



ОТКРЫТАЯ КНИГА
ОТКРЫТОЕ СОЗНАНИЕ
ОТКРЫТОЕ ОБЩЕСТВО

Учебная литература по гуманитарным и социальным дисциплинам для высшей школы и средних специальных учебных заведений готовится и издается при содействии Института “Открытое общество” (Фонд Сороса) в рамках программы “Высшее образование”.

Взгляды и подходы автора не обязательно совпадают с позицией программы. В особо спорных случаях альтернативная точка зрения отражается в предисловиях и послесловиях.

**Редакционный совет: В.И. Бахмин, Я.М. Бергер,
Е.Ю. Гениева, Г.Г. Дилигенский, В.Д. Шадриков**

Психология для студента

А.А. Леонтьев

ОСНОВЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

Рекомендовано Министерством образования РФ
в качестве учебника для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по специальности «Психология»

Москва
«Смысл»

2003

С.-Петербург
«Лань»

УДК 158.3 (075.8)

ББК 88

Л478

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Т.М.Дридзе,
доктор филологических наук, профессор Ю.А.Сорокин

Леонтьев А.А.

Л478 Основы психолингвистики. — 3-е изд. — М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. — 287 с.

ISBN 5-89357-141-X (Смысл)

ISBN 5-8114-0488-3 (Лань)

Первый базовый учебник по психолингвистике, написанный основателем этой междисциплинарной области знания у нас в стране.

В учебнике представлена история и основные теоретические школы, основные понятия и методы современной психолингвистики, а также актуальные проблемы и тенденции развития.

Психологам, лингвистам.

УДК 158.3 (075.8)

ББК 88

В оформлении обложки использована репродукция картины
Джузеппе Арчимбольдо «Библиотекарь»

ISBN 5-89357-141-X (Смысл) © А.А. Леонтьев, 1997, 2003

ISBN 5-8114-0488-3 (Лань) © Издательство «Смысл», 1997, 2003

Введение

Пособий по курсу психолингвистики практически нет. Еще в начале 1970-х гг. был написан толстый компендиум, который — пользуясь принятой в то время терминологией — мы называли «Основы теории речевой деятельности» (М.: Наука, 1974). Среди его авторов были А.Н.Леонтьев, И.А.Зимняя, Р.М.Фрумкина, Л.Р.Зиндер, Л.В.Бондарко, А.Е.Супрун, А.П.Клименко, Е.Л.Гинзбург, Ю.А.Сорокин, А.М.Шахнарович, Е.М.Вольф, И.И.Ильясов, Е.Ф.Тарасов, М.Н.Кожина, В.Г.Костомаров, Б.С.Шварцкопф, Б.М.Гриншпун, А.Б.Добрович, Ян Пруха и автор этих строк. Иных уж нет (Алексея Николаевича Леонтьева и Льва Рафаиловича Зиндера, Елены Михайловны Вольф, Бориса Моисеевича Гриншпуна), другие стали, никуда не выезжая, «иностранцами» (А.Е.Супрун и А.П.Клименко), почти все, кто жив, давно стали профессорами, докторами, а то и академиками. Книга эта получилась, очень содержательной, и до сих пор ее рекомендуют студентам по курсу психолингвистики. Но ей уже больше двадцати лет от роду! В 1990 году покойный Леонид Владимирович Сахарный издал в издательстве Санкт-Петербургского университета пособие «Введение в психолингвистику». Книга эта написана на прекрасном научном и дидактическом уровне, но тираж ее был мал, и даже до Москвы, не говоря о других университетских городах, книга Сахарного практически не дошла. Вот, в сущности, и все (если не считать небольших, хотя и очень полезных, брошюр-пособий, например книжки А.М.Шахнаровича, изданной МГЛУ). Можно добавить еще получившую широкую популярность переводную с английского книгу «Психолингвистика», где довольно механически были объединены две монографии — автор одной Д.Слобин, автор второй Дж.Грин.

Вот почему возникла потребность в данной книге. Она написана и издана по инициативе и при поддержке Института «Открытое общество», за что Институту — огромная благодарность.

Часть 1.

Теоретические и методологические вопросы психолингвистики

Глава 1. Психолингвистика как наука и ее место среди наук о человеке

В первое время существования психолингвистики в нашей стране ее часто рассматривали как область знания, лежащую «на стыке» психологии и лингвистики (языкознания): как бы отчасти психологию, отчасти лингвистику — своего рода гибрид той и другой. Такое понимание психолингвистики и других «пограничных» областей (назовем среди них социолингвистику, этнолингвистику, психогенетику и многие другие) было связано с неточным, приблизительным представлением о системе наук вообще и об их взаимоотношениях — в частности. Поэтому мы начнем наше изложение с некоторых принципиальных положений, касающихся логической структуры научной теории и процесса научного исследования вообще.

Предмет и объект науки. Принято считать, что ряд наук, куда входят, 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*.

Что это такое? Абстрактные объекты — это «средства для характеристики объективно-реальных индивидуальных процессов (событий, явлений) описываемой облас-

ти» (Логика научного исследования, 1965, с.172). Более строго абстрактная система объектов (или, что то же, система абстрактных объектов) понимается как «...все множество возможных (моделирующих) интерпретаций» (*там же*, с.127), объединяющее логические модели. Наряду с индивидуальными процессами (событиями, объектами) мы получаем построенные под определенным углом зрения модели, обобщаемые понятием абстрактной системы объектов.

Индивидуальный объект (событие, процесс) является *представителем* абстрактного объекта. Этот последний, 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 *а*», 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 *а* или, точнее, к каждому из них в отдельности.

Совокупность индивидуальных объектов научного исследования и есть *объект науки*. Абстрактная же система объектов или система абстрактных объектов образует *предмет науки*¹.

Выше мы говорили об общем объекте ряда наук (языкознания, психологии речи и пр.). 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 (а вернее, 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

¹ См. об этом, например, Щедровицкий, 1964, с.14—18; Садовский, 1966, с.180—183; Лекторский, 1967, с.49 и многие другие.

га (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. А эта точка зрения, в свою очередь, определяется как тем путем, который прошла наука при формировании своего предмета, так и теми конкретными задачами, которые стоят перед этой наукой в данный момент.

Значит, объект может быть у разных наук одним и тем же, а вот предмет специфичен для каждой науки — это то, что «видит» в объекте со своей точки зрения представитель каждой отдельной науки. Языкознание, психология речи и другие науки, занимающиеся речью, оперируют одними и теми же индивидуальными объектами или событиями и, значит, имеют один и тот же объект науки. Однако процесс научной абстракции протекает в каждой из них по-разному, в результате чего мы строим различные системы абстрактных объектов (логических моделей), каждая из которых соответствует предмету данной науки.

Наше рассуждение соответствует так называемому генетическому методу построения научной теории, когда «отправляются как от исходного от некоторых налично данных объектов и некоторой системы допустимых действий над объектами» (Смирнов, 1962, с.269). Существует еще и так называемый аксиоматический метод, при котором «область предметов, относительно которой строится теория, не берется за нечто исходное; за исходное берут некоторую систему высказываний, описывающих некоторую область объектов, и систему логических действий над высказываниями теории» (*там же*).

Выше мы уже не раз упоминали в связи с предметом науки термин *модель*. Что это такое?

Научная модель и научная теория. Модель — это логическая (знаковая) конструкция, воспроизводящая те или

инные характеристики исследуемого нами объекта при условии заранее определенных требований к соответствию этой конструкции объекту. Строго говоря, понятие модели шире: это вообще всякая «...мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» (*Штофф*, 1966, с.19). Внутри множества моделей выделяют теоретические или идеальные модели (в отличие от моделей, представляющих собой физические, материальные объекты — например, модель самолета, продуваемая в аэродинамической трубе). В свою очередь, они делятся на наглядные модели (элементы которых имеют какое-то сходство с элементами моделируемого объекта) и модели знаковые и логические, для которых не обязательно внешнее сходство с моделируемым объектом (но зато обязательно функциональное сходство). Впрочем, термины *знаковая* и *логическая* модель (конструкция) не кажутся нам удачными, и целесообразно вслед за Ю.А.Ждановым (1963) говорить о «...моделях, конструируемых из воображаемых элементов».

Моделирование не есть любое отображение объекта в модели. Моделируя реальный объект, мы конструируем другой — реальный или воображаемый — объект, изоморфный² данному в каких-то существенных признаках.

² Мы сознательно упрощаем проблему, не вводя здесь понятия гомоморфности. На самом деле в науках о человеке мы имеем дело чаще с гомоморфизмом (такое соответствие модели объекту, которое является принципиально односторонним: все, что смоделировано на географической карте, можно найти на местности, но не все, что есть на местности, отображено на карте), чем с изоморфизмом (полное взаимное соответствие: из алгебраического представления функции можно вывести геометрическое, но и наоборот).

А то новое, что мы узнаем при этом о моделируемом объекте, — это такие его черты, которые «автоматически» переносятся в модель, когда мы сознательно обеспечиваем ее изоморфность этому объекту по заранее определенным параметрам.

Иногда понятие модели излишне сужается, например, считаются единственно научными только аксиоматические модели или только математические модели. Это неправомерно. Всякое достаточно правильное, то есть отвечающее определенным требованиям адекватности моделируемому объекту (изоморфности этому объекту) и при этом эвристически значимое (дающее нам новую информацию об этом объекте) описание объекта есть его логическая модель и подчиняется общим закономерностям моделирования.

Моделирование объекта — необходимый компонент его познания, но на нем это познание отнюдь не заканчивается.

Мы можем построить бесконечное множество моделей одного и того же объекта, которые в равной мере соответствуют его свойствам, но отличаются друг от друга — ведь модель отражает не только эти реальные, объективные свойства, но и нашу точку зрения на этот объект, те требования к соответствию модели моделируемому объекту, которые мы в каждом случае предъявляем. Письменный (печатный) текст, фиксирующий устную речь, и фонетическая транскрипция устной речи — знаковые модели одного и того же реального события, но требования к соответствию объекту у них разные.

Ни одна модель не является полной, не исчерпывает всех свойств объекта. Такое исчерпывающее описание и невозможно, и не нужно. В науке мы каждый раз при моделировании вычленим определенные свойства объекта, оставляя другие вне своего рассмотрения. Даже моделируя одни и те же свойства, отображая их в рамках одной науки под определенным, достаточно узким углом зрения, мы можем построить несколько несовпадающих

моделей в зависимости от системы используемых при этом понятий и операций и в зависимости от конкретной задачи моделирования. Так, например, модель системы фонем русского языка различается в «ленинградской» и «московской» фонологических школах. С другой стороны, любой лингвист знает, как трудно «перевести» на язык привычной ему модели описание того или иного языка, выполненное при помощи иной системы исходных понятий и операций (например, системы понятий американской дескриптивной лингвистики или порождающей грамматики Н.Хомского).

Тем более будут отличаться так называемая «теоретическая» грамматика языка и, скажем, алгоритм автоматического анализа и синтеза того же языка при машинном переводе, даже если они в равной степени отражают свойства объекта (языка). Каждая из этих моделей оптимальна для определенной цели: будучи заложена в компьютерную программу, самая лучшая теоретическая грамматика окажется бесполезной. Другой характерный пример — описание языка в различных учебниках этого языка. Вообще в науке все больше утверждается принципиальное положение о *множественности моделей* одного и того же моделируемого объекта.

Абстрактный объект как раз и есть обобщение множества возможных моделей данного конкретного объекта (совокупности конкретных объектов, или, как часто говорят, «предметной области»), а именно *инвариант* этих моделей. (Не всех, а тех, которые отображают именно данные объективные свойства моделируемого объекта: ведь у него могут быть и другие, не менее существенные, но изучаемые другими науками под другими углами зрения.) Ведь все эти модели уже по определению обладают общими, инвариантными характеристиками, отражающими сущностные свойства объекта и остающимися без изменения при переходе от одной модели к другой. Вот эти-то инвариантные характеристики и могут быть объединены в понятие

абстрактного объекта или, как мы уже говорили, в понятии предмета данной науки.

Перейдем теперь к другому важному понятию логики науки — к понятию *теории*.

Научная теория есть «...система обобщенного и достоверного знания о том или ином «фрагменте» действительности, которая описывает, объясняет и предсказывает функционирование определенной совокупности составляющих ее [конкретных — *Авт.*] объектов» (Философский словарь, 1981, с.366). Или, что то же, это «целостная система абстрактных объектов, ...разновидность знания, в рамках которой осуществляется поиск нового знания, объяснение уже известных и предсказание новых фактов» (*Переверзев*, 1994, с.230).

Иногда теория понимается как продукт верификации (проверки) модели. Это не так. Верифицированная модель (например, показавшая свою правильность в ходе эксперимента) еще не становится от этого теорией: просто сначала мы имели дело с каким-то допущением, гипотезой, затем выяснили, что это допущение справедливо, что эта гипотеза верна. Но из того, что оно справедливо, еще не следует, что мы обладаем целостным и достоверным знанием об объекте — только знанием о каких-то отдельных сторонах, о некоторых свойствах объекта!

В отличие от модели, которая, чтобы стать из безответственного высказывания по поводу объекта истинной моделью этого объекта, нуждается в верификации, теория в принципе не может быть проверена в эксперименте. Модель (во всяком случае, знаковая или логическая, построенная из воображаемых элементов), как правило, полностью поддается формализации и операционализации. К теории это не относится. Но зато «...зрелая теория представляет собой не просто сумму связанных между собой знаний, но и содержит определенный механизм построения знания, внутреннего развертывания теоретического содержания, воплощает некоторую программу исследования; все это и со-

здает целостность теории как единой системы знания» (Швырев, 1983, с.677).

Теория включает в себя следующие компоненты: 1. Исходные основания теории или ее концептуальный базис — исходные понятия и основные отношения между этими понятиями (Переверзев, 1994, с.230). 2. Логика теории — «множество допустимых в данной теории правил вывода и способов доказательства» (Горский, Ивин, Никифоров, 1991, с.183). 3. Совокупность законов и утверждений, логически выведенных из исходных оснований (*там же*).

Возможны ли различные теории одного и того же объекта? Да, если мы опираемся на различные исходные понятия и действуем по различной логике, вообще если в основе разных теорий лежат различные методологические и философские представления.

Тонкие мысли о сущности и особенностях психолингвистических моделей были высказаны Р.М.Фрумкиной (1972; 1980), с которой мы в основном солидарны.

Концептуальный базис теории. В любой науке следует разграничивать два рода используемых в ней понятий. Часть из них — это *категории*, имеющие общенаучный, а иногда и философский характер и выступающие в данной науке лишь частично, наряду с другими науками. Иначе говоря, одна эта наука не может претендовать на сколько-нибудь полное и всестороннее раскрытие сущности данной категории. Примером таких категорий могут выступать *система, развитие, деятельность*. Они входят в число конкретно-научных (например, психологических, лингвистических, этнологических) понятий, получают соответствующую интерпретацию в психологическом, лингвистическом и тому подобных аспектах, на конкретном материале данной науки. Но нельзя до конца понять суть системности в языке, не обращаясь к понятию системы в других науках и к более общим методологическим основаниям понятия системы. По удачному определению Э.В.Ильенкова: «Категории как раз и представляют собою те всеобщие формы (схемы) деятельно-

сти субъекта, посредством которых вообще становится возможным связный опыт, т.е. разрозненные восприятия фиксируются в виде знания» (1984, с.67).

Категории могут быть философскими и собственно научными³. Говоря о собственно научных (общенаучных) категориях, целесообразно вслед за П.В.Копниным (1971, с.202) различать в них категориальный аппарат формальной логики и категории, свойственные отдельным предметным областям. Но и последние остаются при этом категориями, не носят узко специализированного характера: другое дело специализированное научное *понятие* как компонент научной теории.

В структуре или «языке» той или иной науки можно, таким образом, выделить понятия разного уровня — от наиболее общих философских категорий до конкретно-научных понятий. В психологии примером такой иерархии могут быть соответственно субъект (философская категория), понятие (логическая категория), деятельность (общенаучная категория), аффект (конкретно-научное понятие). В лингвистике аналогичным примером могут быть развитие (философская категория), признак (логическая категория), знак (общенаучная категория) и фонема (конкретно-научное понятие). Различать эти уровни очень важно, когда мы стремимся установить объективную взаимосвязь соответствующих им сущностей внутри предмета данной науки. Но возможна и иная постановка вопроса — когда мы стремимся раскрыть сущность и качественное своеобразие той или иной категории, рассматривая ее во всем многообразии не только внутрипредметных, но и межпредметных или «надпредметных» связей и отношений, когда для нас важно раскрыть все те системы связей, в которые данная сущность может

³ Различать их исключительно важно в методологическом отношении: это позволяет нам избежать позитивистского сведения философских категорий к «языку науки».

вступать, независимо от их «ведомственной принадлежности» предмету той или иной науки.

Из всего сказанного выше можно сделать важный вывод о том, что научное знание в принципе едино и абсолютно, а место в нем предмета конкретной науки факультативно и относительно. Соответственно и научные специальности (психолог, лингвист, этнолог) — это совсем не разные профессии, это — в силу ограниченности познавательных и творческих возможностей конкретного ученого и в силу различия сфер практического приложения научного знания — условная сфера деятельности данного ученого. В некоторые периоды развития науки появляется тенденция к сужению этой сферы до традиционного предмета той или иной науки, в другие — тенденция к ее расширению за его пределы и, соответственно, к появлению более широких предметных областей.

Объект психолингвистики. Какие конкретные объекты или конкретные события изучает психолингвистика? Выше уже говорилось о других «речеведческих» науках, в частности о лингвистике (языкознании), что общим для них объектом являются речевые акты, или речевые действия, или речевые реакции. Сейчас время уточнить это положение.

Введем понятие *фрейма* как фиксированной системы параметров, описывающих тот или иной объект или событие. (См. *Minsky*, 1988, p.245). Так например, «Личный листок по учету кадров» (параметры сформулированы в явной форме) или стандартная международная форма *Curriculum vitae* (параметры не сформулированы в явной форме) есть фрейм, описывающий данного человека, по крайней мере те его качества, которые существенны при приеме на работу.

Конкретные события, моделируемые в науке, обычно характеризуются по принципу фрейма. Так, в отечественной психологии наиболее часто используется «деятельностный фрейм»: мы как бы задаем событию

определенные вопросы (Цель? Мотив? Условия? Вид деятельности — трудовая, познавательная, игровая? и т.д.) и характеризуем это событие по данным параметрам как тот или иной акт деятельности или его компонент (действие, операция). А в американской психологии вплоть до 1960-х гг. господствовал иной, «бихевиористский» фрейм, когда на то же самое событие «накладывались» другие вопросы и соответственно оно с самого начала получало иную интерпретацию — как стимул или как реакция определенного рода.

Различные направления в психолингвистике рассматривают ее объект, т.е. конкретные речевые события, через «призму» разных фреймов. (См. об этом главу 2). Но во всех случаях, независимо от методологического подхода к речи, диктующего нам тот или иной фрейм, в структуре этого фрейма обязательно или как правило представлены такие характеристики, как процессуальность, субъект речи (хотя при разных подходах в этом субъекте выделяются различные свойства и характеристики), объект речи или ее адресат, мотив или потребность, интенция или речевое намерение, цель (хотя в бихевиористском фрейме она факультативна), содержание или предмет речевого общения, языковые или семиотические средства. То есть объектом психолингвистики, как бы его ни понимать, всегда является *совокупность речевых событий или речевых ситуаций*. Этот объект — общий у нее с лингвистикой и другими «речеведческими» науками.

Предмет психолингвистики. Сопоставим несколько определений предмета психолингвистики, дававшихся разными авторами на протяжении ее полувековой истории.

В начале этой истории мы находим следующее определение (Psycholinguistics, 1965, p.3): «Психолингвистика изучает те процессы, в которых интенции говорящих преобразуются в сигналы принятого в данной культуре кода и эти сигналы преобразуются в интерпретации слушающих. Другими словами, психолингвистика имеет дело

с процессами кодирования и декодирования, поскольку они соотносят состояния сообщений с состояниями участников коммуникации»⁴. Другое определение, данное Ч.Осгудом (которому вместе с Т.Сибееком принадлежит и первое), звучит следующим образом: психолингвистика «...занимается в широком смысле соотношением структуры сообщений и характеристик человеческих индивидов, производящих и получающих эти сообщения, т.е. психолингвистика есть наука о процессах кодирования и декодирования в индивидуальных участниках коммуникации» (*Osgood, 1963, p.248*). С.Эрвин-Трипп и Д.Слобин столь же кратко определили психолингвистику как «...науку об усвоении и использовании структуры языка» (*Ervin-Tripp & Slobin, 1966, p.435*).

Европейские исследователи дают сходные определения. Так, П. Фресс считает, что «психолингвистика есть учение об отношениях между нашими экспрессивными и коммуникативными потребностями и средствами, которые нам предоставляет язык» (*Fraisse, 1963, p.5*). Наконец, Т.Слама-Казаку после детального анализа и нескольких последовательных определений приходит к краткой формулировке, что предметом психолингвистики является «...влияние ситуации общения на сообщения» (*Slama-Cazacu, 1973, p.57*)⁵.

В высшей степени интересное определение психолингвистики, так сказать, «снаружи» дала Е.С.Кубрякова —

⁴ Здесь и далее, где цитируются оригинальные тексты (не на русском языке), перевод принадлежит автору настоящей книги.

⁵ Интересно, что многие авторы, в названиях работ которых есть слово «психолингвистика», откровенно (или не очень) избегают этого термина в тексте. Так, ничего не говорится о психолингвистике как таковой ни в книге Х.Херманна (1981), ни в объемистой монографии Г. и Э.Кларк (1977), а Г.Лист после двух книг о психолингвистике отказалась от этого термина и назвала третью «Психология языка» (*Sprachpsychologie. Stuttgart, 1981*). См. об этом в главе 2.

не психолингвист, а «чистый» лингвист, — в своей книге о речевой деятельности. Вот что она пишет: «В психолингвистике... в фокусе постоянно находится связь между содержанием, мотивом и формой речевой деятельности, с одной стороны, и между структурой и элементами языка, использованными в речевом высказывании, с другой» (Кубрякова, 1986, с.16).

Автор настоящей книги в 1968 году дал одновременно два различных определения психолингвистики. Первое из них обобщало понимание психолингвистики другими учеными: «Психолингвистика — это наука, предметом которой является отношение между системой языка... и языковой способностью» (Леонтьев, 1969, с.106). Второе было дано, так сказать, «на вырост»: «Предметом психолингвистики является речевая деятельность как целое и закономерности ее комплексного моделирования» (там же, с.110). Именно поэтому в СССР в качестве синонима термину «психолингвистика» долго употреблялось выражение «теория речевой деятельности». В 1989 г. автор считал, что предметом психолингвистики «является структура процессов речепроизводства и речевосприятия в их соотношении со структурой языка (любого или определенного национального). Психолингвистические исследования направлены на анализ языковой способности человека в ее отношении к речевой деятельности, с одной стороны, и к системе языка — с другой» (Леонтьев, 1989, с.144). Наконец, в 1996 г. автор писал, что целью психолингвистики «является ... рассмотрение особенностей работы этих механизмов (механизмов порождения и восприятия речи) в связи с функциями речевой деятельности в обществе и с развитием личности» (Леонтьев, с.298).

По этим определениям можно проследить эволюцию взглядов на предмет психолингвистики. Вначале он трактовался как отношение интенций (речевых намерений) или состояний говорящего и слушающего (языковой способности) к структуре сообщений, как процесс или меха-

низм кодирования (и соответственно декодирования) при помощи системы языка. При этом «состояния» участников коммуникации понимались исключительно как состояния сознания, а процесс коммуникации — как процесс передачи некоторой информации от одного индивида к другому. Далее появилась идея речевой деятельности и уже не двучленной (языковая способность—язык), а трехчленной системы (языковая способность—речевая деятельность—язык), причем речевая деятельность стала пониматься не как простой процесс кодирования или декодирования заранее данного содержания, а как процесс, в котором это содержание *формируется*. (см. главу 3). Параллельно стало расширяться и углубляться понимание языковой способности: она стала соотноситься не только с сознанием, но с целостной личностью человека. Претерпела изменение и трактовка речевой деятельности: ее стали рассматривать под углом зрения общения, а само общение — не как передачу информации от одного индивида к другому, а как процесс внутренней саморегуляции социума (общества, социальной группы).

Изменилась не только трактовка языковой способности и речевой деятельности, но и трактовка самого языка. Если раньше он понимался как система средств кодирования или декодирования, то теперь трактуется в первую очередь как система ориентиров, необходимая для деятельности человека в окружающем его вещном и социальном мире. Другой вопрос, используется эта система для ориентировки самого человека или с ее помощью обеспечивается ориентировка других людей: в обоих случаях мы имеем дело с понятием «образа мира» (см. главу 17).

Таким образом, если попытаться дать современное определение предмета психолингвистики, то оно будет следующим. **Предметом психолингвистики является соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной «обrazующей» образа мира человека, с другой.**

Психолингвистика как психологическая наука. Приведенное только что определение предмета психолингвистики показывает, что психолингвистика на современном этапе ее развития органически входит в систему психологических наук. Если вслед за А.Н.Леонтьевым понимать психологию как «...конкретную науку о порождении, функционировании и строении психического отражения реальности, которое опосредствует жизнь индивидов» (А.Н.Леонтьев, 1977, с.12), то язык и речевая деятельность участвуют и в формировании и функционировании самого этого психического отражения, и в процессе опосредования этим отражением жизнедеятельности людей.

Отсюда категориальное и понятийное единство психолингвистики и других областей психологии. Само понятие речевой деятельности восходит к общепсихологической трактовке структуры и особенностей деятельности вообще — речевая деятельность рассматривается как частный случай деятельности, как один из ее видов (наряду с трудовой, познавательной, игровой и т.п.), имеющий свою качественную специфику, но подчиняющийся общим закономерностям формирования, строения и функционирования любой деятельности⁶. Та или иная трактовка личности также непосредственно отражается в психолингвистике. Но особенно существенно, что через одно из своих основных понятий — понятие *значения* — психолингвистика самым непосредственным образом связана с проблематикой психического отражения и, в частности, с концепцией образа мира. При этом психолингвистика не просто пользуется понятиями и результатами

⁶ В других направлениях психолингвистики, где нет понятия речевой деятельности, соотношение психолингвистики и психологии аналогичное: так например, для бихевиоризма психолингвистика занимается речевыми реакциями, а бихевиористская психология в целом — любыми реакциями человека.

исследования, предоставляемыми другими областями психологической науки: она, со своей стороны, обогащает другие предметные области психологии как в теоретическом плане (вводя новые понятия и подходы, по-иному, более глубоко трактуя принятые понятия и пр.), так и в плане прикладном, позволяя решать практические задачи, недоступные другим традиционно сложившимся психологическим дисциплинам.

Наиболее тесно психолингвистика как психологическая наука связана с *общей психологией*, в особенности с психологией личности и с когнитивной психологией. Так как она имеет непосредственное отношение к общению, еще одной весьма близкой ей психологической дисциплиной является *социальная психология и психология общения* как часть последней. Далее, поскольку формирование и развитие языковой способности и речевой деятельности тоже входит в объем психолингвистики, психолингвистика самым тесным образом связана с *психологией развития (детской и возрастной психологией)*. Наконец, она взаимодействует и с *этнопсихологией*.

В своем прикладном аспекте психолингвистика связана практически со всеми прикладными областями психологии: с *педагогической психологией* (см. главу 12), *патопсихологией*, *медицинской психологией*, *нейропсихологией*, *психиатрией* и *коррекционной педагогикой (дефектологией)* (см. главу 13), *инженерной*, *космической и военной психологией*, *психологией труда и эргономикой* (см. главу 14), *судебной и юридической психологией* (см. главу 15), наконец, с *политической психологией*, *психологией массовой коммуникации*, *психологией рекламы и пропаганды* (см. главу 16). В сущности, именно эти прикладные задачи послужили непосредственным толчком к возникновению психолингвистики как самостоятельной научной области.

