В. Гоголя. Какую стратегию речевого поведения (по характеру поведения в коммуникативном конфликте) представляет каждый из главных героев? Какова психолингвистическая подоплека ссоры закадычных друзей?

8. Оцените манеру общения героя «Мертвых душ» П. И. Чичикова с обитателями города N, с помещиками по степени кооперации речевого поведения.

9. В каких жанрах проходит общение языковых личностей в нижеприведенных анекдотах?

1. *Разговаривают подруги.*

– *Ты знаешь, мужчины всегда хотят иметь жену глупее себя.*

– *Тебе в этом признался твой муж?*

– *Нет, твой.*

2. – *Как вам нравится мой новый муж?*

– *Вам все идет!*

10. Вот как А. С. Пушкин описывает манеру поведения Татьяны в последней главе романа «Евгений Онегин»:

*Она была не тороплива,
Не холодна, не говорлива,
Без взора наглого для всех,
Без притязаний на успех,
Без этих маленьких ужимок,
Без подражательных затей...
Все тихо, просто было в ней.
Она казалась верный снимок
Du comte il faut...*

Охарактеризуйте поведение героини в свете теории речевых жанров.

11. Какой тип общения демонстрирует монах Тихон в романе Ф. М. Достоевского «Бесы» (глава «У Тихона»)?

12. Известно, что Робинзон Крузо встретил на своем необитаемом острове человека, которого назвал Пятницей. Они научились понимать друг друга (как?), причем Робинзон не овладевал языком Пятницы. Допустим, что Робинзон прожил на своем острове 20 лет и научился языку Пятницы очень хорошо. Что бы случилось с родным языком Робинзона в этом случае? Что случилось бы с ним, если бы Робинзон не пытался овладеть языком Пятницы?

13. Как вы думаете, какая форма коммуникации возникла раньше – устная или письменная? Не торопитесь с ответом, подумайте, что из себя представляли первые проявления устной речи и как выглядели первые письменные тексты.

14. Чем бы вы объяснили процесс отмирания в языке одних слов и замену их другими? При этом мы не имеем в виду те слова, которые устаревают вместе с исчезновением соответствующих им понятий; мы не имеем также в виду приход в язык новых слов вместе с новыми (ранее не известными) понятиями. Мы имеем в виду лишь те случаи, когда и старое, и новое слово обозначают одно и то же. Например, слово «кокот» означало в древнерусском языке ‘петух’. Форма «кокот» с небольшими вариантами осталась в других славянских языках, а в русском вытеснилась «петухом». Почему?

15. Попробуйте хотя бы в общих чертах ответить на вопрос, почему многие видные ученые считают, что в онтогенезе (развитии индивида) по-

вторяются те же стадии, что и в филогенезе (истории развития человечества). Верно ли это?

16. Предположим, что вы оказались в роли исследователя ранее неизвестного науке племени и вам необходимо описать его язык. Как вы приступите к делу, как его продолжите, когда решите, что работа завершена?

17. Какую систему цифровых обозначений числа следует назвать более древней – ту, что мы называем «римской», или ту, что называем «арабской»? Сравните ряды цифр в обеих системах и ответьте на заданный вопрос, приведя в доказательство правоты свои аргументы.

18. Время от времени в мире возникает и усиливается интерес к возможным контактам между жителями Земли и представителями внеземных цивилизаций. При этом, естественно, возникают проблемы общения и разработки искусственных языков для таких контактов. В мире известны уже десятки таких языков; главное, что следует выяснить, как считают ученые (включая и наших отечественных), – это не форма знаков, а значения, которые должны быть положены в основу этих знаков; еще важнее – общее содержание, общий смысл сообщения, которое должно быть представлено инопланетянам для расшифровки в первую очередь. Каким, по вашему мнению, должно быть такое содержание? Не кажется ли вам, что при решении указанной проблематики надо обращаться уже к известному опыту людей в расшифровке многих текстов? В последних, как известно, неизвестными были не только единицы в целом незнакомого языка, но и содержание дешифруемых текстов. Кстати, как вообще оказалось возможным дешифровать тексты на незнакомых языках – иероглифические тексты древнего Египта, тексты языков народов древней цивилизации Центральной и Южной Америки (майя, ацтеки)? С чего надо начинать пробы расшифровки?