Психолингвистика и языкознание. Языкознание (лингвистика) традиционно понимается как наука о языке как средстве общения. При этом ее предмет, как правило, четко не определяется.

Очевидно, что объектом лингвистики является речевая деятельность (речевые акты, речевые реакции). Но лингвист выделяет в ней то общее, что есть в организации *всякой* речи *любого* человека в *любой* ситуации, те средства, без которых вообще невозможно охарактеризовать внутреннее строение речевого потока. Предметом лингвистики и является *система языковых средств*, используемых в речевом общении (коммуникации). Другой вопрос, на чем делается акцент в каждом отдельном случае: на системности этих средств (как устроен любой язык) — и тогда мы имеем дело с так называемым *общим языкознанием*, или на индивидуальной специфике того или иного конкретного языка (русского, немецкого, китайского).

Лингвистика выделяет в речевой деятельности то, что непосредственно не диктуется ее психологической (психофизиологической) структурой, а относится к вариантности внутри предоставляемых этой структурой возможностей. В речи на любом языке не может не быть членения на слоги. Но какова структура русского, немецкого, китайского слога — это уже проблема лингвистическая. В любом языке обязательно есть гласные и согласные звуки — это тоже диктуется психофизиологией. А вот сколько этих звуков, какие они, в каких отношениях находятся друг к другу — это уже дело лингвиста.

В лингвистике есть множество направлений и школ, описывающих принципиальную общую структуру любого языка или «индивидуальную» структуру того или иного конкретного языка на основе различного концептуального базиса (различной системы понятий и различного понимания отношений между ними). Поэтому здесь трудно дать общую характеристику лингвистическому подходу к трактовке речевой деятельности. Сжатое описание основных антиномий (попарно противопоставленных друг другу наиболее общих категорий) современной лингвистики содержится в *Леонтьев*,

1974⁷. Самое полное и в то же время квалифицированное изложение всей проблематики общей лингвистики дано в книге «Общее языкознание», 1983.

Главные тенденции в развитии современного языкознания сводятся к следующим.

Во-первых, как уже говорилось, изменилось само понимание языка. Если раньше в центре интересов лингвиста стояли сами языковые средства (фонетические, т.е. звуковые, грамматические, лексические), то теперь ясно осознано, что все эти языковые средства суть только формальные операторы, с помощью которых человек осуществляет процесс общения, прилагая их к системе значений и получая осмысленный и целостный текст (сообщение). Но само это понятие значения выходит за пределы общения — это и основная когнитивная (познавательная) единица, формирующая образ мира человека и в этом качестве входящая в состав разного рода *когнитивных схем, эталонных образов типовых когнитивных ситуаций* и т.д. Одним словом, значение, бывшее раньше одним из многих понятий лингвистики, все больше превращается в основное, ключевое ее понятие. Соответственно и психолингвистика все больше превращается в «психосемантику» в широком смысле слова.

Во-вторых, круг интересов лингвистики до последних десятилетий хорошо суммируется известным афоризмом Станислава Ежи Леца: «В начале было Слово, а в конце — Фраза». Но ведь фразой, или предложением, или высказыванием общение не кончается — оно «работает» с целостными, связными, осмысленными *текстами*. И психолингвистика все больше интересуется именно текс-

⁷ Перечислим здесь эти антиномии: 1. Язык — речь; 2. Этический — эмический; 3. Система — норма; 4. Синтагматика — парадигматика; 5. Синхрония — диахрония; 6. Активный — пассивный; 7. Дескриптивный — прескриптивный; 8. Устный — письменный; 9. Общеязыковый — диалектный; 10. Литературный — нелитературный.

тами, их специфической структурой, вариантностью, функциональной специализацией.

В-третьих, с момента своего возникновения и до наших дней лингвистика была и остается наукой «европоцентричной». Основные понятия общего языкознания сформированы на материале европейских языков — от латинского и греческого до английского, немецкого, русского. Совершенно отличные от них по структуре языки Азии, Африки, Океании, индейские языки Америки до сих пор часто описываются в системе этих понятий, к ним не всегда применимых. Важнейшим шагом вперед в лингвистике является четкое понимание и разграничение того, что в ее понятийном аппарате действительно универсально (применимо ко всем языкам без исключения), а что справедливо лишь для языков определенного типа, определенной структуры.

Итак, ясно, что психолингвистика имеет наиболее тесные связи с *общим языкознанием (общей лингвистикой)*. Кроме того, она постоянно взаимодействует с *социолингвистикой, этнолингвистикой и прикладной лингвистикой*, в особенности с той ее частью, которая занимается вопросами компьютерной лингвистики.

Библиография

Горский Д.П., Ивин А.А., Никифоров А.Л. Краткий словарь по логике. М., 1991.

Жданов Ю.А. Моделирование в органической химии//Вопросы философии, 1963. № 6.

Ильенков Э.В. Диалектическая логика. Изд.2. М., 1984.

Копнин П.В. Философские проблемы языка//Философия и современность. М., 1971.

Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. М., 1986.

Лекторский В.А. Принципы воспроизведения объекта в знании//Вопросы философии, 1967. № 4.

- Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
- Леонтьев А.А.* Лингвистическое моделирование речевой деятельности//Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
- Леонтьев А.А.* Психолингвистика//Тенденции развития психологической науки. М., 1989.
- Леонтьев А.А.* Психолингвистика//Психологический словарь. Изд. 2. М., 1996.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2. М., 1977.
- Логика научного исследования. М., 1965.
- Общее языкознание/Под ред. А.Е.Супруна. Минск, 1983.
- Переверзев В.Н.* Теория//Логический словарь ДЕФОРТ. М., 1994.
- Смирнов В.А.* Генетический метод построения научной теории//Философские вопросы современной формальной логики. М., 1962.
- Садовский В.Н.* Методологические проблемы исследования объектов, представляющих собой системы//Социология в СССР. М., 1966. Т. 1.
- Философский словарь/Под ред. И.Т.Фролова. Изд. 4. М., 1981.
- Фрумкина Р.М.* Об отношении между теорией, моделью и экспериментом в психолингвистических исследованиях//Материалы IV Всесоюзного симпозиума по психолингвистике. М., 1972.
- Фрумкина Р.М.* Лингвистическая гипотеза и эксперимент (о специфике гипотез в психолингвистике)//Гипотеза в современной лингвистике. М., 1980.
- Швырев В.С.* Теория//Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
- Штофф В.А.* Моделирование и философия. М.; Л., 1966.
- Щедровицкий Г.П.* Проблемы методологии системного исследования. М., 1964.
- Clark H.H., Clark E.V.* Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics. New York, 1977.
- Ervin-Tripp S.M., Slobin D.I.* Psycholinguistics//Annual Review of Psychology, 1966. V.17.
- Fraisse P.* La psycho-linguistique//Problèmes de psycho-linguistique. Paris, 1963.
- Hörmann H.* Einführung in die Psycholinguistik. Darmstadt, 1981.
- Minsky M.* The Society of Mind. New York, 1988.
- Osgood Ch.E.* Psycholinguistics//Psychology: a Study of Science. New York, 1963. V. 6.
- Psycholinguistics. A Survey of Theory and Research Problems. 2nd ed. Bloomington, 1965.
- Slama-Cazacu T.* Introduction to Psycholinguistics. The Hague-Paris, 1973.

Глава 2. История возникновения и развития психолингвистики

Психолингвистические идеи до возникновения психолингвистики. Можно сказать, что предтечей психолингвистики был создатель научной лингвистики — Вильгельм фон Гумбольдт. Именно ему принадлежит идея речевой деятельности и понимание языка как связующего звена между социумом («общественностью») и человеком. В последние годы на русском языке появились два тома избранных сочинений В. фон Гумбольдта, вышла также монография В.И.Постоваловой о понятии деятельности у В. фон Гумбольдта (Гумбольдт, 1984; 1985; Постовалова, 1982).

Ученик В. фон Гумбольдта Г.Штейнталь, — в отличие от своего учителя, который рассматривал язык в его диалектике — и как процесс, и как готовую данность, и как часть психической деятельности человека, и как общественное явление, — понимал язык только как процесс. Г.Штейнталь писал о языке: «Он не покоящаяся сущность, а протекающая деятельность...Язык не есть нечто существующее, как порох, но процесс, как взрыв» (Steinthal, 1871, S.85). При этом он рассматривал язык исключительно как индивидуально-психическое образование. Механизм индивидуальной речевой деятельности Г.Штейнталь понимал так: «Мы должны ясно различать три момента, действующие при говорении: органическую механику, психическую механику и подлежащее выражению...понятийное или мировоззренческое содержание. Цель речи есть представление и отображение содержания с помощью психической и органической механики.

Мы можем представить себе органическую механику в виде органа, психическую механику в виде органиста, содержание — в виде композитора» (*там же*, S.483). Обратим внимание, что для Г.Штейнтала «понятийное содержание» — это содержание индивидуального сознания, выявляемое путем самонаблюдения (интроспекции) (см. о Г.Штейнтале также *Леонтьев*, 1967, с.8—10)¹.

Другой последователь В. фон Гумбольдта, русский языковед Александр Афанасьевич Потебня, по своим взглядам был ближе к нему, чем к Г.Штейнталу. Правда, у А.А.Потебни речевой акт, как и у Г.Штейнтала, есть явление исключительно психическое, но язык, слово вносит в этот акт культурное, социальное начало: «Язык объективирует мысль...Мысль посредством слова идеализируется и освобождается от... влияния непосредственных чувственных восприятий... Язык есть потому же условие прогресса народов, почему он орган мысли отдельного лица» (*Потебня*, 1989, с.237, 196, 197).

Так называемое младограмматическое направление в лингвистике XIX века (Г.Пауль, К.Бругман и многие другие) рассматривало язык не как процесс или совокупность процессов, а как систему «психических образов» или ассоциаций. «Психическое...совершается в единичной душе, согласно общим законам индивидуальной психологии», а поскольку язык есть явление психическое, то «всякое языковое творчество всегда индивидуально», и (индивидуальная) психология является для языкознания «законоустанавливающей» наукой. Причем «психическая сторона речевой деятельности, как вообще все психическое, может быть познана лишь непосредственно, путем самонаблюдения» (*Пауль*, 1960, с.36—40, 51).

¹ На русском языке работ Г.Штейнтала почти нет. См. *Штейнталь Г.* Грамматика, логика и психология// В.А.Звегинцев. История языкознания XIX и XX вв. в очерках и извлечениях. М.: 1960. Ч.1.

Совершенно противоположную позицию занимал великий лингвист И.А.Бодуэн де Куртенэ, для которого, как и для В. фон Гумбольдта, язык (в широком смысле) был одновременно и «...определенным комплексом известных составных частей и категорий, существующих только *in abstracto*...», и «...беспрерывно повторяющимся процессом, основывающимся на общительном характере человека и его потребности ...сообщать (свои мысли) ...другим людям». В начале своей научной деятельности И.А.Бодуэн опирался на материалистическую концепцию физиолога и психолога И.М.Сеченова (через посредство его последователя, казанского физиолога Н.О.Ковалевского), а во второй половине жизни склонялся к позициям В.Вундта и вдохновляемой им «экспериментальной психологии». О И.А.Бодуэне как одном из непосредственных предшественников психолингвистики см. (Леонтьев, 1969, с.177—202); там же приведена основная литература.

Основоположник лингвистики XX века Фердинанд де Соссюр четко разделял собственно язык (*langue*) как абстрактную надындивидуальную систему, языковую способность (*faculté du langage*) как функцию индивида (обе эти категории он объединял в понятии *langage*, или речевой деятельности) и речь (*parole*) — индивидуальный акт, реализующий языковую способность через посредство языка как социальной системы. К сожалению, эта система понятий, введенная Ф. де Соссюром в его лекциях, читанных в Женевском университете, отразилась в каноническом тексте его «Курса общей лингвистики», опубликованном после его смерти (см. Соссюр, 1977), в упрощенном и искаженном виде и была восстановлена только в 1950-х гг. Робером Гodelем (Godel, 1957; см. также Соссюр, 1990).

К концепции Ф. де Соссюра близка концепция Л.В.Щербы, который ввел понятие «психофизиологической речевой организации индивида», которая «вместе с обусловленной ею речевой деятельностью является со-

циальным продуктом». Эта «речевая деятельность» — «процессы говорения и понимания». Наконец, Л.В.Щерба говорит о «системе языка», подчеркивая, что это «...некая социальная ценность, нечто единое и общеобязательное для всех членов данной общественной группы, объективно данное в условиях жизни этой группы» (Щерба, 1974, с.24—29). Именно взгляды Л.В.Щербы оказали наиболее сильное воздействие при возникновении отечественного направления психолингвистики.

О взглядах влиятельных школ западной лингвистики XX века (Пражская школа, различные школы американской дескриптивной лингвистики, Лондонская школа) см. Основные направления структурализма, 1964.

Наконец, совершенно особое место занимают работы французского лингвиста Г.Гийома, создателя особой лингвистической дисциплины — психосистематики языка. Г.Гийом сосредоточивается на анализе языка не под углом зрения отношения «человек—человек», а в плане отношения «человек—мир (универсум)». По Гийому, именно благодаря «отношениям всех и каждого к миру» люди могут общаться друг с другом (Гийом, 1992, с.161). Таким образом, его взгляды близки к концепции «образа мира».

Перейдем к предшествовавшим появлению психолингвистики и в известной мере обусловившим это появление психологическим идеям конца XIX — первой половины XX века.

Их краткую характеристику мы начнем с так называемой «гештальт-психологии» (Gestalt — от нем. «образ»), представленной такими громкими именами, как М.Вертгеймер, В.Келер, К.Коффка, в известной мере К.Бюлер и К.Левин (первый был близок гештальтизму, но занимал самостоятельную позицию, а второй с течением времени отошел от ортодоксального гештальтизма). Гештальтисты разделяли мир переживаний и физический мир, лежащий «за» переживаниями. Мир переживаний они в свою очередь рассматривали с двух точек зрения: как

физиологическую реальность (мозговые процессы) и как психическую (феноменальную) реальность сознания. Сознание понималось как динамическое целое, «поле», единицей анализа которого и считался «гештальт» — целостная образная структура, несводимая к сумме составляющих ее ощущений.

Наиболее интересные для нас работы гештальтистов принадлежали, впрочем, не перечисленным только что ученым, со временем ставшим классиками психологии, а психологам, так сказать, второго эшелона. Например, в экспериментах О.Нимайера (*Niemeyer*, 1935) было показано, что при восприятии предложения его грамматическая структура с самого начала воссоздается как единое целое, как гештальт. Но особенно важна высказанная О.Дитрихом идея: «Не только язык, но и каждый отдельный акт речи и понимания речи не простая, но, напротив, крайне сложная психофизиологическая функция, и отсюда следует расчленение не только языка в целом, но прежде всего именно этих актов на различные слои, каждый из которых имеет свою относительную ценность в рамках каждого рассматриваемого случая» (*Dittrich*, 1925, S.25—26). Позже эта идея получила конкретное психофизиологическое обоснование, в частности, в яркой работе Ф.Кайнца «К построению языка» (*Kainz*, 1957). Между прочим, именно О.Дитрих еще в 1913 году высказал мысль о необходимости особой научной дисциплины (он называл ее «психологией языка»), не совпадающей ни с собственно психологией, ни с лингвистикой (*Dittrich*, 1913). Упомянутый только что Ф.Кайнц, автор многолетнего труда «Психология языка», в России почти не известен (см. о нем *Леонтьев*, 1967, с.69—71).

К.Бюлер заслуживает отдельной характеристики, так как, по словам Р.Якобсона, его книга «Теория языка» «все еще остается, быть может, самым ценным вкладом психологии в лингвистику» (*Якобсон*, 1985, с.385). Эта характеристика дана Т.В.Булыгиной и автором данной книги в их вступительной статье к русскому переводу

этой книги К.Бюлера (Бюлер, 1993), к которой мы для экономии места и отошлем читателя.

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

Бихевиористская психология во многом солидаризуется с материалистической психологией, и не случайно она считает одним из своих предтеч великого русского физиолога И.П.Павлова. Она признает только объективные методы исследования психики, включает психику в общий контекст жизнедеятельности человека и считает ее обусловленной внешними воздействиями и физиологическими особенностями организма. С этим спорить трудно. Но, провозгласив объективность методов психологии, бихевиористы заявили, что если что-то в психике не поддается непосредственному наблюдению и измерению, то этого «что-то» вообще не существует. «Поскольку при объективном изучении человека бихевиорист не наблюдает ничего такого, что он мог бы назвать сознанием, чувствованием, ощущением, воображением, волей, постольку он больше не считает, что эти термины указывают на подлинные феномены психологии... Все эти термины могут быть исключены из описания деятельности человека» (Уотсон, 1927, стлб.435).

Отказавшись от дуализма и считая психику продуктом внешних воздействий, бихевиористы понимают эти воздействия исключительно как *стимулы, извне воздействующие на организм*, а содержание психики человека низводят до *совокупности реакций организма на эти стимулы и связей стимулов с реакциями*, возникающих благодаря тому, что та или иная реакция оказывается полезной для организма. «Человеческая жизнь складывается из определенных положений или ситуаций, с которыми мы сталкиваемся, из определенных ответов или реакций, которыми мы отвечаем на данные положения, и из определенных образующихся связей между бесчисленным

множеством воздействующих на нас положений и соответственно таким же бесчисленным множеством вызываемых ими реакций» (*Торндайк*, 1935, с.21).

Конечно, обойтись только наблюдаемыми феноменами бихевиористы не могут, особенно при трактовке таких сложных форм поведения, как речевое. Поэтому в бихевиористскую теорию очень скоро было введено понятие «промежуточных переменных», опосредствующих реакции организма на те или иные стимулы. Но в «классическом» бихевиоризме они не имеют никакого содержательного смысла, т.е. являются операциональными фикциями: «...Единственные значения, которые в настоящее время имеют эти теоретические промежуточные конструкции, даны уравнениями, которые связывают их с определенными экспериментальными переменными... Такие уравнения образуют определение этих терминов» (*Spence*, 1948, p.74—75)².

Впрочем, такая радикальная позиция характерна именно для классического, раннего бихевиоризма. Позже, не отказываясь от принципиальной схемы «стимул—реакция», бихевиористы пришли к реалистической психофизиологической интерпретации «промежуточных переменных». В частности, таковы были уже в 1950-е гг. взгляды одного из основоположников психолингвистики — Чарлза Осгуда (см. *Osgood*, 1957).

Можно сказать, образцом бихевиористского подхода к речи являются работы американского лингвиста Леонарда Блумфилда. Они существуют и на русском языке (*Блумфилд*, 1965;1968), и с ними легко ознакомиться. Язык для Л.Блумфилда — простая количественная прибавка к другим стимулам, лингвистические формы просто обес-

² Легко видеть, что в бихевиористской психологии очень ярко выступают две тенденции западной философской мысли XX века: позитивизм и прагматизм. Мы не будем останавливаться на их характеристике (см., например, *Леонтьев*, 1967, с.17).

печивают более тонкую, специфичную и тонкую координацию, чем другие средства, но качественно он от других стимулов не отличается и есть лишь «...форма поведения, благодаря которой индивидуум приспосабливается к социальной среде» (Weiss, 1925, p.52)³.

Своеобразное явление в позднем бихевиоризме представлял собой Б.Скиннер, известный как специалист по обучению, но являющийся и автором теоретического труда «Речевое поведение» (Skinner, 1957). См. о его взглядах (Леонтьев, 1967, с.23—25).

Если не считать Б.Скиннера и еще некоторых бихевиористов «старого закала», бихевиоризм в целом за первую половину XX века испытал совершенно определенную эволюцию. Охарактеризуем ее словами знаменитого американского лингвиста Уриэля Вейнрайха: «Мысль, психические процессы остаются все так же табу. Но считается возможным говорить о “скрытых состояниях”, “целевом поведении” и даже (о тень Уотсона!) выражать мысль, что “цель речи — передавать идеи”... Может быть, и многие из нас, лингвистов, придут в один прекрасный день ко взгляду на речь как на осмысленную коммуникативную деятельность, а не только как на продукт набора формальных правил» (Weinreich, 1953, p.279).

Одним словом, «так естественно допустить немножко разумного между стимулом и реакцией» (Миллер, Галантер, Прибрам, 1965). Психолингвистика как раз и возникла из этого «естественного допущения».

Возникновение психолингвистики. Психолингвистика первого поколения. Сам термин «психолингвистика», по-

³ Ср. следующее заявление знаменитого американского лингвиста середины XX века Чарлза Хокетта: «Для нас... человеческое существо — это животное, отчасти похожее, отчасти непохожее на других животных, но отличающееся от них благодаря наличию у него речи; наша математикомеханическая модель разрешает нам допустить только это единственное различие» (Hockett, 1955, p.442).

видимому, впервые прозвучал в статье американского психолога Н.Пронко (*Pronko*, 1946). Как отдельная наука она возникла в 1953 году в результате межуниверситетского семинара, организованного в июне—августе Комитетом по лингвистике и психологии Исследовательского Совета по социальным наукам в Университете Индиана. Вдохновителями этого семинара были два психолога с мировым именем — Чарлз Осгуд и Джон Кэрролл — и литературовед, фольклорист, семиотик Томас Сибеок. Его участниками были в основном лингвисты, причем самого высшего класса — все они к настоящему времени получили мировую известность, — и психологи, тоже отнюдь не рядовые⁴. За девять летних недель они написали книгу, в которой суммировали основные теоретические положения, принятые в ходе дискуссий всеми участниками, и основные направления экспериментальных исследований, базирующиеся на этих положениях (*Psycholinguistics*, 1954)⁵. Нам в данном пособии еще не раз придется возвращаться к этой книге, и пока достаточно констатировать, что в основе концепции, изложенной на ее страницах, лежат три основных источника.

Это, во-первых, математическая теория связи Шеннона—Уивера, иногда называемая также математической теорией коммуникации. Главная ее черта — представление процесса коммуникации как трансляции некоторой информации от одного изолированного индивида (говорящего) к другому (слушающему).

⁴ Просто перечислим их здесь — имена говорят сами за себя. Это Дж.Гринберг, Ф.Лаунсбери, Э.Леннеберг, Э.Уленбек, Дж.Лотц, В.Леопольд, Л.Ньюмарк, С.Сапорта, Дж.Касагранде (лингвисты) и Дж.Дженкинс, Г.Фэрбенкс, С.Эрвин (Эрвин-Трипп), Д.Уокер, К.Вильсон (психологи).

⁵ К сожалению, эта книга никогда не была переведена полностью на русский язык. Очень подробный ее реферат дан в брошюре О.С.Ахмановой (1957). Отдельные главы книги изложены и проанализированы в Леонтьев, 1961; 1967; 1969; Сахарный, 1989 и других публикациях.

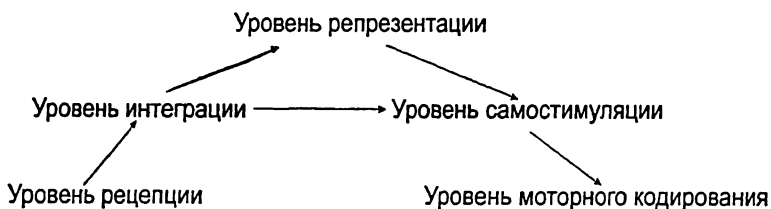
Во-вторых, американская дескриптивная лингвистика (соответствующая глава написана Джозефом Гринбергом).

В-третьих, необихевиористская психология в варианте Ч.Осгуда, как раз в 1953 году издавшего свою известную монографию «Метод и теория в экспериментальной психологии» (*Osgood, 1953*), а годом раньше начавшего серию публикаций по психологическим вопросам семантики (по интересному совпадению, другой лидер семинара, Дж.Кэролл, опубликовал свою основную книгу все в том же 1953 году — см. (*Carroll, 1953*)). К психологическим взглядам Ч.Осгуда мы вскоре вернемся.

Пожалуй, та известность, которую моментально получила книга «Психолингвистика», была связана не столько с ее теоретическим содержанием, сколько с самим фактом ее появления. Она сыграла роль скорее стимула, толчка к развертыванию многочисленных междисциплинарных лингвопсихологических исследований, чем единой теоретической базы таких исследований. Концепция в целом развивалась крайне вяло, серьезных монографических публикаций общего характера почти не было, а те, которые выходили, прямой связи с данной книгой не имели или даже, как «Речевое поведение» Б.Скиннера, создавались в полемике с ней. Но тем не менее и факт ее выхода, и нащупанное в ней единство позиций представителей разных наук, и, наконец, разработка отдельных проблем (вроде проблемы психолингвистических единиц, о которой см. Главу 3) — все это оказало значительное влияние на судьбы и американской, и мировой науки. Существенным оказалось и то, что вокруг семинара и книги, ставшей ее результатом, объединились лучшие умы американской лингвистики, психологии и смежных с ними дисциплин (семиотики, как Т.Сибек, этнографии и теории культуры, как Лаунсбери, теории обучения языку, как Дж.Кэролл). Поэтому вполне правомерно вслед за французскими психолингвистами Ж.Мелером и Ж.Нуазе (*Mehler et Noizet, 1974*) ввести понятие психо-

лингвистических «поколений» и говорить об осгудовской психолингвистике как о «психолингвистике первого поколения».

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



На уровне рецепции речевые стимулы перекодируются в нервные импульсы. Затем эти импульсы образуют наиболее вероятное (на основании прошлых восприятий) перцептуальное единство, своего рода «гештальт» (на уровне интеграции). На уровне репрезентации этот гештальт ассоциируется с неречевыми стимулами и об-

ретаает что-то вроде значения. Затем процесс обращается «наружу», и на уровне самостимуляции на основе информации, поступившей с уровня интеграции и с уровня репрезентации, делается выбор между «альтернативными моторными целыми», и наконец эти интегрированные моторные схемы проходят моторное кодирование и превращаются в собственно факты поведения. См.: (Osgood, 1957; 1963, p.259—260; Psycholinguistics, 1954; Леонтьев, 1967, с.29—31).

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

Второй особенностью психолингвистики первого поколения является ее *атомизм*. Она имеет дело с отдельными словами, грамматическими связями или грамматическими формами. Особенно ясно этот атомизм сказывается в осгудовской теории усвоения языка ребенком: такое усвоение по существу сводится к овладению отдельными словами или формами и их дальнейшей генерализации (обобщению). В силу этого осгудовская психолингвистика, как быстро выяснилось, не может интерпретировать многие факты, это теория, имеющая недостаточную объяснительную силу. В частности, как заметил Дж.Миллер, чтобы научиться языку «по Осгуду», ребенок должен заниматься этим 100 лет без перерывов на сон, еду и т.д. (Миллер, Галантер, Прибрам, 1965, с.159).

Наконец, для психолингвистики первого поколения характерен *индивидуализм*: это теория речевого поведения индивида, вырванного не только из общества, но даже из реального процесса общения, который сведен здесь к простейшей схеме передачи информации от говорящего к слушающему. Но это недопустимое упрощение (см. Леонтьев, 1997).

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

Психолингвистика второго поколения: Н.Хомский и Дж.Миллер. Уже в конце 1950-х гг. у осгудовской психолингвистики появился сильный оппонент. Это был молодой лингвист Ноэм Хомский (Чамский)⁶, дебютировавший в 1955 г. диссертацией о трансформационном анализе, а в 1957 г. выпустивший в гаагском международном издательстве «Mouton» свою первую большую книгу «Синтаксические структуры», вскоре переведенную и на русский язык (Chomsky, 1957; Хомский, 1962). Но знаменитым его, так сказать, в одночасье сделала опубликованная в 1959 году развернутая рецензия на книгу Б.Скиннера «Речевое поведение», где Н.Хомский впервые четко сформулировал свое психолингвистическое кредо. Еще больше укрепило позиции Н.Хомского и группы молодых лингвистов, объявивших себя адептами его теории, то, что в их ряды встал очень известный психолог, прославившийся к этому времени как автор классического компендиума «Язык и коммуникация» (Miller, Selfridge, 1951) и безусловно являвшийся самым талантливым и компе-

⁶ По-английски его фамилия произносится как «Чамский», однако в русскоязычной научной литературе укрепился вариант «Хомский». Поэтому мы тоже будем пользоваться этим вариантом.

тентным специалистом Америки — Джордж Эрмитейдж Миллер⁷.

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

Почему-то считается, что Н.Хомскому и принадлежит идея трансформации. Это не так: трансформационный подход был впервые предложен его учителем — крупнейшим американским лингвистом Зелигом Харрисом. Заслуга же Н.Хомского в том, что он реализовал этот подход в виде целостной модели описания языка — *порождающей грамматики*. Причем «порождает» она всего лишь текст. В этой грамматике существуют особого рода правила или операции (трансформационные), прилагаемые к синтаксической конструкции предложения как единому целому. Так, Хомский выделяет группу простейших синтаксических структур, называемых им ядерными (типа: *Петр читает книгу*). Прилагая к такой ядерной структуре операцию пассивизации, получаем *Книга читается Петром*. Если приложить к ней операцию отрицания, получим *Петр не читает книгу*. Возможна и вопросительная трансформация: *Петр читает книгу?*⁸. Можно использовать одновременно два,

⁷ Я не случайно назвал Дж.Миллера адептом теории Н.Хомского. Уже с начала 1960-х гг. стали появляться их совместные работы, написанные характерным стилем Н.Хомского, в которых Дж.Миллер как бы «растворялся». Эти работы совершенно не похожи на те более ранние публикации Дж.Миллера, которые сделали его известным. Возникла своего рода ситуация обращения Савла в Павла — хотя Н.Хомского трудно сравнивать с Христом.

⁸ В английском языке утвердительное и вопросительное высказывание, как известно, различаются не только интонацией, как в нашем русском примере, но и грамматически.

три, четыре вида трансформационных операций: *Книга не читается Петром?*

Это еще лингвистика. Кстати, первоначально Н.Хомский и не имел в виду переносить свою модель в психолингвистику: еще в 1961 году он считал «ошибочным» убеждение, «что порождающая грамматика, как таковая, есть модель для говорящего или соотнесена с ней каким-то строго определенным образом» (Chomsky, 1961, p.14). Первую попытку внедриться в психолингвистику он сделал в известной книге «Аспекты теории синтаксиса» (1965), где вводится понятие *глубинной структуры*, определяющей семантическую интерпретацию синтаксической конструкции предложения и соответствующей «ядерной конструкции» первого варианта его теории. По Хомскому, последовательность порождения предложения такова. «База (базовые грамматические отношения — *Авт.*) порождает глубинные структуры. Глубинная структура подается в семантический компонент и получает семантическую интерпретацию; при помощи трансформационных правил она преобразуется в поверхностную структуру, которой далее дается фонетическая интерпретация при помощи правил фонологического компонента» (Chomsky, 1965, p.141). (Подробнее см. Главу 5, а также (Леонтьев, 1969а, с.78 и сл.)). Дальнейшая эволюция взглядов Н.Хомского на структуру его лингвистической (и психолингвистической: сейчас мы увидим, что это практически одно и то же) модели не была сколько-нибудь принципиальной, тем более что он почти двадцать лет не публиковал серьезных лингвистических или психолингвистических работ и вновь вернулся к этой области только в конце 1980-х гг., выдвинув идею «переключателей» (switches), связанную с его теорией врожденных структур, на которой мы остановимся ниже (Chomsky, 1986).

Пожалуй, стоит обратить внимание только на три момента в дальнейшем развитии взглядов Н.Хомского. Во-первых, он стал «встраивать» в структуру своей модели не только грамматические, семантические и фоне-

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

В-третьих, Н.Хомский последовательно обосновывал и отстаивал (и продолжает это делать и сейчас) идею врожденности языковых структур, о которой мы подробнее расскажем в Главе 9.

Модель Н.Хомского импонировала и лингвистам, и психолингвистам своей бросающейся в глаза оригинальностью, кажущейся динамичностью, она как будто позволяла сделать в лингвистике принципиальный шаг вперед — от распределения языковых единиц по уровням и построения на каждом уровне своей языковой подсистемы (фонологической, грамматической и пр.) к представлению языка как целостной системы, организованной по единым правилам. В популярности идей Н.Хомского сыграла большую роль также характерная для конца 1950-х—начала 1960-х гг. тенденция к «машиниза-

ции» человеческого интеллекта. Действительно, модель, казалось бы, позволяет «автоматически» получать из заданного исходного материала любые грамматические конструкции, «заполнять» их лексикой и правильно фонетически оформлять.

На деле все эти достоинства модели Н.Хомского не были столь уж ошеломляющими. Основная идея — положить в основу модели операции трансформации — как уже сказано, принадлежит З.Харрису. Н.Хомский лишь последовательно провел ее и придал ей «товарный вид». Динамичность модели Н.Хомского весьма ограничена: операция в его представлении — это переход от одного статического состояния системы к другому статическому состоянию. А ее системность во многом фиктивна — во всяком случае, довольно успешно описывая английский язык и речь на этом языке, как лингвистическая, так и основанная на ней психолингвистическая модель Н.Хомского оказалась мало приемлемой для языков другой структуры, даже для русского.

Важнейшее отличие психолингвистики второго поколения по сравнению с осгудовской заключалось в том, что был преодолен атомизм этой последней. Особенно ясно это видно на примере трактовки усвоения языка: согласно школе Н.Хомского, это не овладение отдельными языковыми элементами (словами и т.д.), а усвоение системы правил формирования осмысленного высказывания. Но какой ценой это преодоление было достигнуто? Односторонне психологическая ориентация сменилась односторонне лингвистической. Единство психолингвистической модели Хомского—Миллера — это единство модели языка. Как тонко заметили Ж.Мелер и Ж.Нуазе: «Грамматика Хомского относительно нейтральна по отношению к процессам собственно психологическим» (*Mehler et Noizet*, 1974, p.19). Более того — психолингвистика второго поколения принципиально антипсихологична: претендуя на роль психологической, а не только лингвистической теории, она в сущности сво-

дит психологические процессы к реализации в речи языковых структур. Системность поведения или деятельности человека оказывается непосредственно выведенной из системности языка — психика в лучшем случае накладывает определенные ограничения на реализацию языковых структур (это касается, например, объема памяти). Претензии психолингвистики Хомского на глобальное объяснение речевого поведения не имеют под собой, однако, реального основания: известный англо-американский психолог Джером Брунер замечает по этому поводу, что на самом деле «...правила грамматики так относятся к закономерностям построения предложения, как принципы оптики к закономерностям зрительного восприятия» (*Bruner, 1974—1975, p.256*).

Два других недостатка осгудовской психолингвистики остались непреодоленными. Изменилось представление о степени сложности речевых реакций: но осталась неизблемой сама идея реактивности (особенно хорошо это видно в известной книге Дж.Миллера, Е.Галантера, К.Прибрама «Планы и структура поведения» (1965); см.также *Леонтьев, 1974*. А индивидуализм осгудовской психолингвистики Н.Хомский и Дж.Миллер еще больше углубили — одним из важнейших положений психолингвистики второго поколения стала идея универсальных врожденных правил оперирования языком, сформулированная на основе тех бесспорных фактов, что, с одной стороны, эти правила не содержатся в эксплицитной форме в языковом материале, а с другой, что любой ребенок может одинаково свободно овладеть (как родным) языком любой структуры. Таким образом, процесс овладения языком свелся к взаимодействию этих врожденных правил или умений и усваиваемого языкового материала или, если угодно, к актуализации этих врожденных правил.

Психолингвистика Н.Хомского весьма уязвима и в других отношениях. Она ограничивается проблемами восприятия и порождения предложения — лингвисти-

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

Все эти недостатки модели Н.Хомского, в особенности ее «лингвистичность», вызвали критику со стороны тех психолингвистов, кто не попал под его влияние, причем интересно, что направления такой критики в основном совпали (*Rommetveit*, 1968; *Леонтьев*, 1969а, и др.). Но особенно существенно, что среди последователей Н.Хомского и Дж.Миллера с самого начала возникла тенденция «подправить» психолингвистику второго поколения, сделать ее более психологической, привести в соответствие с концептуальной системой общей психологии. Эта тенденция особенно ярко проявилась в работах молодых (тогда!) психологов так называемой Гарвардской школы, прямых учеников и сотрудников Джорджа Миллера: Т.Бивера, М.Гарретт, Д.Слобина и др. Их позиция достаточно четко отразилась, например, в переведенной на русский язык книге Д.Слобина «Психолингвистика», в оригинале изданной в 1971 году (*Слобин и Грин*, 1976).

Если в США Н.Хомский, особенно после упомянутой выше разгромной рецензии на книгу Б.Скиннера и ряда весьма агрессивных «антиосгудовских» публикаций, воспринимался как единственная альтернатива бихевиористским догмам (других альтернатив большинство американских психолингвистов либо не знало, либо не могло принять), то в Европе дело обстояло иначе — там распространение идей Н.Хомского натолкнулось на основательную психологическую традицию. И европейские психолингвисты приняли идеи Хомского—Миллера с самого начала *cum grano salis*, с большим скепсисом, поверяя их традиционной психологией и преобразуя в соответствии со своей психологической позицией. Так например, совершенно особое направление в психолингвистике второго поколения составили англичане — П.Уосон, Дж. Джонсон-Лэйрд, Дж.Грин (русский перевод части ее книги см. *Слобин и Грин*, 1976), Дж.Мортон, Дж.Маршалл. Они, в частности, вышли за пределы предложения — в текст, хотя сосредоточились либо на восприятии языковых средств связи предложений, либо на «психологической реальности» логических структур. В европейских ответвлениях психолингвистики второго поколения допускается иное функциональное соотношение грамматики и семантики в порождении и восприятии предложения, хотя и в рамках его языковой структуры, вводятся отдельные понятия теории высказывания, учитываются некоторые «неклассические» ситуативные факторы (особенно в работах психолингвистов ФРГ), но роль этих факторов в психологической организации процессов общения, ее зависимость от типа и задачи общения остаются нераскрытыми. Европейские психолингвисты покушаются и на «святая святых» теории Н.Хомского — противопоставление языковой способности и языковой активности. Однако в силе остается подход к психолингвистике с позиций «психологической реальности» языковых единиц и структур, т.е. идея полного или частичного изоморфизма «когнитивных» или психолингвистических структур и структур языковых.

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

Психолингвистика третьего поколения. Психолингвистика третьего поколения, или, как ее назвал видный американский психолог и психолингвист Дж.Верч, «новая психолингвистика», сформировалась в середине 1970-х гг. Она связана в США с именем Дж.Верча и психолога более старшего поколения — цитированного выше Джерома Брунера; во Франции — с именами Жака Мелера (бывшего одно время пламенным пропагандистом идей Н.Хомского и Дж.Миллера, но вскоре отошедшего от них), Жоржа Нуазе, Даниэль Дюбуа; в Норвегии — с именем талантливого психолингвиста Рагнара Румметфейта*.

Покажем типичную логику психолингвистов третьего поколения на примере взглядов Жоржа Нуазе.

Один из основных тезисов Ж.Нуазе — необходимость разработки «автономной психолингвистики». Имеется в виду автономия от лингвистических моделей, т.е. преодоление изоморфизма языковых и психологических структур.

Какова же в таком случае природа специфических, автономных психолингвистических операций? По Нуазе, операции эти имеют одновременно когнитивную и коммуникативную природу. Они приобретают когнитивный характер, конкретно реализуясь в общении, взаимодействии, речевом воздействии. В работе Ж.Нуазе (Noizet, 1980) они выступают скорее как логические, чем как языковые правила, и скорее как система операторов (в математическом смысле слова), чем как система операций. Он и Ж.Мелер в своей известной статье считают психолингвистику (лингвистическую психологию) частью когнитивной психологии (Mehler et Noizet, 1974, p.20).

* У нас имеется ссылка Ромметвейт, 1972, однако ближе к истинному звучанию этой норвежской фамилии — Румметфейт, как и приводится в нашей статье далее.

Дж.Верч делает основной упор на одновременность переработки информации лингвистического и психологического характера, и т.д.

Психолингвисты третьего поколения критически, чтобы не сказать больше, относятся к явному преувеличению Н.Хомским и его школой роли врожденных универсальных языковых структур. Об этом пишет Ж.Нуазе, но наиболее четкая формулировка принадлежит Даниэль Дюбуа: «Язык не должен рассматриваться только как формальный объект, одинаковый для всех человеческих существ, но как объект социальный и исторически детерминированный» (*Dubois*, 1975, p.25—26). Р.Румметфейт еще в 1968 г. подчеркивал, что следует изучать «...высказывания, включенные в коммуникативные окружения» (цит. по частичному русскому переводу — *Ромметвейт*, 1972, с.72); в 1975 г. он критиковал психолингвистов второго поколения за то, что они берут высказывания как бы в вакууме: психолингвист школы Н.Хомского «...выясняет, чем язык является, до того, как ставит вопрос о его цели и использовании» (*Blakar & Rommetveit*, 1975, p.5).

Наконец, психолингвисты третьего поколения преодолели изоляционизм школы Н.Хомского — они берут психолингвистические процессы в широком контексте мышления, общения, памяти. Поэтому именно их работы составили в основном теоретическую базу для развития когнитивной психологии (см. о ней ниже).

Таким образом, психолингвистика третьего поколения преодолела не только атомизм, но и индивидуализм психолингвистов предыдущих поколений. Разумеется, для нее полностью неприемлем и принцип реактивности. Психолингвисты третьего поколения сознательно и последовательно ориентируются либо на французскую социологическую школу в психологии, в частности на взгляды Поля Фресса и Анри Валлона, либо на марксистски ориентированную психологию, развиваемую рядом ученых ФРГ, либо на психологическую школу

Л.С.Выготского. Недаром Дж.Верч является виднейшим на Западе специалистом по Выготскому и активным пропагандистом его взглядов.

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

Л.С.Выготский был в психологии убежденным материалистом, более того — марксистом⁹. Он много занимался речью, и его психологический подход к речи был не просто своеобразным итогом и синтезом всех предшествующих исследований в этом направлении, но и первой попыткой построить более или менее целостную психолингвистическую теорию (хотя самого слова «психолингвистика» он не употреблял).

Начнем с известного различия «анализа по элементам» и «анализа по единицам». Вся без исключения современная лингвистика имеет дело с анализом по элементам. Такова же психолингвистика первого и второго поколений, ставившая проблему «психологической реальности» языковых единиц. Как мы видели, даже Н.Хомский, кичащийся динамичностью своей модели, видит эту динамичность в наборе правил преобразования некоторого исходного состояния (текста или речевого механизма) в конечное состояние. Только у Л.С.Выготского и психо-

⁹ Мы не считаем, что это хоть в какой-то степени принижает Л.С.Выготского. Быть марксистом в психологии значит просто быть последовательным материалистом (см. Леонтьев, 1990).

логов, опирающихся на него, сами эти состояния вторичны по отношению к основной и подлинной единице — психологическому действию или операции, не только выступающей как единица в смысле Выготского, но и являющейся основой для построения иерархии таких единиц — в нашем случае психолингвистических единиц.

Однако главное, что делает Л.С.Выготского предтечей и основателем современной психолингвистики (во всяком случае, в ее российском варианте) — это его трактовка внутренней психологической организации процесса порождения (производства) речи как последовательности взаимосвязанных фаз деятельности. Вот что он пишет в этой связи: «...Центральная идея может быть выражена в общей формуле: отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно — от слова к мысли...Это течение мысли совершается как внутреннее движение через целый ряд планов... Поэтому первейшей задачей анализа, желающего изучить отношение мысли к слову как движение от мысли к слову, является изучение тех фаз, из которых складывается это движение, различение ряда планов, через которые проходит мысль, воплощающаяся в слове...» (*Выготский*, т. 2, с.305). В другом месте: «...Работа мысли есть переход от чувствования задачи — через построение значения — к разворачиванию самой мысли... Путь от смутного желания к опосредованному выражению через значения...» (*Выготский*, т.1, с.162).

Первое звено порождения речи — это ее *мотивация*. Кстати, по Выготскому, не следует отождествлять собственно мотивы и «установки речи», т.е. фиксированные «отношения между мотивом и речью». Именно последние и есть «смутное желание», «чувствование задачи», «намерение» (*Выготский*, т.2, с.163). Вторая фаза — это *мысль*, примерно соответствующая сегодняшнему понятию речевой интенции. Третья фаза — *опосредование мысли во внутреннем слове*, что соответствует в нынешней психолингвистике внутреннему программированию речевого

высказывания. Четвертая фаза — *опосредование мысли в значениях внешних слов*, или реализация внутренней программы. Наконец последняя, пятая фаза — *опосредование мысли в словах*, или акустико-артикуляционная реализация речи (включая процесс фонации). Все дальнейшие модели, разрабатывавшиеся в 1960—1970-х гг. в отечественной психолингвистике, представляют собой развертывание и дальнейшее обоснование схемы, предложенной Л.С.Выготским (см. *Леонтьев*, 1969а; *Леонтьев и Рябова*, 1970; *Ахутина*, 1975; 1989 и др.). Подробнее об этой схеме (см. *Леонтьев*, 1996)¹⁰.

Вообще Л.С.Выготский, скончавшийся в 1934 году, сумел предугадать дальнейшее развитие психологии речи и психолингвистики на много десятилетий вперед. Поэтому нам еще много раз придется возвращаться к анализу его взглядов. Пока просто перечислим некоторые идеи, существенные для нас. У него есть на много лет забытая идея эвристичности процессов речепорождения и обусловленности их общепсихологическими, дифференциально-психологическими и социально-психологическими факторами; он по существу первым поставил вопрос о психолингвистике текста и одним из первых «развел» грамматическую и реальную (психологическую) предикативность; ему принадлежит представление о значении как общепсихологической категории и концепция предметного значения¹¹. Самый же основной вклад Л.С.Выготского в проблематику психолингвистики не получил дальнейшего развития в ней и остался недооцененным — мы имеем в виду психолингвистику рефлексии над речью и анализ разных уровней осознанности речи в их взаимоотношении (см. Главу 8).

¹⁰ Сама идея фазного строения деятельности, по-видимому, принадлежит другому видному советскому психологу тех лет — Сергею Леонидовичу Рубинштейну.

¹¹ Вернее, одна из концепций. О предметном значении в те же годы писали С.Л.Рубинштейн и Д.Н.Узнадзе.

Ученик и сотрудник Л.С.Выготского Александр Романович Лурия внес (в рамках психологии речи и психолингвистики) фундаментальный вклад в диагностику, исследование и восстановление различных видов афазии — речевых нарушений центрально-мозгового происхождения, связанных с разрушением (из-за ранения, травмы, опухоли коры больших полушарий) различных зон коры, отвечающих за различные психические функции. При этом А.Р.Лурия опирался на выдвинутую Л.С.Выготским концепцию системной локализации психических функций в коре, т.е. на идею, что речевая (и любая другая) деятельность физиологически обусловлена взаимодействием различных участков коры больших полушарий, и разрушение одного из этих участков может быть компенсировано за счет включения в единую систему других участков. Если до А.Р.Лурия исследователи афазии исходили в явной или скрытой форме из подхода к афазическим нарушениям с позиций психологической реальности языковых единиц и конструкций, то А.Р.Лурия впервые стал анализировать эти нарушения как нарушения речевых операций. Уже в своей книге «Травматическая афазия» вышедшей в 1947 г., он, опираясь на Л.С.Выготского (особенно в разделе «О строении речевой деятельности»), по существу строит психолингвистическую концепцию афазии — в частности, вводит представление о «внутренней схеме высказывания, которая после разворачивается во внешнюю речь» (цит. по перепечатке в книге «Афазия и восстановительное обучение», 1983, с.57). Эта концепция развита им, в частности, в Лурия, 1975; 1975а; 1979. См. ниже Главу 13. А.Р.Лурия предложил для области знания на стыке лингвистики, патопсихологии и неврологии термин «нейролингвистика»: впервые на русском языке он был употреблен в 1968 г. (Лурия, 1968), после чего быстро распространился. Однако еще в 1964 г. термин «нейролингвистический» встречается в совместной работе группы французских афазиологов (Dubois, 1964).

Другой ученик, Алексей Николаевич Леонтьев, развив психологическую концепцию Выготского в нескольких направлениях, введя (в середине 1930-х гг.) развернутое теоретическое представление о структуре и единицах деятельности. В его и А.Р.Лурия публикациях 1940—1950-х гг. неоднократно встречается термин «речевая деятельность» и, как мы видели, говорится о ее строении¹². Однако детальный анализ речевой деятельности под углом зрения общепсихологической теории деятельности был осуществлен только в конце 1960-х гг. автором данной книги и группой его единомышленников (Т.В.Рябова-Ахутина и др.), объединившихся в Московскую психолингвистическую школу. В главе 3 детально анализируется теоретический и методологический подход к психолингвистике с позиций этой школы.

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

Библиография

Афазия и восстановительное обучение. Тексты. М., 1983.

Ахманова О.С. О психолингвистике. М., 1957.

Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. М., 1975.

Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989.

Блумфилд Л. Ряд постулатов для науки о языке//История языкознания XIX—XX вв. в очерках и извлечениях. Изд.3. М., 1965 Ч.11.

¹² В лингвистике выражение «речевая деятельность» встречалось еще раньше — у Л.В.Щербы, Е.Д.Поливанова, Л.П.Якубинского, в первом русском переводе «Курса общей лингвистики» Ф.де Соссюра, в работах В.В.Виноградова и др.

- Блумфилд Л.* Язык. М., 1968.
- Бюлер К.* Теория языка. М., 1993.
- Выготский Л.С.* Проблема сознания//Собр.соч.: в 8 т. М., 1982.
- Т.1.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь//Собр.соч.: в 8 т. М., 1982.
- Т.2.
- Гийом Г.* Принципы теоретической лингвистики. М., 1992.
- фон Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
- фон Гумбольдт В.* Язык и философия культуры. М., 1985.
- Леонтьев А.А.* Психолингвистика и проблема функциональных единиц речи//Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. М., 1961.
- Леонтьев А.А.* Психолингвистика. Л., 1967.
- Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
- Леонтьев А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969. а.
- Леонтьев А.А.* Эвристический принцип в восприятии, порождении и усвоении речи//Вопросы психологии. 1974. №5.
- Леонтьев А.А.* Л.С.Выготский. М., 1990.
- Леонтьев А.А.* Лев Семенович Выготский как первый психолингвист//Известия Академии педагогических и социальных наук. М., 1996. 1.
- Леонтьев А.А.* Психология общения. Изд.2. М., 1997.
- Леонтьев А.А., Рябова Т.В.* Фазовая структура речевого акта и природа Планов//Планы и модели будущего в речи (материалы к обсуждению). Тбилиси, 1970.
- Лурия А.Р.* Проблемы и факты нейролингвистики//Теория речевой деятельности. Проблемы психолингвистики. М., 1968.
- Лурия А.Р.* Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975.
- Лурия А.Р.* Речь и мышление. М., 1975.а.
- Лурия А.Р.* Язык и сознание. М., 1979.
- Миллер Д., Галантер Е., Прибрам К.* Планы и структура поведения. М., 1965.
- Основные направления структурализма.* М., 1964.
- Пауль Г.* Принципы истории языка. М., 1960.
- Постовалова В.И.* Язык как деятельность. М., 1982.
- Потебня А.А.* Слово и миф. М., 1989.
- Ромметвейт Р.* Слова, значения и сообщения//Психолингвистика за рубежом. М., 1972.
- Сахарный Л.В.* Введение в психолингвистику. Л., 1989.
- Слобин Д., Грин Дж.* Психолингвистика. М., 1976.
- де Соссюр Ф.* Труды по языкознанию. М., 1977.

- де Соссюр Ф.* Заметки по общей лингвистике. М., 1990.
- Торндайк Э.* Процесс учения у человека. М., 1935.
- Уотсон Дж.Б.* Бихевиоризм//БСЭ. Изд. I. 1927. Т.6.
- Хомский Н.* Синтаксические структуры/Новое в лингвистике. М., 1962. Вып.2.
- Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
- Якобсон Р.О.* Избранные работы. М., 1985.
- Blakar R.M., Rommetveit R.* Utterances in *vacuo* and in contexts// International Journal of Psycholinguistics. V.4. 1975.
- Bruner J.S.* From communication to language//Cognition. V.33. 1974—1975.
- Carroll J.B.* The Study of Language. Cambridge (Mass.), 1953
- Chomsky N.* Syntactic Structures. Den Haag, 1957.
- Chomsky N.* On the notion «rule of grammar»//Proceedings of Symposia in applied mathematics. V. 12. Providence, 1961.
- Chomsky N.* Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge (Mass.), 1965.
- Dittrich O.* Die Probleme der Sprachpsychologie und ihre gegenwaertigen Lösungsmöglichkeiten. Leipzig, 1913.
- Dittrich O.* Die Sprache als psychophysiologische Funktion. Leipzig—Wien, 1925.
- Dubois J., Hecaen H., Angelergues R., Maufras du Chatelier A., Marcie P.* Etude neurolinguistique de l'aphasie de conduction// Neuropsychologia. V. 2. 1964.
- Dubois D.* Theories linguistiques, modeles informatiques, experimentation psycholinguistique. Paris, 1975.
- Godel R.* Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de F.de Saussure. Genève—Paris, 1957.
- Hockett Ch.* A Manual of Phonology. Baltimore, 1955.
- Kainz F.* Zum Aufbau der Sprache//Beiträge zur Einheit von Bildung und Sprache im geistigen Sein/Festschrift zum 80. Geburtstag von E.Otto. Berlin, 1957.
- Knowledge of Language: its Nature, Origin and Use.* New York, 1986.
- Mehler J. et Noizet G.* Vers une modele psycholinguistique du locuteur//Textes pour une psycholinguistique. Paris—La Haye, 1974.
- Miller G.A., Selfridge J.A.* Verbal context and the recall of meaningful material//American Journal of Psychology. V.63. 1951.
- Niemeyer O.* Über die Entstehung des Satzbewußtseins und der grammatischen Kategorien//Untersuchungen zur Psychologie, Philosophie und Paedagogik. Bd.IX. H.1. Göttingen, 1935.

Noizet G. De la perception à la comprehension du langage. Paris, 1980.

Osgood Ch.E. Method and Theory in Experimental Psychology. New York, 1953.

Osgood Ch.E. A Behavioristic Analysis of Perception and Language as Cognitive Phenomena//Contemporary Approaches to Cognition. Cambridge (Mass.), 1957.

Osgood Ch.E. Psycholinguistics//Psychology: a Study of a Science/ S.Koch (Ed.). V.6. New York, 1963.

Pronko N.H. Language and Psycholinguistics//Psychological Buletin. V. 43. 1946.

Psycholinguistics//A Syrvey of Theory and Research Problems/ Ch.E.Osgood & T.A.Sebeok (Ed.). Baltimore, 1954.

Rommetveit R. Words, Meanings and Messages. New York, 1968.

Skinner B.F. Verbal Behavior. New York, 1957.

Spence K.W. The Postulates and Methods of Behaviorism// Psychological Review. V.55. № 2. 1948.

Steinthal H. Abriss der Sprachwissenschaft. Berlin, 1871.

Weinreich U. Review of: J.B.Carroll. The Study of Language//Word. V. 9. № 3. 1953.

Weiss A.P. Linguistics and Psychology//Language. V. 1. № 2. 1925.

Глава 3. Основы психолингвистической теории

Психолингвистические, языковые и психологические единицы. «Психолингвистические единицы — это такие сегменты сообщения, которые являются *функционально* оперативными как целые в процессах декодирования и кодирования и поддаются уровневому анализу» (*Saporta*, 1954, p.61). Иными словами, психолингвистические единицы — это речевые действия и операции, находящиеся друг с другом в иерархических отношениях.