Тест по теме «Теория речевой деятельности при обучении языку младших школьников»

1. Термин «психолингвистика» впервые употребил Н. Пронко в статье «Язык и психолингвистика», опубликованной в США:

- а) в 1930 году;
- б) в 1946 году;
- в) в 1970 году;
- г) в 1968 году.

2. Изначально психолингвистика возникла с ориентацией:

- а) на экспериментальные исследования речевой деятельности;
- б) на создание судебно-психолингвистической экспертизы;
- в) на обучение языку, в том числе иностранному;
- г) на исследование речевых событий.

3. Определите автора следующего высказывания: «Психолингвистика изучает те процессы, в которых интенции говорящих преобразуются в сигналы принятого в данной культуре кода, и эти сигналы преобразуются в интерпретации слушающих»:

- а) Ч. Осгуд;
- б) Н. Хомский;
- в) Т. Слама-Казаку;
- г) А. А. Леонтьев.

4. Соотнесите подход к определению предмета психолингвистики с его автором.

Автор	Содержание подхода
А) Ч. Осгуд	1) Предметом психолингвистики является соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной «образующей» образа мира человека – с другой.
Б) А. А. Леонтьев	2) Психолингвистика имеет дело с процессами кодирования декодирования речи.
В) Т. Слама-Казаку	3) Психолингвистика является наукой, изучающей то, что происходит, когда люди общаются между собой, следовательно, она должна выявлять и изучать последствия использования слов в общении; другими словами, сама научная суть психолингвистики определяет лежащую на нее великую ответственность.

Г) И. Н. Горелов, К. Д. Седов	4) Психоллингвистика составляет ядро антропоцентрического подхода в лингвистике. Предметом психоллингвистики является языковая личность, рассматриваемая в индивидуально-психологическом аспекте.
----------------------------------	---

5. Первое звено порождения речи, с точки зрения Л. С. Выготского, – это:

- а) мысль;
- б) внутреннее слово;
- в) внешнее слово;
- г) мотивация.

6. Определите, какие методики предполагают использование экспериментальной ситуации, при которой испытуемый должен разметить тестируемый объект на градуированной шкале, задаваемой антонимичными прилагательными:

- а) лингвистический эксперимент;
- б) ассоциативные методики;
- в) методики семантического шкалирования;
- г) обучающий эксперимент.

7. Определите, какие методики предполагают использование нейтральной словоформы в качестве стимула:

- а) лингвистический эксперимент;
- б) ассоциативные методики;
- в) методики семантического шкалирования;
- г) обучающий эксперимент.

8. Определите направление психоллингвистики, изучающее символизм звуков:

- а) фоносемантика;
- б) психоллингвистика воздействия;
- в) онтогенез речи;
- г) теории восприятия речи.

9. Укажите все возможные варианты ассоциативного эксперимента:

- а) свободный ассоциативный эксперимент;
- б) направленный ассоциативный эксперимент;
- в) цепочечный ассоциативный эксперимент;
- г) семантический ассоциативный эксперимент.

10. Метод количественного (и одновременно качественного) индексирования значения слова с помощью двухполюсных шкал, на каждой из которых имеется градация с парой антонимических прилагательных, – это:

- а) ассоциативный эксперимент;
- б) метод градуального шкалирования;
- в) семантический дифференциал.

11. Формализованный количественный метод анализа документов. Перевод в количественные показатели массовой текстовой или фонетической информации с последующей статистической ее обработкой. Характеризуется большой строгостью, систематичностью:

- а) контент-анализ;
- б) интент-анализ;
- в) метод семантического дифференциала.

12. Признаки выраженности смысловых единиц представляют собой части текста, характеризующиеся принадлежностью к определенной категории. Это могут быть символы, слова, термины, сочетания слов различной протяженности, ситуации, суждения, реплики, интонации и т. д. Это тот материал, который позволяет судить о значении в тексте каждой категории:

- а) единицы анализа, или индикаторы;
- б) элементы анализа, или показатели;
- в) слова-стимулы.

13. Укажите, что традиционно входит в процедуру интент-анализа:

- а) определение слов-стимулов;
- б) статистическая обработка слов-реакций;
- в) выделение основных объектов референции в высказываниях;
- г) определение приписываемых этим объектам характеристик (дескрипторов);
- д) построение типологии дескрипторов;
- е) квалификация соответствующей типу дескриптора основной интенциональной направленности;
- ж) детализация интенциональной структуры дискурса определенного типа с учетом всего коммуникативного контекста;
- з) валидизация результатов с помощью метода экспертной оценки.

14. Психолингвистика рассматривает словообразование с точки зрения человеческого фактора. И здесь встают такие вопросы, как:

- а) из каких лексем состоят неологизмы;

- б) в каких случаях и по каким законам люди создают новые слова;
- в) как функционируют уже созданные лексемы (производные слова) в языковом сознании говорящих;
- г) какие участки ассоциативно-вербальной сети актуализируются при производстве неологизмов.

15. Укажите имя исследователя, проводившего эксперименты, позволяющие пролить свет на природу создания говорящими новых слов:

- а) А. Р. Лурия;
- б) Л. В. Сахарный;
- в) А. А. Леонтьев;
- г) В. П. Белянин.

16. Продолжите фразу: Новое слово в речевой деятельности возникает в том случае, когда говорящий понимает предназначение предмета или сущность явления, но не имеет ... (по данным Л. В. Сахарного).

- а) знаний о предмете или сущности явления;
- б) представлений о лексическом значении неологизма;
- в) готового синонима к их развернутому описанию.

Примерный перечень тем рефератов

1. Язык и мышление.
2. Речевая деятельность: структура и компоненты.
3. Объект и предмет психолингвистики.
4. Язык животных.
5. Говорящие животные.
6. Дети-маугли.
7. Основные этапы развития детской речи.
8. Двусловные высказывания детей.
9. Модели и механизмы производства речи.
10. Текст как высшая единица речемыслительной деятельности.
11. Звук и смысл (фоносемантика).
12. Гипотеза лингвистической относительности Сепира – Уорфа.
13. Физиологические центры речи.
14. Нарушение и дефекты речи.
15. Моторная афазия и сенсорная афазия.
16. Речь в состоянии эмоционального напряжения.
17. Язык глухонемых.
18. Смешные детские слова и причины их появления.
19. «Нянькин» язык – речь взрослых, разговаривающих с детьми.
20. Жесты в речи человека.
21. Подъязык субкультур (хиппи, панки, новые русские и др.).
22. Словосочинительство в детской речи.
23. Внутренняя речь человека.
24. Речевой этикет как система устойчивых формул общения.
25. Суггестивная лингвистика в процессе коммуникации.
26. Психологические основы общения.
27. Коммуникативные особенности мистических текстов.
28. Мужской и женский язык в разговорной речи.
29. Конфессиональная литература как коммуникативное пространство.
30. Идеи В. фон Гумбольдта и психолингвистика.
31. Идеи А. Потебни и психолингвистика.
32. Функции пения: когда и зачем люди поют.
33. Методики обучения скорочтению.
34. Психолингвистические особенности рекламных текстов.
35. Основные методы изучения психолингвистики.
36. Психолингвистические аспекты перевода и межкультурного общения.
37. Самохарактеристика личности в объявлении о знакомстве.
38. Ложь в речи и способы ее распознавания.