Такое понимание единицы восходит к известной концепции Л.С.Выготского: «Первый способ психологического анализа можно было бы назвать разложением сложных психологических целых на *элементы*... Существенным признаком такого анализа является то, что в результате его получают продукты, чужеродные по отношению к анализируемому целому, — элементы, которые не содержат в себе свойств, присущих целому как таковому, и обладают целым рядом новых свойств, которых это целое никогда не могло обнаружить...Под единицей мы подразумеваем такие продукты анализа, которые, в отличие от элементов, обладают *всеми основными свойствами, присущими целому*, и которые являются далее не разложимыми живыми частями этого единства...» (*Выготский*, 1956, с.46—48).

Психолингвистические единицы следует отличать, во-первых, от языковых и лингвистических единиц. Языковые единицы — это инварианты различных лингвистических моделей описания языка: так например, можно говорить о фонеме как языковой единице. (При этом нас пока совершенно не интересует соотношение этой единицы с систе-

мой психолингвистических единиц). Но в различных школах и направлениях лингвистики понятие фонемы трактуется по-разному: в школе Л.В.Щербы она описывается одним способом, в московской фонологической школе — другим, в пражской — третьим. И «...лингвистическая модель определяется... как некоторое методическое построение, которым так или иначе оперирует лингвист в ходе формирования им понятия той или иной языковой единицы» (Климов, 1967, с.7—8), т.е. «ленинградская», «московская», «пражская» фонемы — это разные лингвистические единицы.

Во-вторых, уже в монографии 1954 г. было введено очень важное различие психолингвистических и психологических единиц. Если первые из них суть оперативные единицы порождения (производства) и восприятия речи, своего рода функциональные блоки, действующие в процессах такого порождения и восприятия, то вторые (психологические единицы) — это компоненты нашего *знания о своем языке*. Это знание может привноситься в процессе обучения, например обучения грамоте или родному языку в школе; но в то же время определенное отношение к языку, простейшие формы его осознания, вообще рефлексии над ним, возникают помимо обучения и наряду с ним, в частности в дошкольном возрасте до начала всякого систематического обучения (см. об этом Главу 8).

Таким образом, мы имеем дело с тремя видами единиц. Языковые единицы соотнесены с *языком или языковым стандартом*, т.е. с объективно существующей в «социальной памяти» социальной группы языковой системой и языковой нормой (см. об их различии Леонтьев, 1965, а также Леонтьев, 1974, гл.4). Психолингвистические единицы соотнесены с *речевой деятельностью*. Что касается психологических единиц, то они суть отображение в сознании (и психике в целом) строения *языковой способности* — психофизиологической речевой организации, обеспечивающей речевую деятельность. Эта организация, с одной стороны, не является в узком смысле

речевой — «внутри» психики человека невозможно выделить замкнутый комплекс механизмов, отвечающих именно и только за речевую деятельность. Поэтому понятие языковой способности — скорее теоретическое, объединяющее все те аспекты строения и функционирования человеческой психики, которые более или менее непосредственно обуславливают речевые процессы. С другой стороны, само по себе строение языковой способности, если понимать его в духе идей Н.А.Бернштейна (см. ниже), не требует обращения к понятию единицы.

Физиологические основы психолингвистики: концепция Н.А.Бернштейна. Начнем с введенного им различия топологии и метрики в исследовании поведения. «Топологией геометрического объекта я называю совокупность его *качественных* особенностей вне зависимости от его величины, формы, той или иной кривизны его очертаний и т.д. К топологическим свойствам линейной фигуры можно отнести, например, то, замкнутая это фигура или незамкнутая, пересекают ее линии самих себя, как в восьмерке, или не пересекают, как в окружности, и т.д. ...Движения живых организмов в не меньшей мере, нежели восприятие, определяются именно топологическими категориями... Никто из нас не затруднится нарисовать пятиконечную звезду, но можно предсказать с уверенностью, что этот рисунок будет выдержан только в топологическом, а не в метрическом отношении» (Бернштейн, 1966, с.63, 65—66). Этот топологический принцип организации движений вполне применим и к двигательному поведению. (Кстати, такие понятия, как фонема или морфема, вообще все, что связано с языковой системой, топологичны; а реализация этих единиц в речи метрична.)

Как же, по Бернштейну, организуется двигательное (и любое иное) поведение? Координация движений «...решается по принципу *сенсорных коррекций*, осуществляемых совместно самыми различными системами афферентации и протекающих по основной структурной формуле *рефлекторного кольца*... Сенсорные коррек-

ции всегда ведутся уже *целыми синтезированными комплексами*, все более усложняющимися от низа кверху и строящимися из подвергшихся глубокой интеграционной переработке сенсорных сигналов очень разнообразных качеств. Эти синтезы, или *сенсорные поля*, определяют собой то, что мы обозначаем как уровни построения тех или иных движений. *Каждая двигательная задача находит себе, в зависимости от своего содержания и смысловой структуры, тот или иной уровень, иначе говоря, тот или иной сенсорный синтез, который наиболее адекватен по качеству и составу образующих его афферентаций и по принципу их синтетического объединения требующемуся решению задачи.* Этот уровень определяется как ведущий для данного движения» (Бернштейн, 1966, с.96—97).

Ни одно движение не обеспечивается (кроме самого начала его формирования) *только одним* ведущим уровнем построения. «Каждая из технических сторон и деталей выполняемого сложного движения рано или поздно находит для себя среди *нижележащих* уровней такой, афферентации которого наиболее адекватны этой детали по качествам обеспечиваемых ими сенсорных коррекций.

Таким образом, постепенно, в результате ряда последовательных переключений и скачков, образуется сложная *многоуровневая* постройка, возглавляемая *ведущим уровнем*, адекватным *смысловой структуре* двигательного акта и реализующим только самые основные, решающие в смысловом отношении коррекции. Под его дирижированием в выполнении движения участвует, далее, ряд *фоновых уровней*, которые обслуживают фоновые или технические компоненты движения... Процесс переключения технических компонентов управления движением в низовые, фоновые уровни есть то, что называется обычно автоматизацией движения» (там же, с.99—100).

В движении осознается только ведущий уровень и соответствующие ему коррекции. При этом степень осознаваемости на разных уровнях не одинакова, она растет снизу вверх, как и степень произвольности.

В сущности, эта концепция является физиологической основой психологической трактовки любой деятельности, на что еще в 1947 году указал А.Н.Леонтьев (А.Н.Леонтьев, 1947).

Следующая исключительно важная для нас мысль Н.А.Бернштейна касается «модели будущего».

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

Совершенно ясно, что для того, чтобы экстраполировать будущее (второй этап), мозг должен иметь возможность не только отражать уже существующее, но и конструировать модель будущей ситуации («модель желаемого будущего»). Она отлична от «модели настоящего»: «В мозгу сосуществуют в своего рода единстве противоположностей две категории (или формы) моделирования воспринимаемого мира: модель прошедше-настоящего, или ставшего, и модель предстоящего. Вторая непрерывным потоком перетекает и преобразуется в первую. Они необходимо отличны одна от другой прежде всего тем, что первая модель *однозначна* и категорична, тогда как вторая может опираться только на экстраполирование с той или иной мерой *вероятности*» (Бернштейн, 1966, с.288). Из возможных прогнозируемых исходов затем выбирается один, и действие программируется применительно только к нему. То, что Н.А.Бернштейн здесь называет «экстраполированием», позже стало называться в психологии и физиологии высшей нервной деятельности «вероятностным прогнозированием».

Если опираться на изложенную выше физиологическую концепцию, мы увидим, что в ней попросту не находит себе места понятие единицы.

В психологии и физиологии есть концепции активности, близкие концепции Н.А.Бернштейна¹, однако его взгляды наиболее последовательны и более всего соответствуют трактовке деятельности в современной психологии, к которой мы сейчас и переходим.

Психолингвистика как теория речевой деятельности. С середины 1930-х гг. в рамках психологической школы Л.С.Выготского интенсивно развивался деятельностный подход, в наиболее полной и завершенной форме представленный в работах А.Н.Леонтьева (1974; 1977 и др.). Само понятие деятельности, в философском плане восходящее к идеям Гегеля и Маркса, в истории российской психологии связано также с именами И.М.Сеченова, П.П.Блонского, М.Я.Басова, С.Л.Рубинштейна. Ниже мы излагаем психологическую концепцию деятельности в том виде, в каком она дается в работах самого А.Н.Леонтьева и его учеников и сотрудников. Эта концепция непосредственно опирается на подход, разрабатывавшийся в ряде произведений Л.С.Выготского.

«...Деятельность есть как бы молярная единица его [человека — *Авт.*] индивидуального бытия, осуществляющая то или иное жизненное его отношение; подчеркнем: не элемент бытия, а именно единица, т.е. целостная, не аддитивная система, обладающая многоуровневой организацией. Всякая предметная деятельность отвечает потребности, но всегда опредмеченной в мотиве; ее главными образующими являются цели и, соответственно, отвечающие им действия, средства и способы их выполнения и, наконец, те психофизиологические функции, реализующие деятельность, которые часто составляют ее естественные предпосылки и накладывают на ее протекание известные ограниче-

¹ Например, концепция П.К.Анохина (1968), известная модель ТОТЕ (проба—операция—проба—соответствие) Дж.Миллера, К.Прибрама и Ю.Галантера (1962) и некоторые другие (см., в частности, Леонтьев, 1969, гл.1).

ния, часто перестраиваются в ней и даже ею порождаются» (А.Н.Леонтьев, 1974, с.9).

Итак, в состав «деятельностного фрейма» (см. Главу 1) входят мотив, цель, действия, операции (как способы выполнения действий). Кроме того, сюда относятся установки и результаты (продукты) деятельности.

В сущности, единственной подлинной (в смысле Л.С.Выготского) единицей деятельности является деятельность как таковая, или «акт деятельности». Что касается действий, то это «не особые “отдельности”, которые включаются в состав деятельности. Человеческая деятельность существует как действие или цепь действий...Если из деятельности мысленно вычестъ действия, то от деятельности вообще ничего не останется. Это же можно выразить и иначе: когда перед нами разворачивается конкретный процесс — внешний или внутренний, — то со стороны мотива он выступает в качестве деятельности человека [акта деятельности — Авт.], а как подчиненный цели — в качестве действия или системы, цепи действий» (там же, с.13—14).

И далее: «Действия... соотносительны целям, операции — условиям. Допустим, что цель остается той же самой, условия же, в которых она дана, изменяются; тогда меняется только и именно операционный состав действия... Наконец, главное, что заставляет особо выделять операции, заключается в том, что операции, как правило, вырабатываются, обобщаются и фиксируются общественно-исторически, так что каждый отдельный индивид обучается операциям, усваивает и применяет их» (там же, с.15).

Деятельность — в высшей степени динамическая система, в ней постоянно происходят трансформации: акт деятельности утрачивает мотив и превращается в действие, реализующее другое отношение к миру, другую деятельность; наоборот, действие может приобрести самостоятельную побудительную силу и стать актом деятельности; действие может трансформироваться в операцию, начать реализовать различные цели...

Различные деятельности можно классифицировать по разным признакам. Главным из них является качественное своеобразие деятельности, — по этому признаку можно разделить трудовую, игровую, познавательную деятельности (и действия) как *виды* деятельности. Другим критерием является внешний, материальный, или внутренний, теоретический характер деятельности или действия — это разные *формы* деятельности. Внешние и внутренние формы деятельности взаимосвязаны и переходят друг друга в процессах *интериоризации* и *экстериоризации*. При этом действие одного вида или типа может входить как образующий элемент в деятельность другого типа или вида: теоретическое действие может входить в состав практической, например трудовой деятельности, трудовое действие — в состав игровой деятельности и т.д.

Речевая деятельность — это некоторая абстракция, не соотносимая непосредственно с «классическими» видами деятельности, не могущая быть сопоставленной с трудом или игрой. Она — в форме отдельных речевых действий — обслуживает все виды деятельности, входя в состав актов трудовой, игровой, познавательной деятельности. Речевая деятельность как таковая имеет место лишь тогда, когда речь, так сказать, самоценна, когда лежащий в ее основе, побуждающий ее мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого. Очевидно, что это довольно редкий случай, связанный либо с процессом овладения чужим языком, либо с профессиональной деятельностью, в основе которой лежит речевое общение. (В.А.Артемов совершенно правильно заметил однажды, что речь превращается в деятельность, когда за нее начинают платить деньги.) В остальных же случаях речь — не замкнутый акт деятельности, а совокупность отдельных речевых действий, имеющих собственную промежуточную цель, подчиненную цели акта деятельности, в который они входят, и побуждаемый общим для этого акта деятельности мотивом.

Особой проблемой является соотношение речевой деятельности (и вообще речи) и общения, в том числе

деятельности общения. Речевая деятельность есть специализированное употребление речи для общения и в этом смысле — частный случай деятельности общения. Но речевые действия и даже отдельные речевые операции могут входить и в другие виды деятельности, в первую очередь — в познавательную деятельность. Ведь и сам язык, по Выготскому, есть единство общения и обобщения, в этом и состоит его сущность (онтология). Более подробно о соотношении речи и общения (см. *Леонтьев, 1974а; 1997*).

Так или иначе, для психологической школы Л.С.Выготского речь выступает в парадигме деятельности, а являющиеся объектом психолингвистики речевые события рассматриваются под углом зрения «деятельностного фрейма».

С.Л.Рубинштейн ввел понятие «фазного строения» акта деятельности (в дидактических целях нередко употребляют выражение «горизонтальная структура» деятельности, чтобы противопоставить ее «вертикальной», иерархической). Первой фазой или первым этапом деятельности является ее мотивация, продуктом которой выступает интенция (намерение) и соответствующая установка. Вторая фаза акта деятельности — ориентировочные действия. Третья фаза — планирование деятельности. Четвертая фаза — исполнительная, это реализация плана. Наконец, последняя, пятая фаза — это фаза контроля.

Применительно к речевой деятельности эта «горизонтальная» схема выступает как фазная структура процесса порождения речевого высказывания (речевого действия). Она включает, следовательно, звено мотивации и формирования речевой интенции (намерения); звено ориентировки; звено планирования; звено реализации плана (исполнительное); звено контроля. Впервые такую фазную трактовку речепорождения дал Л.С.Выготский (см. *Леонтьев, 1996*, а также Главу 2). Подробно о различных моделях речепорождения, выдвинутых в нашей стране и опирающихся на единое или близкое теоретическое по-

нимание, будет сказано в Главе 5. Пока же постараемся сформулировать само это понимание, т.е. основы той психолингвистической *теории*, из которой мы исходим.

Основные постулаты психолингвистической теории. В соответствии со сказанным выше можно выделить пять таких постулатов.

Постулат первый. Единицей психолингвистического анализа является не «элемент» в смысле Л.С.Выготского, т.е. не статический коррелят той или иной языковой единицы в психике носителя языка (и поэтому бессмысленно говорить о психологической или психолингвистической «реальности» языковых единиц), а элементарное речевое действие и речевая операция (в предельном случае — акт речевой деятельности). Этим наш подход (подход Московской психолингвистической школы) принципиально отличается от позиции «психолингвистики второго поколения».

Постулат второй. Эта единица психолингвистического анализа трактуется нами в деятельностной парадигме, т.е. исходное речевое событие характеризуется деятельностным фреймом. Иначе говоря, эта единица, эта минимальная «клеточка» речевой деятельности, должна нести в себе все основные признаки деятельности. Такими признаками являются:

а) предметность деятельности (см. об этом *А.Н.Леонтьев*, 1977, и другие его работы); под предметностью деятельности мы понимаем то, что она, по крылатому выражению *А.Н.Леонтьева*, протекает «с глазу на глаз с окружающим миром» (1974, с.8). Иначе говоря, «в деятельности происходит как бы размыкание круга внутренних психических процессов — навстречу, так сказать, объективному предметному миру, властно врывающемуся в этот круг, который, как мы видим, вовсе не замыкается» (*там же*, с.10);

б) ее целенаправленность, что резко отличает деятельностную парадигму от бихевиоризма во всех его модификациях, включая «психолингвистику первого поколения».

Другими словами, любой акт деятельности характеризуется конечной, а любое действие промежуточной целью, достижение которой, как правило, планируется субъектом заранее. Деятельность в понимании школы Выготского имеет не столько детерминистский («почему»), сколько телеологический («зачем») характер, это «почему» определяет лишь постановку целей, но не сами действия, направленные на ее достижение;

в) ее мотивированность. До сих пор мы говорили об изолированном мотиве, стимулирующем деятельность: в действительности акт любой деятельности всегда полимотивирован, т.е. побуждается одновременно несколькими мотивами, слитыми в одно целое;

г) иерархическая («вертикальная») организация деятельности, включая иерархическую организацию ее единиц или квазиединиц (поскольку единственной подлинной единицей в смысле Л.С.Выготского, как мы говорили, является акт деятельности)². В работах психологов школы Л.С.Выготского представление об этой организации варьируется в довольно широких пределах, так как схема, предложенная в свое время А.Н.Леонтьевым, в свете дальнейших исследований потребовала коррекции. Так, В.П.Зинченко ввел в нее понятие функционального блока (*Зинченко и Гордон, 1976*), автор настоящей книги разделил понятия макроопераций и микроопераций и ввел понятие о трех видах системности деятельности — *Л*—системе, *С*—системе и *Д*—системе (*Леонтьев, 1978*), А.Г.Асмолов ввел понятие об уровнях установок в деятельности (1977) и совместно с В.А.Петровским разработал идею «динамической парадигмы деятельности» (*Асмолов и Петровский, 1978*) и т.д.;

д) фазная («горизонтальная») организация деятельности.

² Именно поэтому наша статья, посвященная психологической организации деятельности, была названа не «Единицы и уровни деятельности», а «Единицы» и уровни деятельности» (*Леонтьев, 1978*).

Постулат третий. Его можно охарактеризовать как «эвристический принцип» организации речевой деятельности. Остановимся на нем подробнее.

«Психолингвистика второго поколения», как мы уже отмечали в Главе 2 (хотя и не употребляя этого термина), принципиально алгоритмична³. Согласно ей, стратегия речевого поведения (детерминированный выбор класса решений) жестко задана анализом конкретной ситуации; варьируется лишь конкретная тактика (детерминированный выбор и исполнение определенного решения о поведении), причем лишь в звене реализации и лишь благодаря выявившемуся несовпадению достигнутого результата с желаемым. Однако экспериментальные данные и теоретические соображения⁴ приводят нас к выводу, что психолингвистическая теория должна быть не алгоритмической, а эвристической, т.е.: а) предусматривать звено, в котором осуществлялся бы *выбор стратегии* речевого поведения; б) гибкой, т.е. допускать различные пути оперирования с высказыванием на отдельных этапах порождения (восприятия) речи; в) наконец, не противоречить экспериментальным результатам, полученным ранее на материале различных психолингвистических моделей, построенных на иной теоретической основе.

Если рассматривать психолингвистическую теорию как частный случай или приложение к конкретному материалу общепсихологической теории деятельности, т.е. рассматривать речевые процессы как *речевую деятельность или*

³ Напомним, что алгоритм — это «...точное предписание о выполнении в определенном порядке системы операций, позволяющее решать совокупность задач определенного класса. Алгоритм приводит от исходных данных к искомому результату через конечное число шагов (действий); при этом данные варьируются в известных границах» (Мантуров, 1965, с.11).

⁴ См. Леонтьев, 1974. Это — сокращенный вариант большой статьи, полностью опубликованной на французском языке (1973).

речевые действия в строгом смысле этих терминов, то она в принципе не может не быть эвристической — эвристичность заложена уже в саму идею целенаправленной деятельности (см. Главу 5). С другой стороны, и усвоение языка (как родного, так и неродного) бесспорно предполагает выбор и дифференцированное использование различных стратегий овладения речью и в этом смысле подчиняется тому же эвристическому принципу (см. Главу 9).

Постулат четвертый. Чтобы сформулировать его, нам придется обратиться к философским основам современной психологии.

Большая часть психологических теорий XIX—XX вв. восходит к выдвинутому еще Рене Декартом принципу, согласно которому главное для психологии противопоставление — это противопоставление сознания и бытия, «внутричеловеческого» и «внечеловеческого» мира. Попытки выйти за рамки этого принципа можно найти у ряда ученых, в том числе Л.С.Выготского, М.М.Бахтина, о.Павла Флоренского, но они не сформулировали четкой альтернативной, во всяком случае психологической, позиции. Заслуга этого принадлежит А.Н.Леонтьеву, еще во второй половине 1930-х гг.⁵ писавшему: «Действительная противоположность есть противоположность образа и процесса, безразлично внутреннего или внешнего, а вовсе не противоположность сознания, как внутреннего, предметному миру, как внешнему» (А.Н.Леонтьев, 1994, с.43).

Если, по определению того же А.Н.Леонтьева, «...психология имеет своим предметом деятельность субъекта по отношению к действительности, опосредствованную отображением этой действительности» (*там же*, с.163), то психологическая теория должна строиться вокруг вза-

⁵ В рукописи, при публикации названной «Мысли о сознании». Не случайно эта публикация стала возможной только в 1988 году.

и соотношений отображения (=образа) и деятельности (=процесса). В таком случае и психологическая теория речи или речевой деятельности, т.е. психолингвистика, должна исследовать прежде всего взаимоотношение опосредованного языком образа мира человека (см. об этом Главу 17) и речевой деятельности как деятельности речевого общения. Язык для нее есть орудие диалога человека с миром и в то же время человека с человеком.

В структуре деятельности отображение выступает прежде всего в виде ориентировочного звена⁶. Соответственно и в структуре речевой деятельности (деятельности речевого общения) предметом нашего особого внимания должны быть фаза (этап) ориентировки, результатом которого как раз и является выбор соответствующей стратегии порождения или восприятия речи, а также этап планирования, предполагающий использование образов (см. Главу 5, а также известную концепцию Планов и образов, принадлежащую Дж.Миллеру, К.Прибраму и Ю.Галантеру и изложенную в их неоднократно упоминавшейся нами книге: *Миллер, Галантер, Прибрам*, 1965) и опору на предшествующий опыт субъекта, в том числе познавательный. Так как единство общения и обобщения осуществляется прежде всего в языковом знаке (см. *Леонтьев*, 1975), значение как содержательная сторона знака не может не быть одной из основных категорий не только психолингвистики, но и общей психологии в целом.

⁶ Парадоксально, но факт: в современной психологии, по крайней мере отечественной, проблема ориентировочных действий разрабатывается почти исключительно применительно к формированию, но не функционированию деятельности. Ср., например, исследования П.Я.Гальперина, в частности его монографию «Введение в психологию» (1976). Другая сторона того же феномена — интенсивная разработка в психологии учения вопроса о навыках и умениях при практическом отсутствии психологической теории **знаний**.

Итак, психолингвистическая теория призвана быть синтезом подхода деятельностного (процессуального) и подхода в плане образа (отображения).

Постулат пятый. Выбор того или иного способа деятельности представляет собой, по крайней мере частично, постулирование возможных исходов из наличной ситуации и последовательный перебор этих исходов под углом зрения определенных критериев выбора, т.е. «моделирование будущего». Оно, по словам Н.А.Бернштейна, «...возможно только путем экстраполирования того, что выбирается мозгом из информации о текущей ситуации, из “свежих следов” непосредственно предшествовавших восприятий, из всего прежнего опыта индивида, наконец, из тех активных проб и прощупываний, которые относятся к классу действий, до сих пор чрезвычайно суммарно обозначаемых как “ориентировочные реакции”... В любой фазе экстраполирования мозг в состоянии лишь наметить для предстоящего момента своего рода таблицу вероятностей возможных исходов» (Бернштейн, 1966, с.290).

Такая «...преднастройка к действиям в предстоящей ситуации, опирающаяся на вероятностную структуру прошлого опыта, может быть названа вероятностным прогнозированием» (Фейгенберг, 1966, с.127—128). Несомненна важная роль вероятностного прогнозирования и в речевой деятельности.

Постулат шестой. Он — применительно к речевой деятельности — заключается в том, что в основе восприятия речи лежат процессы, по крайней мере частично воспроизводящие процессы ее порождения. В наиболее общей форме такое понимание изложил Дж.Миллер: «Слушатель начинает с предположения о сигнале на входе. На основе этого предположения он порождает внутренний сигнал, сравниваемый с воспринимаемым. Первая попытка, возможно, будет ошибочной; если так, то делается поправка и используется в качестве основы для следующих предположений, которые могут быть точнее.

Этот цикл повторяется... до тех пор, пока слушатель не сделает выбора, отвечающего соответствующим требованиям» (Миллер, 1968, с.251). Иначе говоря, этот постулат выступает в форме утверждения об активном характере процессов речевосприятия (в западной психолингвистике говорят о модели «анализ через синтез») (см. об этом подробнее в Главе 6).

Библиография

Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968.

Асмолов А.Г. Деятельность и уровни установок//Вестник МГУ. Серия 14, «Психология». № 1. 1977

Асмолов А.Г., Петровский В.А. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности//Вопросы психологии. № 1. 1978.

Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.

Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976.

Зинченко В.П., Гордон В.М. Методологические проблемы психологического анализа деятельности//Системные исследования. Ежегодник. 1975. М., 1976.

Климов Г.А. Фонема и морфема. М., 1967.

Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. М., 1965.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.

Леонтьев А.А. Эвристический принцип в восприятии, порождении и усвоении речи//Вопросы психологии, № 5. 1974.

Леонтьев А.А. Речь и общение//Иностранные языки в школе, № 6. 1974. а.

Леонтьев А.А. Знак и деятельность//Вопросы философии, № 10. 1975.

Леонтьев А.А. Лев Семенович Выготский как первый психолингвист//Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып. 1. М., 1996.

Часть 1. Теоретические и методологические вопросы

Леонтьев А.А. Психология общения. Изд. 2. М., 1997.

Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения//Известия АПН РСФСР. Вып. 7. М., 1947.

Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности//Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2. М., 1977.

Леонтьев А.Н. Философия психологии. М., 1994.

Мантуров О.В., Солнцев Ю.К., Соркин Ю.И., Федин Н.Г. Толковый словарь математических терминов. М., 1965.

Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. М., 1965.

Миллер Дж. Психолингвисты//Теория речевой деятельности (проблемы психолингвистики). М., 1968.

Фейгенберг И.М. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к действиям//Кибернетические аспекты интегральной деятельности мозга. М., 1966.

Leontiev A.A. Le principe heuristique dans la perception, la production et la compréhension du langage//Bulletin de psychologie, № 304. XXVI. 1973. P.5—9.

Saporta S. Relations between Psychological and Linguistic Units//Psycholinguistics. Baltimore, 1954.

Глава 4. Методы психолингвистики

Что такое метод? Самое общее определение метода: «...Совокупность приемов и операций познания и практического преобразования действительности» (Горский, 1991, с.105). В науковедении разделяются общие методы (анализ и синтез, сравнение и т.д.), общенаучные методы (наблюдение, измерение, эксперимент и т.д.) и частные методы (например, сравнительно-исторический метод в лингвистике). Конкретный вариант того или иного метода, направленный на решение определенного класса исследовательских задач, мы будем называть «методикой». Так, внутри метода семантического шкалирования выделяется методика семантического дифференциала, разработанная Ч.Осгудом.

Как психологическая наука психолингвистика «унаследовала» методы психологии и в то же время развила свои собственные методы. Речь идет прежде всего об экспериментальных методах, т.е. организации целенаправленного наблюдения, когда по плану исследователя (экспериментатора) частично изменяется ситуация, в которой находятся участники эксперимента (испытуемые). Ниже мы, говоря о методах (и методиках) психолингвистики, будем иметь в виду прежде всего именно экспериментальные методы и методики. Однако наряду с ними в психолингвистике используется наблюдение, в том числе самонаблюдение (интроспекция), разного рода формирующие методы (особенно в исследовании овладения родным и неродным языком), метод лингвистического эксперимента («унаследованный» психолингвистикой от лингвистики) и т.д.