Примерные вопросы к зачету

1. Объект и предмет психолингвистики. Определение психолингвистики.
2. Психолингвистические идеи до возникновения психолингвистики.
3. Возникновение психолингвистики. Психолингвистика первого поколения.
4. Психолингвистика второго поколения: Н. Хомский и Дж. Миллер.
5. Психолингвистика третьего поколения.
6. Л. С. Выготский – психолингвист. Вклад его школы в психолингвистику.
7. Методы психолингвистики.
8. Междисциплинарность психолингвистики.
9. Определение деятельности, ее основные характеристики.
10. Проблемы взаимоотношения языка и речи.
11. Различия между языком и речью.
12. Сходство языка и речи.
13. Речевая деятельность как синтез языка и речи.
14. Классификация видов речевой деятельности, их общая характеристика.
15. Монологическая речь.
16. Диалогическая речь.
17. Внутренняя речь.
18. Технические характеристики речи.
19. Слушание как вид речевой деятельности. «Пассивное слушание».
20. Психофизиологические механизмы чтения.
21. Понятие письменной речи. Разграничение устной и письменной речи.
22. Речь в состоянии эмоциональной напряженности.
23. Речь при акцентуациях и психостении.
24. Физиологические центры речи.
25. Дефекты речи.
26. Понятие о языке глухонемых.
27. Психолингвистика в криминалистике и судебной медицине.
28. Три аспекта языковых явлений (по Л. В. Щербе), их взаимосвязь.

Критерии оценки результатов учебной деятельности на зачете

«Зачтено»: знание основных понятий дисциплины; умение использовать и применять полученные знания на практике; работа на практических занятиях; знание основных научных теорий;

«Не зачтено»: частичные знания по темам курса; незнание основных понятий дисциплины; неумение использовать и применять полученные знания на практике; недостаточная работа на практических занятиях.

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. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 356 с.
6. Маслова, В. А. Разговор о психолингвистике / В. А. Маслова. – Минск : Нар. асвета, 1992. – 80 с.
7. Норман, Б. Ю. Основы психолингвистики : курс лекций / Б. Ю. Норман. – Минск : БГУ, 2011. – 131 с.

Дополнительная

8. Ахутина, Т. В. Порождение речи / Т. В. Ахутина. – М., 1989. – 213 с.
9. Винарская, Е. Н. Клинические проблемы афазии / Е. Н. Винарская. – М. : Медицина, 1971. – 216 с.
10. Гируцкий, А. А. Нейролингвистика : пособие для студентов вузов / А. А. Гируцкий, И. А. Гируцкий. – Минск : ТетраСистемс, 2010. – 192 с.
11. Горелов, И. Безмолвный мысли знак: Рассказы о невербальной коммуникации / И. Горелов, В. Енгальчев. – М. : Молодая гвардия, 1991. – 238 с.
12. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
13. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – М. : МГУ, 1975. – 253 с.
14. Маслова, В. А. Введение в лингвокультурологию / В. А. Маслова. – М. : Наследие, 1997. – 208 с.
15. Мечковская, Н. Б. Язык и религия : пособие для студентов гуманитар. вузов / Н. Б. Мечковская. – М. : ФАИР, 1998. – 352 с.
16. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев [и др.] ; под общ. ред. А. А. Леонтьева. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
17. Ушакова, Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Т. Н. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА	5
КУРС ЛЕКЦИЙ.....	8
Тема 1. Теория речевой деятельности как наука.....	8
Тема 2. Язык и речевая деятельность.....	15
Тема 3. Функции и формы речи	24
Тема 4. Технические характеристики речи.....	29
Тема 5. Виды говорения.....	33
Тема 6. Слушание и чтение – рецептивные виды речевой деятельности.....	39
Тема 7. Письмо как вид речевой деятельности	47
Тема 8. Основные приложения теории речевой деятельности.....	56
Тема 9. Теория речевой деятельности при обучении языку младших школьников	64
ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ	72
Дневная форма получения образования	72
Заочная форма получения образования	79
ХРЕСТОМАТИЙНЫЕ МАТЕРИАЛЫ	81
Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в психолингвистике	81
Пиаже Ж. Эгоцентрическая речь.....	92
Бендлер Р., Гриндер Дж. Из лягушек – в принцы (вводный курс НЛП тренинга)	97
ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	100
Задачи по теории речевой деятельности.....	100
Тест по теме «Теория речевой деятельности при обучении языку младших школьников».....	104
Примерный перечень тем рефератов	108
Примерные вопросы к зачету	109
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	110