Эксперимент в психолингвистике. Любой психологический, в том числе психолингвистический эксперимент направлен на то, чтобы поставить испытуемого в ситуацию (управляемого) выбора и принятия решения (хотя выбор и решение могут быть как осознанными, так и неосознанными). Иными словами, в эксперименте мы оставляем константными (неизменными) все факторы, потенциально влияющие на выбор и решение в данной ситуации, кроме того единственного фактора, который и является предметом нашего исследования. Этому фактору мы придаем различные значения и фиксируем, как это влияет на получаемый в эксперименте результат.

Эксперимент традиционно считается самым объективным исследовательским методом. Однако в психологии (и психолингвистике) он имеет свою специфику, которая значительно снижает эффективность его использования.

Начнем с того, что эксперимент в психологии — это обычно так называемый *лабораторный эксперимент*. Реальный испытуемый находится в постоянном взаимодействии с миром, нет ни одной секунды, когда бы он не осуществлял восприятие этого мира, когда бы не «работало» его внимание и не происходило осознание им того или иного предмета (естественно, мы имеем в виду различные уровни осознания). Он все время как-то относится к миру, другим людям, себе самому и различным образом переживает это отношение. Одним словом, испытуемый (субъект) в любой момент времени субъективно и объективно един и неразрывен с миром, в котором он живет и действует. Но в ситуации лабораторного эксперимента он как бы вырван из этого единства, мы искусственно организуем лабораторную ситуацию, оставляя испытуемого, так сказать, один на один с исследуемым феноменом или, вернее, с «подброшенным» ему экспериментальным материалом. На самом деле все остальные факторы, управляющие его поведением, никуда не деваются: мы просто считаем, что они незначимы в данной ситуации. Но для такого вывода

необходим предварительный системный анализ, который, как правило, не осуществляется. И поэтому в эксперименте мы всегда рискуем наткнуться на артефакты, необъяснимые в рамках навязанной нами испытуемому лабораторной модели.

Но этого мало. В реальной психической деятельности человека различные факторы, обуславливающие его поведение, выбор и принятие им решения, не независимы друг от друга. Поэтому введение того или иного нового фактора в экспериментальную ситуацию (или изменение действующего) может влиять не только на конечный результат (выбор и решение), но и на другие факторы, причем мы, как правило, не представляем себе во всей полноте, как именно оно на них влияет.

Далее, в психологии и особенно психолингвистике доля так называемых прямых экспериментальных методик сравнительно невелика (прямыми называются такие методики, где регистрируемые изменения непосредственно отображают исследуемый нами феномен: например, в методике вербального ассоциативного эксперимента мы получаем непосредственную информацию о структуре внутреннего лексикона испытуемых, т.е. о тех познавательных процессах, которые лежат в основе ассоциирования). Наряду с ними весьма распространены косвенные методики, где выводы делаются опосредованно благодаря «...связи между разными свойствами одних и тех же психических процессов и ... связи между свойствами разных психических процессов» (Ильясов, 1974, с.117). Так, в методике семантического радикала О.С.Виноградовой и Н.А.Эйслер (1959) для выводов об отношениях слов во внутреннем лексиконе использовалось сочетание условнорефлекторной методики и регистрации сосудистых реакций испытуемых (как можно видеть, эта методика является типично физиологической, хотя и направлена на исследование психических феноменов).

Во многих психологических и психолингвистических методиках осуществление испытуемым того или иного

выбора и принятие им решения зависит от его сознательной рефлексии над экспериментальной ситуацией, опосредованно его сознанием. Так например, большая часть методик, используемых в личностных тестах-опросниках (ММПИ, методика Кэттелла и бесчисленные другие), предполагает именно сознательный выбор из множества возможных ответов (даваемого в виде закрытого списка или подразумеваемого). Это тоже вносит в эксперимент неопределенность, которой в принципе следовало бы избегать. В этом смысле гораздо более эффективны проективные методики, где рефлексия сведена к минимуму (однако интерпретация их результатов значительно более сложна). Идеальны в этом отношении методики, где объективно осуществляемый испытуемым выбор не является для него *субъективно* выбором, т.е. он принимает как бы единственно возможное решение: например, в методике А.А.Брудного с «собираанием» разрезанного на куски текста испытуемый убежден, что текст можно собрать одним-единственным образом, и выбор этого «единственного» пути как раз и несет необходимую информацию о личности испытуемого (*Брудный и Сыдыкбекова, 1976*).

И наконец, слабым местом экспериментальных методик является механизм интерпретации их результатов. Общеизвестен тот факт, что многие математики считают математически некорректным факторный анализ, систематически используемый в исследованиях по методике семантического дифференциала. Но даже если отвлечься от сложности математической обработки данных психологических (психолингвистических) экспериментов, при их интерпретации нередко возникают трудности и прямые парадоксы. Примером может служить экспериментальная методика Г.В.Гусева, построенная по модели популярной игры в «балду»: степень осмысленности получаемого текста прямо зависит от опыта общения друг с другом и совместной деятельности испытуемых и, казалось бы, это — идеальный метод оперативного исследо-

вания внутренней психологической структуры социальной группы. Однако в психологии не существует столь же простых и оперативных способов объективного ранжирования текстов по степени осмысленности...

Наиболее распространены в психолингвистике прямые методики.

Это, во-первых, методики семантического шкалирования. Имеется в виду экспериментальная ситуация, при которой испытуемый должен разместить тестируемый объект (например, слово) на градуированной шкале, задаваемой антонимичными прилагательными типа «горячий—холодный», «легкий—тяжелый» и т.д., в соответствии со своей субъективной оценкой значения этого слова. Классической и наиболее разработанной методикой этого рода является «семантический дифференциал» Ч.Осгуда (*Osgood, 1957*), литература по которому колоссальна. Другим вариантом является «семантический интеграл» В.И.Батова и Ю.А.Сорокина (1973), где тестируемым материалом являются целые тексты, а задачей является их атрибуция тому или иному автору.

Во-вторых, в психолингвистике чрезвычайно распространены разного рода ассоциативные методики. См. о них в теоретической части работы (Словарь ассоциативных норм..., 1977). Статистически обработанные результаты массового эксперимента на свободные вербальные (словесные) ассоциации, проведенного на определенном контингенте испытуемых, называются ассоциативными нормами. Наиболее полным словарем ассоциативных норм для русского языка является «Русский ассоциативный словарь» (1994 и 1996). В Московской психолингвистической школе была разработана принципиально новая методика, где стимулом может являться не только нейтральная словоформа (существительное в именительном падеже единственного числа, неопределенная форма глагола), как это принято в ассоциативных экспериментах, а любая словоформа. Это позволяет получить информацию не только о лексиконе, но и о «психолингвистической грамматике» (*Уфимцева, 1979*).

О других прямых и косвенных психологических методиках, используемых в психолингвистике (см. *Ильясов, 1974*).

При использовании косвенных методик наиболее часто используемым параметром является латентное время (длительность процессов). Классическим примером такой методики является методика Дж.Миллера (*Miller & Ojemann McKean, 1964*; см. о ней также *Леонтьев, 1969*; *Ильясов, 1968*). Другими параметрами могут быть количество или характер ошибок (т.е. правильность); переключение внимания; паузы и задержки при производстве высказываний; объем и прочность запоминания и др.

О прямых и косвенных физиологических методах изучения речевой деятельности (см. *Ильясов, 1974*).

Указанные выше трудности и ограничения, влияющие на эффективность использования психолингвистических экспериментов в исследовательских целях, приводят нас к мысли о том, что, во-первых, чрезвычайно важно с самого начала как можно более осторожно экстраполировать (распространять) результаты конкретного психолингвистического эксперимента на более широкий круг случаев. Упомянутый выше эксперимент Дж.Миллера сам по себе дает вполне достоверные результаты: в определенной экспериментальной ситуации, при предварительном объяснении сущности операции трансформации и тренировке в осуществлении таких операций, испытуемые действительно используют трансформации для понимания «неядерных» высказываний. Но беда в том, что Дж.Миллер был априорно убежден (без какой-либо аргументации этого убеждения), что «эти синтаксические операции суть нормальная и обычная часть понимания и продуцирования предложений» (*Miler & Ojemann McKean, 1964, p. 307*).

Видимо, для повышения эвристической значимости психолингвистических экспериментов целесообразно «...использовать разные экспериментальные методики и затем сопоставлять полученные данные» (*Сахарный, 1989*,

с.89). В психолингвистике есть многочисленные примеры использования такой, как говорят, «батареи» методик: например, ассоциативный эксперимент по методике К.Нобла плюс эксперимент по методике семантического дифференциала (*Staats & Staats*, 1959) или сопоставление оценок смысловой близости и данных, полученных по методике семантического дифференциала (*Клименко*, 1964).

Лингвистический эксперимент. Основы теории лингвистического эксперимента заложены в 1931 г. Л.В.Щербой (*Щерба*, 1965). Он выделил два вида такого эксперимента — положительный и отрицательный. При положительном эксперименте, «сделав какое-либо 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..., применяя это правило. Утвердительный результат подтвердит правильность постулата...» (*там же*, 1965, с.368). При отрицательном эксперименте строится неправильное высказывание, и испытуемый (информант) должен найти неправильность и внести нужные исправления. Наконец, возможен (не выделенный Л.В.Щербой) третий вид лингвистического эксперимента, альтернативный эксперимент, заключающийся в том, что испытуемый определяет тождество или нетождество предлагаемых отрезков (см. *Леонтьев*, 1965; *Шахнарович*, 1974).

Из сказанного видно, что лингвистический эксперимент, если дать самое общее его определение, — это эксперимент, эксплицирующий языковое чутье испытуемого (носителя языка) для целей верификации языковых моделей (моделей языкового стандарта) или функционально-речевых моделей, представляющих собой частный случай языковых. В последнем случае перед испытуемым стоит задача констатировать возможность или невозможность сказать не что-либо вообще, а в определенном стилистическом и вообще нормативном контексте. Иными

словами, ставится не вопрос «можно ли», а «правильно ли» и «хорошо ли» (см. *Jespersen*, 1946, p.132—133).

Следовательно, граница между психолингвистическим и лингвистическим экспериментом определяется тем, какая именно модель верифицируется в данном эксперименте. Если это — языковая модель (модель языкового стандарта), то мы имеем дело с лингвистическим экспериментом (но он может служить и для верификации функционально-речевых моделей — см. выше). Если же мы верифицируем модель языковой способности или модель речевой деятельности, то в этом случае эксперимент является психолингвистическим.

Лингвистический эксперимент является неотъемлемой частью лингвистической теории, так как он — основной способ верификации моделей языка (языковых моделей). Однако во многих случаях исследование, проводимое лингвистом, не является полевым — т.е. лингвист одновременно является и носителем языка, лингвист и испытуемый (информант) оказываются одним и тем же лицом. Это заставляет нас ввести понятие «мысленного лингвистического эксперимента». В этом случае мы обычно не ставим перед информантом (т.е. самим собой) эксплицитно сформулированной задачи, ограничиваясь введением условий эксперимента в свернутом, минимально необходимом виде (а иногда вообще не отдаем себе отчета в том, что объективно имеем дело с экспериментальной ситуацией).

Но, конечно, далеко не всякое обращение к ситуации, к языковому чутью лингвиста представляет собой мысленный эксперимент. Для этого нужно, чтобы ситуация объективно была экспериментальной, т.е. чтобы в распоряжении исследователя была модель (фрагмент модели), построенная по определенным требованиям, подготовленная для верификации, и чтобы сама верификация была адекватна характеру модели. Именно это имел в виду в своей характеристике эксперимента Е.Д.Поливанов, писавший, что это — «...приемы... наблюдения, для ко-

торого намеренно подготовлены соответствующие условия...; в этой намеренной подготовке надлежащих условий и состоит момент эксперимента (опыта) — в отличие от простого наблюдения речи в естественно сложившихся условиях» (Поливанов, 1928, с.218).

Формирующий эксперимент. Его отличие от других видов психолингвистического (и вообще психологического) эксперимента заключается в том, что исследуется не *функционирование* языковой способности в речевой деятельности, а *формирование* этой способности, причем эксперимент состоит в том, что мы по-разному организуем способы формирования и сопоставляем эффективность полученных результатов. Так, при обучении детей чтению и письму на родном языке методики, связанные с психологической концепцией Эльконина—Давыдова, заведомо более эффективны, чем большинство «традиционных» методик, по целому ряду параметров. Предметом формирования могут быть как отдельные компоненты языковой способности и отдельные аспекты ее функционирования в деятельности (например, классы речевых операций), так и система речевых операций в целом. Формирующий эксперимент может быть экспериментом в собственном смысле, то есть быть сознательно организованным и спланированным; его необходимо отличать от *спонтанного* формирующего эксперимента, когда различие условий формирования не задается нами сознательно, а возникает спонтанно помимо нашей воли, и наша задача — проконтролировать, как это различие сказывается на формировании языковой способности.

Формирующий эксперимент следует отличать от *обучающего эксперимента*. По существу это почти одно и то же, однако в первом случае предметом исследования являются различные пути формирования языковой способности, а во втором — различные варианты обучающих методик с точки зрения их эффективности для результатов обучения. О некоторых особенностях обучающего эксперимента применительно к обучению иностранному языку (см. Леонтьев, 1969, с.249—251).

Библиография

Батов В.И., Сорокин Ю.А. Применение метода семантического дифференциала для установления авторства текстов//Общая и прикладная психолингвистика. М., 1973.

Брудный А.А., Сыдыкбекова Д.С. Общение и деятельность//Эргономика. М., 1976.

Виноградова О.С., Эйслер Н.А. Выявление системы словесных связей при регистрации сосудистых реакций//Вопросы психологии, № 2. 1959.

Горский Д.П., Ивин А.А., Никифоров А.Л. Краткий словарь по логике. М., 1991.

Ильясов И.И. Эксперимент Дж.Миллера по проверке психологической реальности трансформационной модели (анализ методики)//Психология грамматики. М., 1968.

Ильясов И.И. Психологические и физиологические методы психолингвистического исследования//Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Клименко А.П. О психолингвистической модели семантической микросистемы времени в русском языке//Ученые записки филологического факультета Киргизского ГУ. Вып.13. Фрунзе, 1964.

Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. М., 1965.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.

Поливанов Е.Д. Введение в языкознание для востоковедных вузов. Л., 1928.

Русский ассоциативный словарь. Ч.1 и 2. М., 1994.

Русский ассоциативный словарь. Ч.3 и 4. М., 1996.

Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. СПб, 1989.

Словарь ассоциативных норм русского языка. М., 1977.

Уфимцева Н.В. Психолингвистические характеристики функционирования категории падежа существительного в русском языке//Психолингвистические проблемы грамматики. М., 1979.

Шахнарович А.М. Лингвистический эксперимент как метод лингвистического и психолингвистического исследования//Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании//В.А.Звегинцев. История языкознания XIX—XX веков в очерках и извлечениях. М., 1965. Ч. 2.

Jespersen O. Mankind, nation and individual from a linguistic point of view. London, 1946.

Miller G.A. & Ojemann McKean K. A chronometric study of some relations between sentences//Quarterly Journal of Experimental Psychology. V. 16. 1964.

Osgood C.E., Suci G.J., Tannenbaum P.H. The measurement of meaning. Urbana, 1957.

Staats A. & Staats C. Meaning and *m*: correlated but separate// Psychological Review. V. 66. 1959.

Часть 2.

Психолингвистический анализ порождения и восприятия речи

Глава 5. Психолингвистические модели и теории порождения речи

Стохастические модели порождения речи. По определению Дж.Миллера и Н.Хомского: «Стохастические теории коммуникации в общем случае предполагают, что множество элементов сообщения может быть представлено при помощи распределения вероятностей и что различные коммуникативные процессы (кодирование, передача и декодирование) заключаются в оперировании с этим априорным распределением и трансформировании его — в соответствии с известными условными вероятностями — в апостериорное распределение» (*Miller & Chomsky*, 1963, p.422). Простейшая из таких моделей есть такая, которая способна порождать цепочку элементов, каждый из которых имеет собственную вероятностную характеристику (т.е. появление каждого из этих элементов не зависит от появления предыдущих). Но такая модель совершенно не способна обеспечить что-то даже отдаленно похожее на связную речь. Поэтому если и говорить о применимости стохастических моделей в психолингвистике (а эта применимость не очевидна), то речь может идти только о так называемых *k*-ограниченных стохастических моделях или, что то же, марковских моделях высших порядков. В подобной модели в качестве основной единицы выступает не отдельный элемент (например, фонема или слово), а определенная последовательность элементов (например, цепочка из 4 слов), и моделируется вероятностная характеристика появления

именно последовательности элементов. В классической работе Дж.Миллера и Дж.Селфридж (*Miller & Selfridge*, 1951, p.199) приводится пример текста, порожденного в соответствии со следующей закономерностью: каждый пятый элемент (слово) имеет вероятность появления, зависящую от появления четырех предыдущих: *Road in the country was insane especially in dreary rooms where they have some books to buy for studying Greek*. Примерным эквивалентом может служить такой текст из прозы русского эгофутуриста 1920-х гг. Ивана Игнатьева: «Скажите какая птица и нашим и вашим зажгите электричество — «Всецело Ваш» не думает мне известно он...».

Имеется огромное количество экспериментов, в которых показано, что процесс порождения речи обязательно предполагает в той или иной мере использование вероятностного принципа и, в частности, скрытого знания испытуемым условных (зависящих от появления предыдущих элементов) вероятностей появления нового элемента (или цепочки, группы элементов) (см. о некоторых из них *Леонтьев*, 1969). Сам факт участия вероятностного механизма в порождении можно считать полностью доказанным. Бесспорно и то, что в психике человека (носителя языка) имеется механизм субъективной оценки вероятности слов и других элементов, которая, как показала, в частности, Р.М.Фрумкина (1966 и др.), вполне удовлетворительно коррелирует с объективной вероятностью этих элементов в тексте.

Очень многие из подобных экспериментов показывают соотношение вербальных (словесных) ассоциаций и процесса порождения связной речи. Выявилась бесспорная связь. Приведем для примера только два эксперимента — Мак-Коркодэйла (США) и Н.Л.Элиава (Грузия). Первый брал предложения типа *Дети заметили, что снег начал покрывать землю, когда они покинули ...* и предлагал заполнить пропуск. Но в одной группе испытуемых значение «покрывать» было выражено нейтральным глаголом **hide**, а в другой — глаголом **blanket**, который ассоциирует-

ся с одеялом (по-английски одеяло обозначается тем же словом). В первой группе типичные ответы были *школу*, *дом*, *автобус*, а во второй — *постель*. Во втором эксперименте нужно было заполнить пропуски в тексте типа: *Ле-ал о-ел, ле-ал он среди -орных -уч и с-ал...* В зависимости от того, как начинал испытуемый заполнять пропуски (*лежал осел — летал орел*), он соответственно заполнял и все остальные.

К грамматической стороне порождения все это, однако, прямого отношения не имеет. По данным самых различных экспериментов, во-первых, семантическая и грамматическая структура контекста являются независимыми факторами (однако в дальнейшем выяснилось, что это не совсем так — см. ниже), во-вторых, выбор грамматической категории в значительно меньшей степени зависит от влияния контекста, чем выбор конкретного слова, и, в-третьих, учет предшествующего контекста происходит на протяжении всего высказывания, причем учитываются предшествующие 4—5 слов и этот учет имеет кумулятивный характер.

Второй тип стохастических психолингвистических моделей — это так называемые грамматики с конечным числом состояний. Вообще говоря, модель с конечным числом состояний может и не быть вероятностной (стохастической). Это любая модель, в которой в качестве элемента выступает грамматический класс (например, часть речи) и определяется характер зависимости между последовательно появляющимися грамматическими классами. Эта зависимость — теоретически — не обязательно будет вероятностной. Но в практике психолингвистического исследования рассматриваются именно вероятностные модели с конечным числом состояний. Особенно часто исследуются вероятностные зависимости между словами разных грамматических классов, выявляющиеся в словесном ассоциативном эксперименте (см. об этом *Леонтьев*, 1969; *Словарь ассоциативных норм...*, 1977 и многие другие).

Целый ряд психолингвистических исследований посвящен выявлению самих единиц (цепочек, групп элементов), которые связаны в процессе порождения речи вероятностными зависимостями. Уже в 1954 году в знакомой нам книге «Psycholinguistics», Ф.Лаунсбери ввел понятие «пауз колебания» (иногда этот термин переводят как «паузы хезитации») и высказал гипотезу, что они «соответствуют точкам наивысшей статистической неопределенности в последовательности единиц данного порядка», а эти точки, в свою очередь, «соответствуют началу единиц кодирования» (Lounsbury, 1954, p.99—100). Эта гипотеза в дальнейшем подтвердилась. Особенно много занималась паузами колебания английский психолог Фрида Голдман-Эйслер (см. *Goldman-Eisler*, 1968).

В «классической» осгудовской модели порождения вероятностный принцип также играет огромную роль. По Осгуду, процесс порождения речи осуществляется параллельно на нескольких уровнях по собственным (в том числе вероятностным) закономерностям каждого уровня, причем закономерности распределения единиц высших уровней учитывают закономерности распределения единиц низших уровней. На «верхнем» уровне, уровне мотивации, единицей, в отношении которой принимается решение, является предложение (высказывание). На втором, семантическом уровне единицей для Ч.Осгуда является в процессе кодирования — «функциональный класс», а в процессе декодирования — «нуклеус». Постараемся раскрыть содержание этих понятий.

Самое лучшее определение функционального класса дано... Л.В.Щербой, который в своих ранних работах называл соответствующую единицу «фразой»: фразы суть «...простейшие элементы связной речи, отвечающие единым и далее в момент речи неразлагающимся представлениям» (Щерба, 1923, с.21). Позже Л.В.Щерба ввел вместо этого понятие «синтагмы» (см. *Виноградов*, 1950). В используемом нами во многих работах эталонном примере *Талантливый художник пишет интересную картину* еди-

ницами кодирования (функциональными классами), по Осгуду, будут *талантливый художник, пишет, интересную картину*.

Что касается нуклеуса, то это примерно то, что в русской грамматической традиции называется основой слова — словоформа минус морфосинтаксические грамматические элементы (окончания). В приведенном примере разделение по нуклеусам будет следующим: *Талантлив-ый-художник-пиш-ет-интересн-ую-картин-у*.

На третьем уровне, уровне последовательностей, единицей является фонетическое слово, а на четвертом, интеграционном, — соответственно слог (кодирование) и фонема (декодирование).

Итак, вероятностные модели «работают» только на взаимоотношениях отдельных слов в процессах порождения связной речи, для моделирования грамматической стороны речи они в принципе не применимы. Это касается и грамматик с конечным числом состояний.

Во-первых, есть определенные типы грамматических конструкций, которые принципиально не могут быть порождены при помощи грамматики с конечным числом состояний. Это так называемые «самовставляющиеся» (self-embedding) и вообще «гнездящиеся» (nesting) предложения (в русской грамматической традиции примерно соответствующие сложноподчиненным предложениям).

Во-вторых (и в-главных), такая модель совершенно невероятна с точки зрения овладения языком. Протицируем по этому поводу известную книгу Дж.Миллера, Е.Галантера и К.Прибрама: «Для того, чтобы ребенок обучился всем правилам... последовательности, построенной по принципу “слева направо”, он должен был бы прослушать правило или пример на него, из которого это правило могло бы быть выведено. Таким образом, по-видимому, не остается ничего, кроме как утверждать, что ребенок должен выслушать 2^{100} предложений, прежде чем он сможет говорить и понимать по-английски. Это

приблизительно 10^{30} предложений... Короче говоря, ребенок должен был бы выслушивать приблизительно 3×10^{20} предложений в секунду..., и это только если допустить, что детство длится 100 лет без перерывов на сон, еду и т.д., и что происходит полное усвоение каждого ряда из двадцати слов после одного предъявления. Даже короткий подсчет убедит каждого, что количество внутренних состояний, необходимых в подобных системах, построенных по принципу "слева направо", оказывается несостоятельным, прежде чем вся система будет способна иметь дело с чем-нибудь сходным по сложности с естественным языком...» (Миллер, Галантер, Прибрам, 1965, с.158—159).

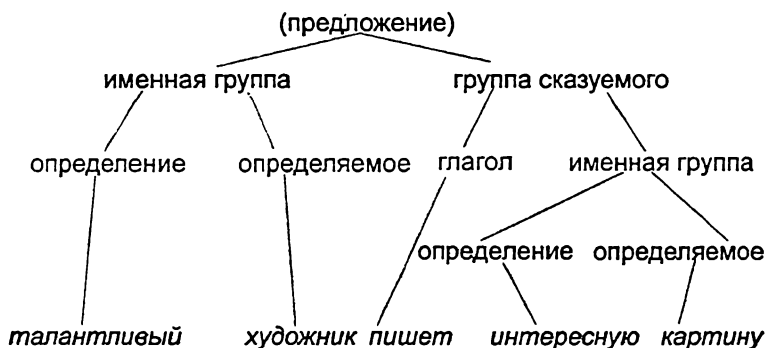
Значит ли сказанное, что вероятностные модели и, в частности, модели с конечным числом состояний вообще должны быть отброшены, если мы имеем дело с грамматикой?

Нет, не значит. Ведь приведенные здесь возражения верны при одном неперменном условии — что мы придаем грамматике с конечным числом состояний универсальный характер, считая, что раз человек ее использует, он не может параллельно или при определенных условиях использовать какую-то другую модель. Но как только мы допустим, что в различных условиях он может использовать разные модели (см. ниже), возражения снимаются.

Кроме того, есть коммуникативные ситуации, для моделирования которых может оказаться оптимальной именно грамматика с конечным числом состояний. Это, например, детская речь в том периоде ее развития, когда словарь уже усвоен, а грамматика в строгом смысле (морфосинтаксис) еще отсутствует. Это спонтанная жестово-мимическая речь глухонемых, автономная речь, креолизированные жестовые языки, используемые для межкультурного общения народами, говорящими на различных языках, и др. Не исключено, что именно механизм грамматики с конечным числом состояний может успеш-

но моделировать языки, пользующиеся для порождения целого предложения не морфосинтаксисом, а линейным или семантическим синтаксисом, т.е. линейной организацией семантических классов — а это, в частности, все изолирующие языки типа китайского или вьетнамского. Не исключено, что он применим и для моделирования разговорной речи (Маркосян, 1983; см. также Леонтьев, 1974).

Модели непосредственно составляющих (НС). Эта модель состоит в следующем. Вводится так называемая операция деривации, т.е. последовательной подстановки на место более крупной единицы потока речи двух компонентов, из которых она состоит. Так, чтобы получить уже известную нам цепочку *Талантливый художник пишет интересную картину*, мы берем предложение как целое и заменяем его сочетанием «именная группа + группа сказуемого». Далее мы так же «разлагаем» каждую из этих групп на составные части: «талантливый + художник»; «пишет + (интересную картину)» и далее «интересную + картину». То, что получается в результате этих последовательных подстановок (цепочка слов), называется «терминальной цепочкой». Происхождение каждой терминальной цепочки может быть изображено в виде математического графа — «дерева непосредственно составляющих»:



На самом деле модель порождения по НС несколько более сложная, потому что в нее должны включаться так называемые контекстные ограничения. Например, должно войти правило, согласно которому словоформа *пишет* может встретиться только в том случае, если основное слово именной группы стоит в единственном числе. В результате целого ряда таких контекстных ограничений, записанных в виде правил, мы получаем следующую «пре-терминальную» (предшествующую терминальной) цепочку: (*талантлив*) + род + число + падеж + (*художник*) + число + падеж + (*пиш*) + лицо + число + (*интересн*) + род + число + падеж + (*картин*) + число + падеж.

Легко видеть, что такое представление предложения очень близко к концепции «нуклеусов» Ф.Лаунсбери и к некоторым другим концепциям (Дж.Гринберга, Л.Прието и др.). Дело, видимо, в том, что авторы всех этих концепций открыто ориентировались на «языковое чутье» (языковое сознание) носителей языка.

Важнейшее отличие грамматики НС от грамматики с конечным числом состояний состоит в следующем. В модели НС порождение идет в двух направлениях: слева направо и «сверху вниз» (или «от вершины к основанию»), т.е. не только за счет последовательного появления компонентов, но и за счет их так называемого «расширения». То, что первым шагом деривации будет вычленение именной группы, никак не выводимо из распределения вероятностей в потоке речи и определяется нашим знанием общей структуры предложения.

Идея грамматики НС и основанного на ней графа достаточно банальна — в сущности, даже схема синтаксического разбора в русской школьной грамматике не сильно от нее отличается, не говоря уже о множестве собственно лингвистических концепций середины и конца XX века. Ее главная специфика заключается в следующем.

Во-первых, она дихотомична: на каждой ступени деривации мы делим получившийся сегмент на две и только две части. Интересно, что, по-видимому, эта дихото-

мичность принимается всеми авторами как данность и не аргументируется. Между тем ее необходимость отнюдь не очевидна.

Во-вторых, в отличие, скажем, от синтаксического «дерева» предложения, описанного в работах Л.Теньера, грамматика НС в своей «вершинной» части имеет не сказуемое (глагол), а предложение как единое синтаксическое целое. Иными словами, дерево НС фиксирует не существующие между отдельными словоформами в предложении синтаксические связи, а последовательность операций, необходимых для выявления этих связей.

В-третьих, в рамках грамматики НС были разработаны два важных понятия. Одно из них — направление ветвления дерева НС: левое или правое (или, что то же, регрессивное и прогрессивное). В большинстве европейских языков, в том числе русском, преобладает правое ветвление. В японском, армянском, тюркских языках, напротив, господствует левое ветвление. Другое важное понятие — глубина предложения: она определяется максимальным количеством узлов левого ветвления дерева НС (т.е. в нашем примере равна 2).

До сих пор, говоря о порождении, мы имели в виду порождение в лингвистическом смысле. Популярность грамматики НС в психолингвистике началась с работ Виктора Ингве (*Yngve*, 1960). Его главное допущение было таково: чтобы получить высказывание в процессе психолингвистического порождения, необходимо осуществить операции того же рода и в той же последовательности, что в лингвистической модели. Однако это допущение сразу же натолкнулось на трудности. Дело в том, что некоторые синтаксические структуры, теоретически (в модели) возможные, в реальных предложениях реальных (естественных) языков никогда не встречаются (например, не встречаются предложения, имеющие глубину больше 7—9). По мысли В.Ингве, это связано с ограниченностью объема оперативной памяти человека, которая, как утверждает Дж.Миллер (*Миллер*, 1964), может

оперировать не более чем семью символами одновременно (вернее, семью плюс—минус два).

Это число, с легкой руки Дж.Миллера прозванное «магическим», действительно заворожило не только психолингвистов, но и психологов вообще¹. На самом деле ничего магического в нем нет — оно просто фиксирует верхний предел объема оперативной памяти. Но, во-первых, именно верхний предел: реальная глубина предложений, равно как и изученная В. Московичем словообразовательная глубина словоформы, лежит в пределах 3—4 (во всяком случае, подавляющее большинство предложений и словообразовательных моделей не переступает этого числа)². Во-вторых, ничто не препятствует нам (что бы ни думал по этому поводу В.Ингве) построить предложение и с большей глубиной — но только если измерять ее лингвистически, т.е. не учитывая, что в языковом сознании носителя языка формально две словоформы могут соответствовать одной единице, одному «клише», — а не психолингвистически. С точки зрения лингвистики, скажем, *кот ученый* — то же, что *талантливый художник*. Но для носителя русского языка *кот ученый* выступает — благодаря Пушкину — как единое психолингвистическое целое.

Но вернемся к концепции В.Ингве. Уже в изложенном здесь варианте она явно является более «сильной», чем модель языка с конечным числом состояний: она прекрасно позволяет строить «самовставляющиеся» конструкции, с одной стороны, и — путем введения правил

¹ На какой-то срок этой «магии» поддался в свое время и автор настоящей книги. Помнится, как хотелось «разделить на два» количественный результат одного из психолингвистических экспериментов (14 плюс—минус 4), ничего общего не имевший с объемом оперативной памяти...

² В лекциях, читанных на психологическом факультете МГУ в 1980-х гг., автор предложил разграничивать в этой связи «магическое число» и «массовое число».

деривации — снимает и возражения Дж.Миллера по поводу неприменимости модели языка с конечным числом состояний для интерпретации усвоения языка ребенком.

Но В.Ингве на этом варианте не остановился: очень скоро он ввел новое понятие — понятие «грамматических обязательств». Начиная ту или иную конструкцию, мы как бы берем на себя эти обязательства. Например, произнося слово *талантливый...*, мы тем самым берем на себя обязательства употребить определяемое слово в мужском роде, единственном числе и именительном падеже. По ходу порождения предложения мы «погашаем» старые обязательства и берем на себя новые, пока — в самом конце предложения — не «рассчитаемся» по этим обязательствам полностью. В свете этого нового подхода глубина предложения определяется В.Ингве как «...максимальное число обязательств, которые мы берем на себя одновременно в данном предложении» (Ингве, 1965, с.44).

В американской, да и в отечественной психолингвистике есть немало исследований, непосредственно опирающихся на модель В.Ингве. В основном они касаются не порождения, а восприятия речи, а также усвоения ребенком родного языка.

Но гораздо более популярна в психолингвистике не эта модель, а основанная на ней модель НС, разработанная все тем же Чарлзом Осгудом и изложенная в его работе «О понимании и создании предложений» (Osgood, 1963). Мы не будем здесь подробно излагать содержание этой работы (см. Леонтьев, 1969, с.65—73). Выделим лишь ее основные мысли.

Первая из них: стохастические (вероятностные) закономерности связывают не элементы терминальной цепочки, а отдельные операции, используемые для порождения этой цепочки.

Вторая: любое предложение может быть представлено как последовательность «ядерных утверждений» (kernel assertions), т.е. пропозиций, имеющих вид «субъект—связка—объект» и в совокупности семантически эквивалент-

ных исходному предложению. Например, в нашем предложении о художнике такими ядерными утверждениями будут: *художник талантлив, картина интересна, художник пишет картину*.

Третья: грамматические сочетания (морфосинтагмы) могут быть квалифицирующими или квантифицирующими. Ядерные утверждения могут соответствовать только квалифицирующим сочетаниям — при их трансформации в самостоятельные ядерные утверждения или наоборот смысл их полностью сохраняется: *талантливый художник = художник талантлив*. Но если бы мы употребили сочетания *некоторые люди, очень интересную*, то ядерные утверждения из них не получились бы, их нельзя представить предикативно, — в них опорное слово имеет характеристику, отличную от характеристики того же слова в изоляции.

Четвертая и, пожалуй, главная: появление квалифицирующих признаков в воспринимаемом нами предложении влечет за собой процесс семантического «свертывания». Анализируя сочетание *талантливый художник*, мы приписываем слову «художник» дополнительный семантический или смысловой «обертон». Аналогичное свертывание происходит с другими ядерными утверждениями, пока наконец вся последовательность не превратится в пучок «обертонов» одного-единственного элемента — логического субъекта предложения (вернее, высказывания). Эта семантическая информация, приписываемая субъекту (в данном случае художнику) образует, говорит Ч.Осгуд, «моментальное значение» слова *художник*. Аналогично строится — но в обратном направлении — и порождение речи.

Не правда ли, перспективная модель? Тем непонятнее, что она так и не получила по-настоящему серьезного анализа и критики, если не считать высокомерных выпадов со стороны адептов школы Хомского—Миллера.

Но Ч.Осгуд и на этом не остановился. В начале и середине 1980-х гг. он разработал и опубликовал новую мо-

дель, которую он назвал «абстрактной грамматикой языковой активности» (*abstract performance grammar*), даже в самом названии противопоставляя ее моделям «языковой способности» вроде модели Н.Хомского. Главная мысль новой модели — в том, что процесс речепорождения напрямую связан с неязыковыми (когнитивными) факторами, в частности, с непосредственно воспринимаемыми актантами (участниками описываемой ситуации). Именно поэтому первичной последовательностью компонентов высказывания является «субъект—объект—предикат»³. Ч.Осгуд вводит очень интересное понятие «натуральности» как соответствия психолингвистических грамматических структур когнитивным схемам. Мы еще вернемся к этой проблематике, в частности, ниже и в главе 17 (см. *Osgood*, 1980; 1984).

Идею Ч.Осгуда о том, что вероятностные зависимости могут связывать между собой не столько элементы терминальных цепочек, сколько отдельные операции или шаги порождения, была подхвачена и развита американским психолингвистом Нилом Джонсоном. Он показал

³ Автор настоящей книги утверждал то же, начиная с 1965 года, но на английском языке эти работы в то время не появлялись. Судьба Ч.Осгуда и его роль в истории психолингвистики заслуживают самого внимательного анализа и раздумья. Это — несмотря на роль Осгуда в написании книги «*Psycholinguistics*» и вообще появлении психолингвистики как науки — судьба кипплинговской «...кошки, которая гуляла сама по себе», не соблазняясь на модные течения, а идя собственной дорогой. В чем-то Осгуд здесь напоминает другого талантливейшего американского ученого, но не психолога, а лингвиста — мы имеем в виду Кеннета Ли Пайка. Он тоже всю жизнь шел своим путем. Кстати, вопрос: а родилась бы психолингвистика, если бы не этот «киплинговский» настрой Осгуда? Из предыдущих публикаций других участников сборника «Психолингвистика» невозможно экстраполировать их участие в этом сборнике.

(Johnson, 1965), что вероятность ошибки при воспроизведении предложений зависит от структуры предложения по НС. В.Левелт (Levelt, 1966) установил крайне высокую корреляцию между субъективными оценками расстояний между компонентами дерева НС и самой структурой предложения по НС. М.Брэйн (Braine, 1965) предложил оригинальную модель «контекстуальной генерализации», трактуя иерархию сегментов как процесс последовательного вхождения одного сегмента в другой, причем этот второй сегмент образует «грамматический контекст» для первого (по-видимому, эта модель достаточно убедительно интерпретирует процесс овладения языком по крайней мере у части детей).

Целый ряд психолингвистов показал, однако, что оперирование предложением зависит не только от его синтаксической структуры, но и от качественной характеристики синтаксических связей, которые в принципе неоднородны — в языковом сознании носителя языка существуют стойкие семантические зависимости по крайней мере между основными членами предложения (Лущихина, 1968; Gumenik & Dolinsky, 1969; Suci, 1969; Levelt, 1969).

Особенно интересны в этом отношении выводы Й.Энгелькампа, оставшиеся мало известными англоязычным психолингвистам, так как они были опубликованы по-немецки⁴ (Engelkamp, 1976). Развивая идею Ч.Осгуда о роли

⁴ Весьма типичный случай! Даже самые интересные публикации на других языках, кроме английского, входят в научный оборот, как правило, только после их перевода на английский язык. Двухтомник избранных работ И.А.Бодуэна де Куртенэ по общему языкознанию, вышедший в 1963 г. на русском языке, прошел незамеченным. Но стоило Э.Станкевичу перевести этот двухтомник (в сокращении) на английский язык, как во всех международных лингвистических журналах появились захлебывающиеся дифирамбы научному гению И.А.Бодуэна. А Л.В.Щерба так и остался неизвестным.

«ядерных утверждений» (пропозиций) в порождении и восприятии предложений, Й.Энгелькамп показал, что оперирование с предложением зависит от иерархии таких ядерных утверждений в большей степени, чем от формальной структуры предложения по НС.

В лингвистическом плане идею ядерных утверждений (пропозициональных функций) развивает целый ряд отечественных ученых. Одним из первых здесь был Ю.С.Степанов, который еще в 1981 г. определенно заявил, что «лингвистической сущностью, психические корреляты которой в первую очередь предстоит исследовать, является не конкретное предложение и не их связь, образующая текст, а тип предложения — структурная схема, или пропозициональная функция» (Степанов, 1981, с.235). Ср. многочисленные публикации Н.Д.Арутюновой, Г.А.Золотовой и др., а также работы автора настоящей книги.

Грамматика НС гораздо менее уязвима, чем модель с конечным числом состояний. Тем не менее она тоже подверглась резкой критике. Из обвинений в ее адрес, выдвинутых Н.Хомским и Дж.Миллером, наиболее фундаментальным является обвинение В.Интве и его последователей в смешении «лингвистической компетенции» и реального оперирования в процессе порождения и восприятия речи. Впрочем, еще вопрос, а правомерно ли само это различие (см. Леонтьев, 1969, с.75—77). Далее, по мнению Н.Хомского, грамматика НС принципиально неадекватна сочинительным конструкциям и вынуждена «...приписать им некоторую произвольную структуру» (Хомский и Миллер, 1965, с.263). А вот что очевидно — предложения, совершенно различные с точки зрения «классической» грамматики НС, вроде *Найти его легко— Это легко—найти его—Он легко может быть найден—Обнаружить его нетрудно—Он может быть легко обнаружен* и т.д. и т.п., на самом деле явно объединены в сознании носителя языка (Lees, 1964, p.81). Однако эта критика остается в силе и относительно трансформационной грамматики (см. ниже); в то же время она по

существо снимается при введении в структуру порождения идеи ядерных утверждений или пропозициональных функций.

Таким образом, грамматика НС — в глазах ее критиков — не столько ошибочна, сколько недостаточна. Ее претензии на исключительность беспочвенны — как говорят Н.Хомский и Дж.Миллер, она «...должна описывать только тот класс предложений, для которого она адекватна и который первоначально обусловил само ее появление» (там же). Одним словом: «Тень, знай свое место!».

Модели на основе трансформационной грамматики. Это в основном модели, опирающиеся на подход Н.Хомского и разрабатывавшиеся в рамках «психолингвистики второго поколения» (см. Главу 2). Наиболее общая характеристика указанного подхода дана выше. Кроме того, литература об этом подходе, как лингвистическая, так и психолингвистическая, как пропагандирующая его, так и критическая, огромна, даже если брать только публикации на русском языке (см., в частности, *Леонтьев*, 1969; 1974; *Слобин и Грин*, 1976; *Ахутина*, 1975; 1989; *Сахарный*, 1989 и многие другие). Поэтому в данной главе мы ограничимся тем, что: а) охарактеризуем основные направления психолингвистических экспериментов, направленных на верификацию модели Н.Хомского; б) опишем более подробно внутреннюю структуру этой модели в ее, так сказать, официальном варианте (опираясь на книгу Н.Хомского 1965 года); в) сформулируем основные критические позиции по отношению к этой модели (не повторяя критики, изложенной в главе 2).

В главе 4 мы уже упоминали о знаменитом эксперименте Дж.Миллера и К.Маккин, в основе которого лежала гипотеза, что «чем сложнее грамматическая трансформация, тем больше времени требуется человеку на оперирование с ней» (*Miller*, 1962, p.757). В других экспериментах изучались ошибки при воспроизведении предложений разных синтаксических типов по Хомскому (ядерных и

неядерных), эффективности запоминания и последующего воспроизведения разных типов предложений, механизм верификации предложений (П.Уосон показал, в частности, что отрицательные предложения при верификации трансформируются в утвердительные), легкость понимания разных типов предложений. Весьма важны результаты, полученные А.Блументалем: он показал, что для оперирования с предложением существенна не столько синтаксическая, сколько семантическая функция слова, являющегося компонентом предложения (А.Блументаль использовал методику «подсказок» при воспроизведении целого предложения: одной из лучших «подсказок» оказался логический субъект) (*Blumenthal*, 1967; *Blumenthal & Boakes*, 1967). Трансформационная модель получила убедительное подтверждение в афазии, при исследовании развития синтаксиса детской речи и пр.

Что касается внутренней структуры модели Н.Хомского, то мы уже говорили о ее синтаксическом компоненте. Но она включает еще три компонента: семантический, фонологический и прагматический.

Теория семантического компонента была разработана Дж.Кацем и Дж.Фодором (*Katz & Fodor*, 1963). По мнению авторов, он включает два звена: лексикон и правила соотнесения лексикона с грамматической структурой, или так называемые «проекционные правила». Что касается лексикона, то он состоит из двух частей: грамматической (генерирующей части речи) и семантической, обеспечивающей собственно семантику. Так, слово *играть* сначала отождествляется как глагол, затем как непереходный глагол, а затем получает семантическую интерпретацию. Когда использованы «синтаксические маркеры», включаются «семантические», причем семантические маркеры слова организованы в иерархию (дерево) типа дерева НС (с возможностью только дихотомического выбора в каждом из узлов дерева). Путь по этому дереву от верха до любой из конечных точек называется

«тропой» (path). После того, как мы получили грамматическое дерево предложения и дошли до терминальной цепочки (но элементами ее в этом случае являются не отдельные слова, а грамматические классы!), каждому из элементов этой цепочки приписывается дерево семантических маркеров, или, вернее, выбирается определенная тропа, ведущая по ветвям этого дерева. При этом критерием для выбора нужной тропы служит соотносимость с тропами, выбранными для других элементов. Например, в слове *интересный* (мы пользуемся уже приведенным ранее примером) будет «запрещена» тропа, ведущая к смыслу «хорошенький, миловидный», так как в слове *картина* нет признаков «человек» и «женщина».

Таким образом, «семантический компонент лингвистического описания не служит орудием порождения предложений. Скорее он интерпретирует предложения, порожденные синтаксическим компонентом... Однако... можно сконструировать семантический компонент таким образом, что он, в сочетании с синтаксическим компонентом, будет порождать только семантически правильные грамматические предложения» (Clifton, 1965, p.12—13). Но для этого нам нужен не только компонентный семантический анализ, но и знание пресуппозиций (ситуации), то есть — в конечном счете — обращение к ядерным утверждениям или пропозициональным функциям. Дж.Грин (Слобин и Грин, 1976, с.330) в этой связи сочувственно цитирует данное Р.Кэмпбеллом и Р.Уэлсом определение языковой способности (компетенции) как «...способности понимать и порождать высказывания, не столько грамматически правильные, сколько соответствующие контексту, в котором они появляются» (Campbell & Wales, 1970, p.247).

Фонологический компонент тоже служит для интерпретации результатов действия синтаксического компонента, но уже не на «глубинном», а на «поверхностном» уровне. Он подробно описан в работе (Chomsky & Halle, 1968) и основывается на концепции дифференциальных

фонетических признаков Якобсона—Халле, — концепции, применимость которой в психолингвистике весьма проблематична⁵. Здесь мы опять встречаем дерево дихотомических признаков.

Наконец, прагматические правила — это правила соотнесения грамматической структуры с контекстом (ситуацией) (см. о них, в частности, *Miller & Isard*, 1964). Характерно, что если фонологический и особенно семантический компонент «прижились» в модели Н.Хомского, то прагматический компонент быстро «увял», и уже в 1970-х гг. никто в литературе не вспоминал о нем.

Теперь о критике модели. Она шла с двух сторон — так сказать, «слева» и «справа».

Критика «справа» представлена классиками американской психологии — Ч.Осгудом и Дж.Б.Кэроллом. Осгуд в цитированной выше работе 1963 г. считает, что модель Хомского—Миллера стремится свести вероятностные по своей природе процессы к системе альтернативных решений, не интересуясь путем, приводящим именно к данному решению. В этом он, видимо, прав. И уж, конечно, он прав, когда требует, чтобы психологическая теория порождения или восприятия речи была частью общей теории поведения (мы бы сказали — деятельности).

Не менее остра и справедлива критика Дж.Б.Кэролла. Суть его возражений сводится к тому, что психологический механизм, обуславливающий порождение вопросительного или любого иного высказывания, может быть ничуть не более сложным, чем механизм порождения ядерного предложения: все зависит от того реального предметно-логического содержания, которое необходимо выразить, и от мотивации высказывания. Например,

⁵ Так например, ведущие фонетисты России — Л.Р.Зиндер и Л.В.Бондарко — в главе «Исследование фонетики» в книге «Основы теории речевой деятельности» (1974) отрицают психолингвистическую значимость этой концепции.

«...высказывание будет в декларативной форме (нулевая трансформация), если говорящий считает, что его информация больше, чем информация слушателя; оно будет в форме вопроса, если он чувствует, что его информация меньше» (*Carroll*, 1964, p.51).

Наиболее интересным критиком Н.Хомского «слева» был Д.Уорт. Первое его замечание: в модели Хомского—Миллера совмещены линейные и нелинейные правила, то есть фактор порядка компонентов входит в модель уже на самых ранних ее этапах. Но, во-первых, «линейный порядок элементов... может зависеть от факторов, находящихся вне данного предложения. Это бывает, когда «актуальное членение» предложения не совпадает с синтаксическим... Во-вторых, линейный порядок некоторых y и z может зависеть от факторов, которые находятся в данном предложении, но еще «неизвестны» на том этапе порождающего процесса, на котором X переписывается в $y+z$. В русском языке, например, выбор порядка подлежащего и сказуемого иногда зависит от конкретных лексем (или, вернее, их классов)...» (*Уорт*, 1964, с.50). Чтобы выйти из этого положения, Д.Уорт предлагает разбиение порождения по НС на два цикла, причем правило N второго цикла начинает действовать на результатах правила $(N-1)$ первого цикла: если мы переписали предложение как совокупность группы подлежащего (именной группы) и группы сказуемого, то первое правило второго цикла превращает полученное *нелинейное* сочетание компонентов в их линейную последовательность. Строго говоря, еще раньше сходные идеи выдвигали Г.Карри и С.К.Шаумян.

По мнению Д.Уорта, это приближает порождающую модель к естественному процессу порождения, ибо говорящий ведь «...хорошо знает заранее если не все, то по крайней мере главные лексические единицы, которые появятся в его предложении, и выбирает именно те грамматические обрамления, которые потребуются для заранее “избранных” лексических единиц» (*там же*, с.55). К

этому месту Д.Уорт дает исключительно важную для нас сноску, которую мы поэтому приведем целиком. «С точки зрения сходства с реальным языковым поведением говорящего ни одну из известных до сих пор моделей нельзя признать удовлетворительной. Можно ли найти такую модель, которая соотносилась бы с действительным поведением реального говорящего (т.е., если можно так выразиться, “психосоциологическую” модель речи и языка)? Нам кажется, что да. Такая модель имела бы форму телевизионного экрана, с которым связаны два механизма, из которых один способен развертывать на экране разные изображения, а другой способен читать и различать эти изображения, передавать результаты чтения в “черный ящик”, содержащий грамматические правила данного языка (в форме, может быть, полной трансформационной грамматики по модели Хомского); “черный ящик” обрабатывает полученную от читателя... информацию и передает результаты своей обработки первому, развертывающему механизму, который изображает на экране новую “картинку”; этот циклический процесс продолжается (с электронной быстротой) до тех пор, пока “черный ящик” перестанет прибавлять новую информацию; весь аппарат тогда находится в состоянии стабильности, и картинка (т.е. предложение) снимается (т.е. говорящий произносит свое предложение)» (*там же*, с.55—56).

Уже на примере Д.Уорта можно видеть, как сторонники трансформационной модели стремятся приблизить эту модель к реальным психологическим процессам порождения речи. Другой пример — знакомый нам Д.Слобин, который вынужден был ввести в модель новое понятие — «обратимость». Речь идет о том, что если в эксперименте давались картинки, изображающие потенциально обратимую ситуацию (*Автомобиль догоняет поезд — Поезд догоняет автомобиль*), и картинки, изображающие необратимую ситуацию (*Мужчина ест дыню — дыня не может есть мужчину*), то испытуемый

оперирует с ними по-разному, т.е. в порождении участвует некоторое звено, в котором фиксируется «реальное положение дел», своего рода когнитивная схема, влияющая на механизм порождения (*Slobin*, 1966). Сходные результаты были получены рядом других авторов (Дж.Маршалл, С.Кэри, Г.Кларк, М.Джонсон) (см. *Леонтьев*, 1969, с.108—110). Вообще при внимательном рассмотрении эволюции более молодого поколения психолингвистов — сторонников модели Хомского—Миллера заметно, что почти все они со временем уходили в более или менее глубокую оппозицию к этой модели, иногда подвергая критике ее основные догмы. Мы видели этот процесс на примере Жака Мелера, ставшего одним из основных представителей «психолингвистики третьего поколения»: но сходный путь проделали и, казалось бы, самые ярые пропагандисты трансформационного подхода, как Т.Бивер, Дж.Фодор, М.Гарретт. Так, Т.Бивер стал вообще считать ложной проблему «психолингвистической реальности» (что можно только приветствовать!) и заявил, что проблема совсем в другом — «как эти (лингвистические) структуры взаимодействуют в реальных психологических процессах — таких, как восприятие, кратковременная память и т.д.» (*Bever*, 1968, p.490). А Дж.Фодор и М.Гарретт пришли к идее эвристик. «Эти эвристики используют информацию, репрезентирующуюся в грамматике, но сами по себе они не суть грамматические правила, если понимать «правила» в смысле этого слова, обычном применительно к генерированию предложений»⁶ (*Fodor & Garrett*, 1967, p.295).

Характерно, что если в начале 1960-х гг. ученики Н.Хомского и Дж.Миллера, как говорится, «на дух» не принимали инакомыслящих психолингвистов (сошлемся в качестве примера на почти оскорбительные суждения С.Эрвин-Трипп и Д.Слобина о не раз упоминавшейся работе Осгуда 1963 г. в их обзоре психолингвистических

⁶ То есть, в смысле Хомского—Миллера.

исследований (*Ervin-Tripp & Slobin, 1966, pp.443—444*)), то уже через 10, тем более 20 лет те и другие стали собираться на общих конференциях и публиковаться в общих сборниках. Например, вот сборник «Говорящие умы» с подзаголовком «Изучение языка в когнитивных науках», вышедший в 1984 г., причем одним из редакторов был Т.Бивер. В нем опубликованы рядом статьи пылкого в прошлом хомскианца Дж.Каца, Ч.Осгуда и молодого поколения «когнитивистов» — в частности, У.Кинча.

И вовсе не случайно, что они объединились вокруг того, что называется когнитивным подходом и соотносится с «психолингвистикой третьего поколения». Даже сам патриарх американской психолингвистики Джордж Миллер, выступая в 1989 г. на конференции Американского психологического общества, отдав должное психолингвистике 1950-х—1970-х гг., в заключение констатировал: «...Когнитивные психологи сейчас переоткрывают сложность коммуникации» (*Miller, 1990, p.13*)⁷.

Когнитивные модели. Когнитивная психология — это область психологии, которая «...изучает то, как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше внимание и поведение» (*Солсо, 1996, с.28*).

Применительно к психолингвистике когнитивный подход — это такой подход, при котором мы изучаем

⁷ Приведем — для молодых читателей этой книги — еще одно место из этой речи Миллера. «Если бы я был молодым человеком, получившим образование по когнитивной психологии и интересующимся языком, чем бы я считал нужным заняться? Мой ответ на этот вопрос ясен и не требует раздумья: я бы постарался усвоить все, что можно, о биологии и о компьютерах. Психолог, владеющий любой из этих двух областей, уникальным образом подгнотовлен к будущему; психолог, владеющий обеими, не считая самой психологии, — мог бы стать научным суперменом» (там же, с.13).

роль познавательных процессов в речевой деятельности. Различные когнитивные модели, как мы видели, начали зарождаться еще в недрах психолингвистики второго поколения — собственно, концепция Хомского—Миллера в определенном смысле тоже является когнитивной, особенно по сравнению с психолингвистикой первого поколения. Но, начиная с 1970-х гг., когнитивная психолингвистика выделилась (в рамках психолингвистики третьего поколения) в особое направление.

Достаточно подробные обзоры работ по когнитивной психологии вообще и когнитивной психолингвистике в частности даны в *Величковский, 1982; Солсо, 1996*. Поэтому в настоящем разделе мы остановимся только на трех циклах исследований, представляющих для нас наибольший интерес: это исследования У.Кинча, модель И.Шлезингера и уже упомянутая ранее «абстрактная грамматика языковой активности» Ч.Осгуда.

Концепция понимания речи у У.Кинча основывается на идее пропозиций. У него пропозиция состоит из предиката (таковым может являться глагол, прилагательное, наречие и некоторые другие) и одного или нескольких аргументов (обычно это существительные). Ведущая роль принадлежит предикату. Таким образом, высказывание представляется как система пропозиций, а так называемые «правила согласования» организуют эти пропозиции в своего рода семантическую сеть. Наконец, в структуру модели У.Кинча входит так называемая «целевая схема», определяющая, что более, а что менее существенно для читателя в процессе понимания текста, восстанавливающая пропущенные умозаключения и вообще определяющая содержательную «макроструктуру» высказывания на глубинном уровне. Но особенно существенно, что эта структура является типичной структурой «семантических падежей» по Ч.Филмору (1981), т.е. описывает взаимодействие актантов (деятель, объект и т.п.) в рамках ситуации. Иначе говоря, У.Кинч предполагает, что в основе оперирования компонентами выска-

звания при его понимании и интерпретации лежит некоторое абстрактное представление о содержательной структуре ситуации, на которое как бы накладывается система пропозиций. См., в частности, следующие публикации: *Kintsch*, 1979; 1974; 1984; *Kintsch & van Dijk*, 1978.

П. Торндайку принадлежит наиболее известная попытка использовать тот же принцип фреймового представления ситуации для интерпретации целостного текста (рассказа). Он разработал своего рода семантическую «грамматику рассказа» (*Thorndyke*, 1977).

Казалось бы, на совершенно иной основе строит свою модель И. Шлезингер. Вот его логика. В основе порождения речи лежит система простейших семантических пар. Например, в основе высказывания *У Мэри был ягненок* — представление о семантическом соотношении «владельца» и «имущества» (поссесивное отношение), а у ягненка есть, в свою очередь, соотнесенная с ним идея маленького размера (по-английски этот знаменитый стишок звучит как *Mary had a little lamb*). Эти взаимосвязанные содержательные характеристики И. Шлезингер называет «протовербальными элементами». Далее к ним прилагаются четыре вида правил реализации: реляционные правила, приписывающие каждому протовербальному элементу грамматическую и фонологическую характеристику; правила лексикализации, выбирающие нужные лексемы; правила согласования (например, определяющие согласование по числу взаимосвязанных синтаксических компонентов); и интонационные правила. Кроме того, И. Шлезингер вводит понятие «коммуникативного взвешивания»: соответствующий компонент модели определяет, какой из компонентов предложения является коммуникативным центром (логическим субъектом, темой, фокусом). Наконец, он говорит о том, что «за» протовербальными элементами стоят совсем уже невербальные когнитивные структуры, из которых и получаются — в результате процесса так называемой

коагуляции — протовербальные элементы. Суть коагуляции — в выборе из банка наших знаний (восприятий, переживаний) того, что говорящий намерен выразить в общении. Эти когнитивные структуры репрезентированы в психике говорящего в виде образов (см. о модели *Schlesinger*, 1971; *Hoermann*, 1981).

Наконец, Ч.Осгуд тоже опирается на идею базисных «естественных» когнитивных структур как основы для порождения и восприятия высказываний. По его мнению, эти когнитивные структуры образуются благодаря взаимодействию языковой и неязыковой информации. Чем ближе поверхностная структура соответствующего предложения к этим когнитивным структурам, тем легче оперировать с предложением, тем более оно «естественно».

Таким образом, в трех различных моделях (прибавим к ним и целый ряд других исследований, частично охарактеризованных выше) содержится очень много общего. Это прежде всего идея доречевых когнитивных структур. Это идея их пропозиционального характера (имя + предикат) и некоторой организации пропозиций, не совпадающей со структурой предложения (высказывания) как таковой. Наконец, это идея о существовании такого компонента речевого механизма, который определяет соотношение синтаксической структуры предложения с фокусом (топиком, темой, логическим субъектом) высказывания. Но главное, что представляет для нас интерес, — это введение в круг психолингвистической проблематики фрейма ситуации, т.е. взаимосвязанной системы когнитивных компонентов этой ситуации, хотя конкретное представление о таком фрейме у разных авторов различное.

Несколько других когнитивных моделей порождения детально описаны в книге Т.В.Ахутиной (1989), и мы не будем здесь повторять этого описания. Речь идет о моделях М.Гарретта, Г. и И.Кларков, К.Бок, Э.Бейтс и Б.Мак-Винни.

Психолингвистическая теория порождения речи, разработанная в Московской психолингвистической школе. Как уже отмечалось выше, взгляды Московской психолингвистической школы восходят к работам Л.С.Выготского и к концепции деятельности, выдвинутой в 1950—1970-х гг. А.Н.Леонтьевым. Однако у нее есть два непосредственных предшественника: это уже известный читателю Александр Романович Лурия и Николай Иванович Жинкин, не принадлежавший к школе Л.С.Выготского, но во многом развивавший сходные идеи.

Обычно, говоря о взглядах А.Р.Лурия на речь, обращаются к двум его последним книгам на эту тему: «Основные проблемы нейролингвистики» и «Язык и сознание». Однако в гораздо более четкой форме его взгляды отразились в небольшой брошюре, написанной как учебное пособие для студентов-психологов «Речь и мышление» (1975).

Одна из важнейших идей этой книги — различие «коммуникации события», т.е. сообщения о внешнем факте, доступном наглядно-образному представлению (например, *Дом горит, Мальчик ударил собаку*) и «коммуникации отношения», — сообщения о логических отношениях между вещами (*Собака — животное*). Это касается как актуальной предикативности, непосредственно образующей коммуникативное высказывание, так и структуры исходной единицы построения высказывания или предложения, а именно синтагмы (сочетания слов).

Процесс порождения или, как говорит А.Р.Лурия, «формулирования» речевого высказывания представляется им в виде следующих этапов. В начале процесса находится мотив. «Следующим моментом является возникновение мысли или общей схемы того содержания, которое в дальнейшем должно быть воплощено в высказывании» (*там же*, с.61). Другим термином для обозначения этой схемы у А.Р.Лурия является «замысел». Далее в действие вступает «внутренняя речь», имеющая решающее значение для «...перешифровки (перекодирования) замысла в развер-

нутую речь и для создания порождающей (генеративной) схемы развернутого речевого высказывания» (*там же*, с.62). Она имеет свернутый, сокращенный характер и в то же время является предикативной.

В более поздних публикациях (указанная брошюра впервые была опубликована небольшим тиражом в 1964 г. под названием «Словесная система выражения отношений») А.Р.Лурия более подробно развернул некоторые из этих положений. Так, он подчеркнул, что «внутренняя речь является... механизмом, превращающим внутренние субъективные **смыслы** в систему внешних развернутых речевых **значений**» (Лурия, 1975а, с.10). Лурия стал также опираться на известную порождающую лингвистическую модель «Смысл—Текст» И.А.Мельчука и А.К.Жолковского. Он еще более четко подчеркнул, что «каждая речь, являющаяся средством общения, является не столько комплексом лексических единиц (слов), сколько системой **синтагм** (целых высказываний)» (*там же*, с.37). Четко противопоставив парадигматические и синтагматические соотношения лексических значений, А.Р.Лурия соотнес «коммуникацию отношений» с первыми, а «коммуникацию событий» со вторыми. В целом путь от мысли к речи «...1) начинается с мотива и общего замысла (который с самого начала известен субъекту в самых общих чертах), 2) проходит через стадию внутренней речи, которая, по-видимому, опирается на схемы семантической записи с ее потенциальными связями, 3) приводит к формированию глубинно-синтаксической структуры⁸, а затем 4) развертывается во внешнее речевое высказывание, опирающееся на поверхностно-синтаксическую структуру» (*там же*, с.38).

Н.И. Жинкин, как говорится, проснулся знаменитым после выхода его фундаментальной монографии «Механизмы речи» (1958). Из более поздних его работ отметим

⁸ Понимаемой в духе Мельчука—Жолковского с некоторым упрощением.

Жинкин, 1965; 1965а; 1967; 1970. Наконец, уже посмертно вышла его книга «Речь как проводник информации» (1982).

Основные положения этих работ сводятся к следующему. Внутренняя речь пользуется особым (несловесным) внутренним кодом, который Н.И.Жинкин назвал «предметно-схемным». Он считает универсальной операцией отбор (на всех уровнях порождения). Слова, по Жинкину, не хранятся в памяти в полной форме и каждый раз как бы синтезируются по определенным правилам. При составлении высказывания (сообщения) из слов действуют особые семантические правила — сочетаемости слов в семантические пары, причем эти правила являются своего рода фильтром, гарантирующим осмысленность высказывания. Н.И.Жинкин вводит понятие замысла целого текста и порождения текста как развертывания его замысла. С его точки зрения, содержательный аспект текста в виде иерархии подтем и субподтем (предикаций разного уровня) предполагает при своей реализации ориентацию на адресата коммуникации и, в частности, наличие у этого последнего некоторых знаний, общих с говорящим, не выраженных в тексте и «домысливаемых» адресатом. Далее этот подход к тексту было развит рядом прямых и косвенных учеников Н.И.Жинкина, в особенности В.Д.Тункель, И.А.Зимней и Т.М.Дридзе.

Даже из этого очень краткого резюме взглядов Н.И.Жинкина видно, насколько его подход к порождению высказывания близок подходу Лурия и Выготского. Поэтому не случайно авторами основных публикаций Московской психолингвистической школы были в числе других ученица Жинкина И.А.Зимняя (1969) и прямая ученица А.Р.Лурия Т.В.Рябова-Ахутина (Рябова, 1967; Ахутина, 1975; 1989). Примерно в то же время была опубликована и сходная по позиции книга Е.М.Верещагина (1968). Организационным центром школы и автором наибольшего количества публикаций был автор настоящей книги (1967; 1969; 1969 а; 1970; 1974 и др.). Позже в русле

идей школы работали, в частности, А.М.Шахнарович, Ю.А.Сорокин, Е.Ф.Тарасов (1987), в известной мере А.А.Залевская, Л.В.Сахарный, А.С.Штерн и многие другие. Несколько иную позицию, лишь частично совпадавшую с позицией Московской школы, отстаивали Р.М.Фрумкина (1971) и ее группа. Важнейшей, можно сказать, итоговой (для первого этапа развития школы) работой явилась коллективная монография «Основы теории речевой деятельности» (1974). О Московской психолингвистической школе и ее взглядах существует довольно большая литература, в том числе на иностранных языках.

Ниже дается подробное описание теории, изложенной в (Леонтьев, 1969) и представляющей собой обобщение модели порождения, разработанной совместно с Т.В.Рябовой-Ахутиной. Далее мы остановимся на некоторых отличиях в трактовке процесса порождения речи Т.В.Ахутиной в ее более поздних публикациях и И.А.Зимней. Наша книга избрана для реферирования в настоящей главе исключительно потому, что содержит самое полное описание всей проблематики порождения речи, как она представлялась нам в те годы (напомню, что, например, когнитивная психология началась всего двумя годами раньше с выхода книги У.Нейссера).

Начнем с того, что подчеркнем: описываемая концепция является именно *теорией*, а не моделью порождения речи в значении этих терминов, описанном в Главе 1. Иными словами, она построена таким образом, что способна включать в себя различные модели порождения: положенный в ее основу эвристический принцип (см. Главу 3) допускает, что в процессе порождения речи говорящий может выбрать различную конкретную модель такого порождения. В этом смысле мы вполне солидарны с Дж.Б.Кэроллом. В то же время существует принципиальная схема порождения, реализующаяся независимо от выбора конкретной порождающей модели. Ее-то мы и описываем ниже. Конечно, эта схема в более

или менее полном виде выступает в спонтанной (неподготовленной) устной монологической речи: в других видах речи она может редуцироваться или существенно изменяться — вплоть до включения первосигнальных (по И.П.Павлову) речевых реакций.

Итак, оставляя пока в стороне мотивацию и процессы ориентировки, первым этапом собственно порождения является **внутреннее программирование** высказывания. Понятие *внутреннего программирования* функционально, а отчасти и структурно отличается от *внутренней речи* как процессов программирования *неречевых* действий и от *внутреннего проговаривания*. Внутренняя программа соответствует только «содержательному ядру» будущего высказывания, а именно тем его компонентам, которые связаны отношением актуальной (выраженной в высказывании, например, глаголом) или латентной (выраженной прилагательным) предикативности. В современных терминах, внутренняя программа высказывания представляет собой иерархию пропозиций, лежащих в его основе⁹. Эта иерархия формируется у говорящего на базе определенной стратегии ориентировки в описываемой ситуации, зависящей от «когнитивного веса» того или иного компонента этой ситуации. Так, знаменитый пример Л.С.Выготского: *«Я видел сегодня, как мальчик в синей блузе и босиком бежал по улице»* допускает множество конкретных интерпретаций в зависимости от того, что именно является для говорящего основным, что — второстепенным. В одной из более поздних работ (Леонтьев, 1981) мы ввели коррелятивные понятия *ситуации общения* и *ситуации-темы*, то есть *ситуации, о которой говорят*. При этом ситуация-тема имеет свою внутреннюю структуру и, в частности, свою *тему и рему*. Внутренняя

⁹ В книге Леонтьев, 1969 и некоторых других публикациях внутреннему программированию приписывается линейный характер. Сейчас мы полагаем, что она в принципе нелинейна.

программа высказывания как раз и отражает психологическую структуру ситуации-темы.

Кодом внутреннего программирования является предметно-схемный или предметно-изобразительный код по Н.И.Жинкину. Иначе говоря, в основе программирования лежит *образ*, которому приписывается некоторая смысловая характеристика (мы имеем в виду «личностный смысл» по А.Н.Леонтьеву). Эта смысловая характеристика и есть предикат к данному элементу. Талантливость приписывается образу художника, интересность — образу картины. А вот что происходит дальше — зависит от того, какой компонент является для нас основным. Если художник, то ему «предицируется» писание картины, то есть осуществляется операция включения всех остальных признаков в объем смысловой нагрузки образа художника, происходит «свертывание» по Ч.Осгуду.

Вообще возможны, по-видимому, три типа процессов оперирования с «единицами» программирования. Во-первых, это уже известная нам операция включения, когда одна кодовая единица (образ) получает две или несколько функциональных характеристик разной «глубины»: (КОТ + ученый) + ходит. Во-вторых, это операция перечисления, когда одна кодовая единица получает характеристики одинаковой «глубины»: могучее + ПЛЕМЯ + лихое. В-третьих, это операция сочленения, которая в сущности является частным случаем операции включения и возникает, когда функциональная характеристика прилагается сразу к двум кодовым единицам: КОЛДУН + (несет + (богатыря)) или ((колдун) + несет) + БОГАТЫРЯ.

При порождении целого текста происходит аналогичный процесс иерархизации предикаций во внутренней программе. Внутренняя программа и есть то «содержание высказывания», которое удерживается в оперативной памяти при порождении дальнейших высказываний и которое является инвариантом перевода. Она же является конечным звеном процесса смыслового восприятия высказывания (и — с некоторыми оговорками — текста).

При переходе к этапу **грамматико-семантической реализации** внутренней программы следует прежде всего вслед за рядом лингвистов и психолингвистов разделить в процессах такой реализации нелинейный и линейный этапы. Эта мысль встречается у уже знакомого нам Д.Уорта, у Г.Карри (1965) — тектограмматика и фенограмматика, в «аппликативной модели» С.К.Шаумяна и П.А.Соболевой (1968) — фенотипическая и генотипическая ступень, у сторонников «стратификационной грамматики», например С.Лэмба и многие другие. См. также психолингвистические концепции, реферированные в этой главе. В соответствии с накопленными в психолингвистике экспериментальными данными следует выделять на этом этапе порождения: а) тектограмматический подэтап, б) фенограмматический подэтап, в) подэтап синтаксического прогнозирования, г) подэтап синтаксического контроля.

Важнейшие операции, соответствующие **тектограмматическому** подэтапу, — это операции перевода программы на объективный код. Это, во-первых, замена единиц субъективного кода минимальным набором семантических признаков слова (обычно имени), ограничивающим семантический класс и позволяющим при дальнейшем порождении выбирать внутри этого класса различные варианты (ср. у английского психолингвиста Дж.Мортонa (*Morton*, 1968, p.23) идею минимальных семантических признаков). Во-вторых, это приписывание данным единицам дополнительных, «лишних» (относительно соответствующих слов будущего высказывания) семантических признаков, которые потом превратятся в глаголы, прилагательные и другие предикцирующие компоненты высказывания. В результате тектограмматического подэтапа порождения мы получаем набор иерархически организованных единиц объективно-языкового кода, еще не обладающих полной семантической характеристикой, но зато «нагруженных» дополнительной семантикой.

При переходе к **фенограмматическому** подэтапу важная новая особенность — это введение линейного

принципа. Видимо, «синтаксис» спонтанной мимической речи (*Боскис и Морозова*, 1939) соответствует как раз высказыванию, прошедшему первые два подэтапа реализации. Сюда входят следующие операции: во-первых, распределение семантических признаков, ранее приписанных одной кодовой единице, между несколькими единицами (в зависимости от структуры конкретного естественного языка); во-вторых, линейное распределение кодовых единиц в высказывании, еще не имеющих, однако, грамматических характеристик. Есть основания думать (*Пала*, 1966), что именно с этим подэтапом соотносено актуальное членение высказывания.

Почти одновременно с фенограмматическим подэтапом, как только выделится исходный («главный») элемент высказывания, его «топик» или логический субъект¹⁰, начинается осуществляться **синтаксическое прогнозирование**. Этому подэтапу соответствует лексико-грамматическая характеристика высказывания в ходе движения по нему слева направо. Последовательным элементам приписываются все недостающие им для полной языковой характеристики параметры: а) место в общей синтаксической схеме высказывания; б) «грамматические обязательства», то есть конкретная морфологическая реализация места в общей схеме плюс синтаксически нерелевантные грамматические признаки; в) полный набор семантических признаков; г) полный набор акустико-артикуляционных (или графических) признаков.

Что касается параметра (а), то — применительно к отдельному слову — это содержательно-грамматическая его характеристика. Например, мы приписываем исходному слову признак «грамматической субъектности». Это

¹⁰ Во всех языках имеется универсальная тенденция ставить реальный («логический») субъект высказывания в начальную позицию, особенно заметная в разговорной и вообще мало кодифицированной речи, но в некоторых языках (французский, вьетнамский) кодифицированная.

автоматически влечет за собой приписывание какому-то другому слову признака «грамматической объектности». Всякая характеристика такого рода, данная одному компоненту высказывания, имеет следствием соответствующую характеристику других компонентов или по крайней мере сужает круг возможных их характеристик. Очевидно, должны быть какие-то модели, описывающие подобную взаимозависимость. Одним из наиболее вероятных кандидатов на эту роль является дерево НС (или, вернее, модель, построенная по принципу грамматики НС, но не обязательно модель Н.Джонсона, В.Ингве и т.д.).

Итак, мы высказываем некоторое предположение о синтаксическом строении данного высказывания. Здесь включается механизм **синтаксического контроля**. Мы соотносим наш прогноз с разными имеющимися у нас данными: с программой, контекстом, ситуацией (ситуацией общения) и т.п.¹¹. Возможны в принципе два случая: либо противоречия нет: тогда мы движемся дальше слева направо, выбирая очередное слово на основании различных признаков, приписывая ему полную характеристику и снова производя проверку на соответствие программе и другим факторам; либо возникает несоответствие. Оно может в свою очередь происходить из разных источников.

Во-первых, сам прогноз может быть неверным. Тогда мы просто его заменяем — приписываем предложению (высказыванию) другую синтаксическую схему, затем новую и так до совпадения.

Во-вторых, мы можем перебрать все возможные (при тождестве синтаксической характеристики исходного слова) прогнозы и все же не добиться совпадения. Тогда мы должны перейти к новому классу прогнозов, вернувшись

¹¹ Например, в эксперименте Дж.Маршалла (Marshall, 1965) испытуемые, имевшие дело с двусмысленными предложениями, использовали информацию о структуре, вернее соотношении линейной и глубинной структур, предшествующего предложения.

к исходному слову и приписав ему иную синтаксическую характеристику. Иначе говоря, мы произведем операцию *трансформации предложения*. Какой класс прогнозов будет первым? Это зависит, в частности, от структуры конкретного языка и определяется в числе других факторов частотностью данного типа грамматических конструкций.

В-третьих, может оказаться, что и трансформация невозможна. Тогда обратная связь «замыкается» на внутреннюю программу — мы программируем высказывание заново.

Наконец, мы добились совпадения прогноза и имеющейся у нас информации. Тогда мы идем дальше, пока не доходим до конца высказывания. При этом вполне возможна линейная инверсия отдельных слов и предикативных пар, их «переезд» на новое место: закономерности такой инверсии соотносимы с так называемым свойством «проективности» правильных синтаксических конструкций, впервые описанным И.Лесерфом (1963).

Выбор «грамматических обязательств» подчинен синтаксической схеме и вместе с другими характеристиками слова осуществляется после того, как принят тот или иной вариант прогноза.

Что касается выбора слов в порождении речи, то здесь, по-видимому, действуют три группы факторов: ассоциативно-семантические характеристики слов, их звуковой облик и их субъективная вероятностная характеристика (Леонтьев, 1971).

Помимо внутреннего семантико-грамматического программирования высказывания, происходит его моторное программирование, изучавшееся особенно много Л.А.Чистович (Речь: артикуляция и воспитание, 1965). Оно осуществляется, по-видимому, уже после того, как произведено синтаксическое прогнозирование. Подробнее о моторном программировании (см. Леонтьев, 1969).

Итак, в нашем представлении синтаксическая структура высказывания отнюдь не задана с самого начала или

задана лишь частично и достраивается в самом процессе порождения. На «входе» блока реализации мы имеем сведения о программе, контексте, ситуации: кроме того, нам заданы классы прогнозов, сами прогнозы и их вероятность, правила соотнесения прогноза и «грамматических обязательств» и некоторая другая информация. На этой основе и происходит конструирование высказывания.

Очень важно подчеркнуть следующее. Во-первых, все описанные операции суть не реальные действия говорящего, а скорее своего рода граничные условия: возможно применение различных эвристических приемов, репродукция «готовых» кусков и т.п. Во-вторых, при принципиальном единстве механизмов порождения и восприятия речи (см. Главу 6) не все описанные процессы происходят полностью, и воспринимающий речь человек опирается на другие, чем при порождении, исходные данные.

Самое же главное — что описанная здесь теория не только учитывает в своей структуре целый ряд выдвинутых другими авторами концепций (в частности, как можно видеть, она во многом опирается на работы позднего Ч.Осгуда, Д.Уорта, когнитивистов), но положенный в ее основу эвристический принцип, допускающий в различных «точках» процесса порождения выбор различных моделей, тем самым включает их в себя как частные случаи. А это означает, что она «снимает» проблему экспериментального доказательства противостоящих друг другу психолингвистических моделей и имеет большую объяснительную силу, чем каждая из этих моделей, взятая в отдельности.

Т.В.Ахутина предлагает следующую последовательность этапов («уровней») порождения. На уровне внутренней или смысловой программы высказывания осуществляется смысловое синтаксирование и выбор смыслов во внутренней речи. На уровне семантической структуры предложения происходит семантическое синтаксирование и выбор языковых значений слов. Уровню лексико-

грамматической структуры предложения соответствуют грамматическое структурирование и выбор слов (лексем) по форме. Наконец, уровню моторной программы синтагмы отвечают моторное (кинетическое) программирование и выбор артикулем. Как можно видеть, в целом структура механизма порождения у Т.В.Ахутиной почти совпадает с описанной выше.

Также на нейролингвистическом материале построена модель Т.В.Черниговской и В.Л.Деглина (1984). Они выделяют несколько «глубинных уровней речепорождения». Первый — уровень мотива. Второй — глубинно-семантический, «на котором происходит глобальное выделение темы и ремы, определение «данного» (пре-суппозиционного) и нового. Это уровень «индивидуальных смыслов» (Выготский), начала внутренней речи. Следующий глубинный уровень — это уровень пропозиционирования, выделения деятеля и объекта, этап перевода «индивидуальных смыслов» в общезначимые понятия, начало простейшего структурирования — следующий этап внутренней речи... И наконец, далее следует глубинно-синтаксический уровень, формирующий конкретно-языковые синтаксические структуры...» (с.42).

И.А.Зимняя выделяет три уровня порождения. Первый — мотивационно-побуждающий, причем она различает мотив и коммуникативное намерение. Второй уровень или этап — процесс формирования и формулирования мысли. Он включает смыслообразующую фазу («грамматика мысли» по Выготскому) и формулирующую фазу. Третий этап — реализующий (Зимняя, 1985).

Очень интересную и оригинальную концепцию «коммуникативной номинации» выдвинул в своей книге 1989 г. и других работах Л.В.Сахарный. С его точки зрения, «модель порождения высказывания А.А.Леонтьева и Т.В.Рябовой (Ахутиной)..., связанная с определенным типом структуры текста КН (в сущности, с предложением), есть лишь частный случай модели порождения текста в процессе оформления КН» (с.136).

Существуют и другие теории и модели речепорождения, например модель А.А.Залевской. Однако все эти (описанные и не описанные здесь) модели очень близки и в сущности больше дополняют и уточняют друг друга, чем противоречат друг другу. Поэтому можно считать, что все они отражают единое направление в трактовке процессов речепорождения.

Наконец, нельзя не упомянуть здесь двух авторов, крупных лингвистов, разработавших собственные модели порождения речи, очень близкие по духу теории Московской психолингвистической школы. Мы имеем в виду С.Д.Кацнельсона (1972) и В.Б.Косевича (1977; 1988).

Библиография

Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. М., 1975.

Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989.

Бондарко Л.В., Зиндер Л.Р. Исследование фонетики//Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Боскис Р.М., Морозова Н.Г. О развитии мимической речи у глухонемого ребенка и ее роли в процессе обучения и воспитания глухонемых//Вопросы учебно-воспитательной работы в школе для глухонемых. № 7 (10). М., 1939.

Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. М., 1982.

Верецагин Е.М. Порождение речи: латентный процесс. М., 1968.

Виноградов В.В. Понятие синтагмы в синтаксисе русского языка//Вопросы синтаксиса современного русского языка. М., 1950.

Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.

Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи//Иностранные языки в школе. № 4. 1965.

Жинкин Н.И. Четыре коммуникативные системы и четыре языка//Теоретические проблемы прикладной лингвистики. М., 1965а.

Жинкин Н.И. Внутренние коды языка и внешние коды речи//To Honor Roman Jakobson. The Hague—Paris, 1967.

Жинкин Н.И. Грамматика и смысл//Язык и человек. М., 1970.

Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.

Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи// Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М., 1969.

Зимняя И.А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка//Исследование речевого мышления в психолингвистике. М., 1985.

Ингве В. Гипотеза глубины//Новое в лингвистике. Вып. IV. М., 1965.

Карри Г. Некоторые логические аспекты грамматической структуры//Новое в лингвистике. Вып. IV. М., 1965.

Косевич В.Б. Элементы общей лингвистики. М., 1977.

Косевич В.Б. Семантика. Синтаксис. Морфология. М., 1988.

Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л., 1972.

Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания//Вопросы порождения речи и обучения языку. М., 1967.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.

Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969а.

Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи//Общее языкознание. М., 1970.

Леонтьев А.А. Психологическая структура значения//Семантическая структура слова: психолингвистические исследования. М., 1971.

Леонтьев А.А. Исследование грамматики//Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Леонтьев А.А. Об одной модели описания русского языка для целей обучения//Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. М., 1981.

Лесерф И. Применение программы и модели конкретной ситуации к автоматическому синтаксическому анализу//НТИ. № 11. 1963.

Лурия А.Р. Речь и мышление. М., 1975.

Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975а.

Лущихина И.М. О роли некоторых грамматических трансформаций при различных условиях речевого общения//Материалы второго симпозиума по психолингвистике. М., 1968.

Маркосян А.С. Психолингвистические особенности синтаксиса разговорной речи. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1983.

Миллер Дж. Магическое число семь плюс или минус два// Инженерная психология. М., 1964.

Миллер Д., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. М., 1965.

Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Пала К. О некоторых проблемах актуального членения//Prague Studies in Mathematical Linguistics, I. Praha, 1966.

Речь: артикуляция и восприятие/Под ред. В.А.Кожевникова, Л.А.Чистович. М.; Л., 1965.

Рябова Т.В. Механизм порождения речи по данным афазии//Вопросы порождения речи и обучения языку. М., 1967.

Введение в психолингвистику. Л., 1989.

Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. М., 1976.

Словарь ассоциативных норм русского языка. М., 1977.

Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М., 1996.

Степанов Ю.С. Имена. Предикаты. Предложения. Семиотическая грамматика. М., 1981.

Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики. М., 1987.

Уорт Д.С. Об отображении линейных отношений в порождающих моделях языка//Вопросы языкознания, № 5. 1964.

Филлмор Ч. Дело о падеже//Новое в лингвистике. Вып. 10. М., 1981.

Фрумкина Р.М. Объективные и субъективные оценки вероятностей слов//Вопросы языкознания, № 2. 1966.

Фрумкина Р.М. Вероятность элементов текста и речевое поведение. М., 1971.

Хомский Н., Миллер Дж. Введение в формальный анализ естественных языков//Кибернетический сборник. Новая серия. Вып. 1. М., 1965.

Черниговская Т.В., Деглин В.Л. Проблема внутреннего диалогизма (Нейрофизиологические исследования языковой компетенции)//Труды по знаковым системам. Вып. 7. Тарту, 1984.

Шаумян С.К. и Соболева П.А. Основания порождающей грамматики русского языка. М., 1968.

Щерба Л.В. Опыт лингвистического толкования стихотворений//Русская речь. Вып. 1. Л., 1923.

Bever T.G. Associations to stimulus-response theories of language//Verbal Behavior and General Behavior Theory. Englewood Cliffs, 1968.

Blumenthal A.L. Prompted recall of sentences//JVLVB.V. 6. № 2. 1967.

Blumenthal A.L. & Boakes R. Prompted recall of sentences//Supplementary report. JVLVB. V. 6. № 4. 1967.

Braine M.D.S. The insufficiency of a finite state model for verbal reconstructive memory//Psychonomic Science. V. 2. 1965.

Campbell R., Wales R. The study of language acquisition//New Horizons in Linguistics. Harmondsworth, 1970.

Carroll J.B. Language and thought. Englewood Cliffs, 1964.

Chomsky N., Halle M. The Sound Pattern of English. New York, 1968.

Clifton Ch. The implications of grammar for word associations/ Paper prepared for the Verbal Behavior Conference. New York, 1965.

Engelkamp J. Satz und Bedeutung. Stuttgart, 1976.

Ervin-Tripp S. & Slobin D.J. Psycholinguistics//Annual Review of Psychology. V. 17. 1966.

Fodor J.A. & Garrett M. Some syntactic determinants of sentential complexity//Perception and Psychophysics. V. 2. № 7.

Goldman-Eisler F. Psycholinguistics. London, 1968.

Gumenik W.A., Dolinsky K. Connotative meaning of sentence subjects as a function of verb and object meaning under different grammatical transformations. JVLVB. V.8. № 5. 1969.

Hoermann H. Einfuehrung in die Psycholinguistik. Darmstadt, 1981.

Johnson N.F. Linguistic models and functional units of language behavior//Directions in Psycholinguistics. New York, 1965.

Katz J. & Fodor J.A. The structure of semantic theory//Language. V. 39. № 2. 1963. p.1.

Kintsch W. The Representation of Meaning in Memory. Hillsdale (NJ), 1974.

Kintsch W. On modeling comprehension//Educational Psychologist. V. 14. 1979.

Kintsch W. Approaches to the study of the psychology of language// Talking Minds. Cambridge—London, 1984.

Kintsch W., van Dijk T.A. Towards a model of text comprehension and production//Psychological Review. V. 85. 1978.

Lees R.B. Models for a language user's knowledge of grammatical form//Journal of Communication. V. XIV. № 2. 1964.

Levelt W.J.M. Generatieve grammatica in psycholinguistiec// Nedelands Tijdschrift for de Psychologie. V. 21. 1966.

Levelt W. The perception of syntactic structure. (mimeo). Groningen, 1969.

Lounsbury F. Transitional probability, linguistic structure and systems of habit-family hierarchies//Psycholinguistics. Bloomington, 1954.

Marshall J.C. Syntactic analyse as part of understanding//Bulletin of the British Psychological Society, 18, 2A. 1965.

Miller G.A. Some psychological studies of grammar//American Psychologist. V. 20. 1962.

Miller G.A. The place of language in a scientific psychology//Psychological Science. V. 1. № 1. 1990.

Miller G.A., Chomsky N. Finitary models of language user//Handbook of Mathematical Psychology. V. 2. New York, 1963.

Miller G.F., Isard S. Free recall of self-embedded English sentences//Information and Control. V. 7. 1964.

Miller G.A., Selfridge J.A. Verbal context and the recall of meaningful material//American Journal of Psychology. V. 63. 1951.

Morton J. Consideration of grammar and computation in language behavior. (Mimeo). Cambridge, 1968.

Osgood Ch.E. On understanding and creating sentences//American Psychologist. V. 18. № 12. 1963.

Osgood Ch.E. Lectures on Language Performance. New York, 1980.

Osgood Ch.E. Toward an abstract performance grammar//Talking Minds. Cambridge; London, 1984.

Schlesinger I.M. Production of utterance and language acquisition//The Ontogenesis of Grammar. New York, 1971.

Slobin D. Grammatical transformation and sentence comprehension in childhood and adulthood. JVLVB. V. 5. № 3. 1966.

Suci G.J. Relations between semantic and syntactic factors in the structuring of language//Language and Speech. V. 12. 1969.

Talking Minds. The Study of Language in the Cognitive Process. Cambridge (Mass.); London, 1984.

Thorndike P.W. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse//Cognitive Psychology. V. 9. 1977.

Yngve V. A model and hypothesis for language structure//Proceedings of the American Philological Society. V. 104. № 5. 1960.

Глава 6. Психолингвистика восприятия речи

Две антиномии теории восприятия речи. Восприятие речи — сложный и многомерный процесс. В принципе оно происходит по тем же общим закономерностям, что и любое иное восприятие (см. Познавательные процессы..., 1982). И самое главное — что существуют две различных ситуации восприятия. Первая ситуация — когда происходит *первичное формирование* образа восприятия. Вторая — когда происходит *опознание* уже сформированного образа.

Все существующие теории восприятия речи могут быть классифицированы по двум важнейшим параметрам. Первый параметр — это моторный или сенсорный принцип восприятия. Второй — его активный или пассивный характер.

«Моторная» теория в ее классической форме (как она была сформулирована Хаскинской лабораторией и, в частности, А.Либерманом) «...постулирует, что в процессе слушания речи человек определяет значения управляющих моторных сигналов, необходимых для производства сообщения, подобного услышанному» (Чистович, 1970, с.113). Моторная теория подробно изложена в работах: Исследование речи, 1968; Модели восприятия речи, 1966; Models for the Perception of Speech..., 1967). В последнем сборнике содержится и критика моторной теории сторонниками «сенсорного» подхода.

«Сенсорной» теории в чистом виде не существует. Наиболее близок к ней Г.Фант (1964). «Согласно этой точке зрения, моторное описание отнюдь не отрицается,

просто оно рассматривается как побочное явление» (Чистович, 1970, с.114). А основной механизм — это сопоставление сигнала с эталоном по акустическим признакам. Оно «...предшествует возникновению соответствующих моторных образов и не зависит существенным образом от их наличия» (Fant, 1964, p.16).

Сама Л.А.Чистович и ее школа стоят на позиции моторной теории, но не в ее «радикальном» варианте. Вернее, в известной коллективной монографии (Речь..., 1965) они занимали радикальную позицию, заявляя, что «в основе фонемной классификации лежат не акустические, а артикуляционные признаки речевых элементов» (там же, с.188). С этой позиции Л.А.Чистович полемизировала на XVIII Международном психологическом конгрессе (1966) и с Г.Фантом, и с другим защитником сенсорной теории — Р.Якобсоном (Jakobson, 1966), заявившим, что артикуляционный компонент восприятия факультативен, что примат в речевом восприятии принадлежит плану сенсорному и восприятие речи возможно и закономерно и без участия моторного звена. Однако позже точка зрения школы Л.А.Чистович стала более компромиссной — «...фонемы представляют собой абстрактное надсенсорное и надмоторное описание речевых элементов» (Чистович и Кожевников, 1969, с.37); «...моторный образ речевой единицы и предполагаемый Фантом ее сенсорный образ совпадают друг с другом» (Чистович, 1970, с.123).

Московская психолингвистическая школа и, в частности, автор настоящей книги прошли аналогичный путь. В работе 1961 г. автор определенно утверждал, что речевосприятие — это «...активный динамический процесс, происходящий при обязательном участии моторного, а именно речедвигательного звена» (Леонтьев, 1961, с.189). При этом мы ссылались на высказывания ряда психологов и лингвистов, в частности О.Есперсена, П.П.Блонского, Н.И.Жинкина, А.Н.Соколова, Н.Х.Швачкина, П.Делаттра, В.Тводела. А главное, мы опирались на ис-

следования А.Н.Леонтьева и его сотрудников, посвященные звуковысотному (музыкальному) слуху и показавшие, что «решающую роль в восприятии собственно высоты звука принадлежит моторному компоненту данного процесса» (Овчинникова, 1960, с.18). Аналогия со звуковысотным слухом здесь вполне оправдана — обе функциональные системы (звуковысотный и речевой слух) сходны по природе воспринимаемых свойств (которая является частотной) и пути формирования (замыкание нервных связей в онтогенетическом развитии). Кроме того, звуковысотный компонент непосредственно участвует в порождении и восприятии речи (см. обзоры Леонтьев, 1971; 1996).

Однако дело обстоит не так просто.

Нет сомнения в том, что в целом моторная теория больше соответствует общепсихологическим закономерностям восприятия и что на стадии формирования перцептивного образа—эталона участие моторного компонента обязательно. (Хорошим доказательством является практика обучения произношению иностранного языка). Но полемика моторного и сенсорного подхода, как правило, не учитывает следующих важных моментов.

Во-первых, не учитывается физиологическое различие видов речи, т.е. возможность появления в речепорождении и речевосприятии последовательностей, представляющих собой продукт слуховой имитации, или даже первосигнальных раздражителей по И.П.Павлову.

Во-вторых, не учитывается принципиальная возможность опоры в восприятии на неадекватный моторный компонент, показанная в опытах А.И.Иошпе, выполненных под руководством О.В.Овчинниковой. В этих опытах моторный компонент звуковысотного восприятия был модифицирован: вместо того, чтобы формировать звуковысотный слух с опорой на деятельность голосовых связок, как это происходит обычно, для этой цели использовалась установка, где разным высотам приводилась в соответствие различная сила нажатия на клавишу.

Оказалось, что выработка звуковысотного слуха от этого не страдает.

В-третьих и в-главных, все-таки подавляющее большинство ситуаций восприятия речи связано не с формированием перцептивного эталона, а с использованием эталона уже сформированного. А в этом случае используемые признаки могут быть как моторными, так и сенсорными и вообще носят эвристический характер (см. *Зинченко, 1964*).

Какая единица выступает в процессах смыслового восприятия речи в качестве такого эталона? Есть все основания думать, что это — звуковой облик целого слова. «...Для опознавания и различения слов служат все произносимые и слышимые звуки, ...воспринимаемые в составе слов... Разложение слов на отдельные звуки при пользовании родным языком наблюдается разве только при недослышках, при слушании невнятной речи и тому подобных случаях, выходящих за пределы нормальной речевой практики» (*Бернштейн, 1937, с.25*). Ср. понятие «звукового слова—типа» у Л.В.Щербы. В пользу «пословного» характера восприятия речи говорит множество экспериментальных данных. Этот тезис разделял, в частности, Р.О.Якобсон; наиболее четко он сформулирован в классической статье двух крупнейших европейских фонетистов — Г.Моля и Э.Уленбека: «Слушающий не воспринимает в речи фонемы одну за другой, но идентифицирует и детерминирует значащие единства, т.е. слова» (*Mol & Uhlenbeck, 1959, p.169*). Идея пословного восприятия хорошо сочетается с идеей интегральных звуковых признаков, выдвинутой Н.Ф.Яковлевым еще в 1923 г. (*Яковлев, 1923*), и с идеей приоритета смыслоотождественной функции фонемы перед смыслоразличительной, четко сформулированной лингвистами Женевской школы, особенно Э.Бейссансом.

Пассивные теории восприятия — это теории пошагового принятия решений, соотносимые с моделью с конечным числом состояний (см. Главу 5). Примером может

являться «грамматика для слушающего» Ч.Хокетта (*Хокетт*, 1965). Пассивным теориям противостоит модель «анализа через синтез», выдвинутая М.Халле и К.Стивенсом (*Halle & Stevens*, 1964) и активно поддержанная Н.Хомским и Дж.Миллером (см. ее изложение, в частности, в *Миллер*, 1968). Наиболее кратко ее можно сформулировать так: чтобы воспринять (понять) высказывание, нужно построить его синтаксическую модель, полностью или по крайней мере частично соответствующую той модели, которая используется нами в процессе порождения речи. Или, говоря словами Э.Леннеберга, «...механизм понимания в своей основе не различается с механизмом планирования высказывания при его продуцировании» (*Lenneberg*, 1967, p.106). Большая часть моделей порождения, описанных во второй половине Главы 5, является в то же время и моделями восприятия речи.

Теория анализа через синтез не предполагает обязательно полного тождества семантических и грамматических операций при порождении и восприятии речи. В последнем непременно участвуют эвристические приемы. С другой стороны, анализ через синтез хотя и сочетается с моторным принципом восприятия речи (см. выше), но они не предполагают друг друга (см. *Леонтьев*, 1969, с.121—126).

Факторы, влияющие на опознание слов. Они детально исследованы Л.Р.Зиндером и А.С.Штерн. В их работах (*Зиндер и Штерн*, 1972; *Штерн*, 1981) показано, что, во-первых, при опознании слов могут использоваться различные свойства речевых сигналов — их фонетические характеристики (или — при чтении — графические), семантические и семантико-грамматические особенности, их вероятностные характеристики. Во-вторых, в различных условиях восприятия доминирующими в опознании могут быть различные классы признаков речевого сигнала. Так например, при относительно хороших условиях опознания (когда уровень сигнала значительно выше уровня шума) используются прежде всего фонетические признаки, при средних происходит активная опора на

семантические признаки, при наихудших, когда уровень шума особенно высок, доминантной становится частотность. В известном эксперименте И.Голдаймонда и В.Хоккинса (*Goldiamond & Hawkins*, 1958) вообще происходил выбор только по частотному критерию. Это хорошо сочетается с концепцией, согласно которой указанные три класса признаков являются вообще критериями поиска слова в долговременной памяти (см. *Spreen, Borowsky, Benton*, 1957; *Anisfeld & Knapp*, 1968; *Фрумкина и Василевич*, 1967; *Леонтьев*, 1971а).

Но самое главное здесь в том, что реципиент (слушающий) систематически учитывает соотношение сигнала и шума для выбора оптимального способа восприятия. Иначе говоря, он принимает не частное, единичное (тактическое) решение, касающееся одного сигнала или одного отдельного высказывания, а выбирает именно общий способ такого решения, класс операций, определенную *стратегию восприятия (опознания)*. При этом признаки, используемые испытуемым для выбора стратегии, качественно отличны от признаков, используемых в самом процессе опознания.

Эта общая стратегия восприятия при данных его условиях выбирается нами еще до того, как мы непосредственно столкнулись с тем или иным конкретным стимулом. Ключ к выбору такой стратегии лежит в *установке* реципиента относительно воспринимаемых объектов — установке или заранее заданной, или формирующейся по ходу восприятия. Типичным примером действия такой установки является экспериментальная ситуация, описанная в работах А.Н.Леонтьева и Е.П.Кринчик (например, 1964), когда повышение для испытуемого субъективной значимости части возможных стимулов создает эффект «подстораживания» (А.А.Ухтомский) этих стимулов и значительно повышает скорость переработки информации, которую они несут.

Таким образом, в проблему восприятия речи вводится понятие предварительной ориентировки, в ходе ко-

торой мы получаем информацию о классе ситуаций и выбираем класс решений. Выбор же конкретного решения происходит уже на следующем шаге восприятия и детерминирован первым шагом, хотя и по-разному (практически вплоть до случайного поиска). Здесь действует общий принцип — эвристический, о котором мы говорили выше, в Главе 3.

В психолингвистике разработана интересная модель так называемого «логогена» (Дж.Мортон), который выступает как своего рода суммирующее устройство, аккумулируя информацию, поступающую от речевых сигналов, информацию, содержащуюся в контексте, и образ слова, хранящийся в постоянной (долговременной) памяти, включая его частотную характеристику. Исследование Дж.Мортон было начато им совместно с Д.Бродбентом. Последняя по времени его публикация в этом направлении — *Jackson & Morton, 1984*. Как указывает Р.Л.Солсо, «...до сих пор предсказания этой модели об успешности действий человека совпадают с собранными данными» (Солсо, 1996, с.327), что в психолингвистике и психологии вообще бывает не так уж часто, по крайней мере с такой степенью доказательности.

Информация о механизмах восприятия, в особенности на его перцептивном уровне, содержится в указанном выше сборнике (*Models for the Perception...*, 1967), а также в ряде других обобщающих монографий и сборников, из числа которых укажем (*Lindner, 1977; Thought and Language, 1980; Clark & Clark, 1977*).

Механизм смыслового восприятия высказывания. Сжато, но информативно и убедительно он описан в работе (Зимняя, 1976), к которой мы и отошлем читателя. Главная мысль этой работы хорошо сочетается с изложенными в Главе 5 важнейшими моделями речепорождения и речевосприятия. Она заключается в том, что на основе отождествления слова принимается решение о смысловом звене (синтагме, двусловном сочетании), т.е. о пропозиции, а затем о связях между смысловыми звеньями,

после чего осуществляется фаза «смыслоформулирования», которая «заключается для слушающего в обобщении результата всей этой перцептивно-мыслительной работы и переводе его на одну целую, нерасчлененную единицу понимания — общий смысл воспринятого сообщения» (Зимняя, 1976, с.32—33). В нашем понимании это — внутренняя программа речевого высказывания, которая в то же время может являться константным (инвариантным) звеном при переводе высказывания с одного языка на другой.

Другой вопрос, как именно происходит формирование этого «общего смысла». Думается, что при «медленном» чтении оно осуществляется по описанному, в частности, Осгудом механизму семантического «свертывания». Вообще при восприятии отдельного высказывания, по-видимому, семантические в широком смысле операции (включая семантику грамматических классов) преобладают над формально-грамматическими. Иначе говоря, «анализ через синтез» хотя и участвует в процессах смыслового восприятия высказывания, но не является в них определяющим звеном.

Мы затрудняемся предложить более детализованную схему восприятия по нескольким причинам: а) судя по всему, стратегия восприятия класса высказываний и тактика восприятия отдельного высказывания сильно варьируются в зависимости от лингвистических и психолингвистических характеристик этого высказывания или класса высказываний; б) механизм восприятия может носить индивидуальный характер, т.е. в большой степени зависеть от индивидуального опыта реципиента; в) при различных стратегиях конкретная тактика восприятия не совпадает; г) восприятие отдельного высказывания в большой мере зависит от восприятия целостного текста (см. ниже); д) вообще в механизме восприятия особенно сказывается эвристический принцип.

Восприятие целого текста. Текст обладает двумя основными свойствами — связностью и цельностью (Леонтьев, 1979; Мурзин и Штерн, 1991).

Связность текста — категория лингвистики текста (речи). Она определяется на двух или нескольких последовательных предложениях. Обычно это 3—5, но не больше 7 предложений; ассоциация с «магическим числом» здесь гораздо более, чем ассоциация. В количественной характеристике связности отражается тот факт, что реципиент текста использует признаки связности как сигналы объединения соответствующих предложений в семантическое целое (в графике текста часто соответствующее абзацу). Иными словами, предложения, характеризующиеся признаками связности, воспринимаются реципиентом как единство. В модели восприятия текста А.А.Брудного это — «уровень монтажа»: «Читаемый текст как бы монтируется в сознании из последовательно сменяющих друг друга отрезков, относительно законченных в смысловом отношении» (Брудный, 1976).

Признаки связности могут относиться к различным классам. Это могут быть синтаксические признаки (например, синтаксический параллелизм), синсемантические характеристики (определенные правила употребления личных местоимений и других замещающих слов), характеристики актуального членения, фонетические признаки, семиотические признаки (вопрос в общем случае требует ответа), соотнесенность предложений по внешним количественным характеристикам, например по длине (Зарубина, 1973) и другие (см. Леонтьев, 1979, с.9—10). Ни один из перечисленных (и других) классов признаков связности не имеет обязательного характера: выбор того или иного признака или класса признаков относительно свободен, если не считать его обусловленности структурой и содержанием исходного предложения. Нельзя определить связность только через синтаксический параллелизм, только через синсемантизм, только через фонетические характеристики: но какой-то из этих признаков (вернее, целый ряд признаков) обязательно «задействован».

Связность не имеет степени: либо она есть, либо ее нет. С другой стороны, она может быть одномерной и

многомерной, т.е. определяться либо на двух соседних предложениях, либо на нескольких (не обязательно непосредственно примыкающих друг к другу).

Признаки связности не задаются коммуникативной (речевой) интенцией говорящего, а возникают уже в ходе порождения текста как следствие его цельности. Реципиент использует их не как опору для восстановления общей структуры текста, а лишь как сигналы, определяющие способ текущей обработки этого текста.

В противоположность связности, цельность есть характеристика текста как смыслового единства и определяется на всем тексте (или на отдельных его фрагментах, относительно законченных в содержательном отношении). Она имеет психолингвистическую природу. Суть феномена цельности — в иерархической организации планов (программ) речевых высказываний, используемой реципиентом при восприятии данного текста. Внешние (языковые и речевые) признаки цельности выступают для реципиента как сигналы, позволяющие ему, не дожидаясь полного восприятия текста (а иногда и с самого начала процесса восприятия), прогнозировать его возможные границы, объем и, что самое главное, его содержательную структуру и использовать все эти данные для облегчения адекватного восприятия. В отличие от связности, цельность текста может быть большей или меньшей.

Смысловая организация текста хорошо описывается моделью иерархии смысловых предикатов, разработанной Н.И.Жинкиным и его школой (В.Д.Тункель, И.А.Зимняя, Т.М.Дридзе), в особенности же Т.М.Дридзе (1972; 1984 и др.). Модель смысловой предикации позволяет выявить центральные («основная мысль», «предикация первого порядка») и маргинальные (периферийные) смысловые компоненты текста. В этом плане можно дать операционную интерпретацию понятия «цельного текста» как текста, который при переходе от одной последовательной ступени компрессии текста к другой, более глубокой, каждый раз сохраняет для реципиента смыс-

ловое тождество по центральным смысловым компонентам, «лишаясь» лишь маргинальных, необязательных, менее важных компонентов. Такой «хороший» текст, конечно, немыслим в случае, когда эти маргинальные компоненты несут дополнительную текстообразующую нагрузку — например, в случае художественного текста.

Не тот текст целен, который целен для говорящего: в конечном счете для него любое его высказывание субъективно выступает как цельное. Но в одном случае он строит его оптимальным образом с точки зрения восприятия реципиентом и маркирует необходимыми и достаточными признаками цельности, в другом — оптимально строит, но недостаточно маркирует, в третьем — строит неоптимально. Но эта «оптимальность» имеет в высшей степени относительный характер. Так, по Т.М.Дридзе, «хороший» или «плохой» текст оказывается таковым только для определенной категории (семиотической группы) реципиентов. Что для одних «хорошо», для других «плохо», и наоборот. Таким образом, цельность текста возникает во взаимодействии говорящего (пишущего) и реципиента, в самом процессе общения.

Встречающиеся в различных языках признаки цельности текста (см. о них *Леонтьев*, 1979, с.13—14) могут быть разбиты на три основных группы: а) признаки, заданные коммуникативной интенцией и реализуемые на всем тексте как смысловом единстве (например, модальность или диктальность как характеристики разных типов диалога по А.Р.Балаяну)¹; б) признаки, характеризующие цельный текст через повторяемость, но непосредственно не соотнесенные с его смысловой структурой (например, так называемые нарративные глагольные формы в различных языках, имеющие параллель в русских конструкциях вроде: *И он пошел в тридевятое*

¹ Для нас понятие текста включает как монологические, так и диалогические тексты, причем и устные, и письменные.

царство. И встретил там трехголового дракона. И вступил с ним в смертельный бой); в) сигналы границ цельного текста (например, в некоторых русских фольклорных текстах зачин: *Жили-были...*; в латинском языке сигнал завершения текста — *Dixi, Vale*). Признаки типа (а) маркируют смысловую структуру (структурообразующая функция), типа (б) — наличие или отсутствие перехода от смыслового компонента одного уровня к смысловому компоненту другого уровня (отождествительная функция), типа (в) — внешние рамки текста как смыслового единства (делимитативная функция).

Кроме модели смысловой предикации, существуют некоторые другие модели представления смысловой структуры текста, опирающиеся на ту же общую идею иерархии предикатов. Это, в частности, модели В.Б.Алуктина (*Алуктин, 1977; Шахнарович и Алуктин, 1979*) и Л.П.Доблаева (1969). Данные о влиянии смысловой структуры текста на его восприятие обобщены в коллективных монографиях (*Смысловое восприятие...*, 1976) и (*Психолингвистическая и лингвистическая природа текста...*, 1979).

Всесторонний и глубокий анализ механизмов восприятия цельного текста в последнее время был проделан А.С.Штерн (*Мурзин и Штерн, 1991*). Ею вслед за Л.В.Сахарным разрабатывается концепция «набора ключевых слов» как результата компрессии текста и опоры для его восстановления. Эти ключевые слова представляют собой своего рода минитекст, организованный, как и любой текст, и линейно, и иерархически (т.е. они отображают предикативную смысловую организацию исходного текста). Важнейший вывод исследования А.С.Штерн, совпадающий с выводами И.А.Зимней, заключается в том, что оба крайних подхода к соотношению восприятия отдельного высказывания и восприятия цельного осмысленного текста — от высказывания к тексту или от текста к высказыванию — неверны: «Обе стратегии восприятия — от час-

ти к целому и от целого к части — действуют одновременно» (Мурзин и Штерн, 1991, с.154)*.

В работе А.С.Штерн, однако, не анализируется теоретически и практически очень интересный вид смыслового восприятия, непосредственно связанный с проблемой набора ключевых слов. Речи идет о так называемом «быстром» (динамическом) чтении. В рамках Московской психолингвистической школы было произведено комплексное исследование этого вида восприятия. При этом мы исходили из гипотезы (в дальнейшем подтвердившейся), что в основе механизмов «быстрого чтения» лежит определенный, индивидуальный для каждого испытуемого и по-разному варьирующий в конкретных условиях эксперимента оптимальный режим взаимодействия работы зрительной системы и процессов смысловой обработки текста. Промежуточный анализ (на уровне высказывания) здесь, по-видимому, отсутствует, а перцептивный анализ связан с «вырванными» из текста опорными компонентами (ключевыми словами или словосочетаниями). Реципиент, бегло просматривая текст, выбирает из него такие опорные элементы, которые, будучи в дальнейшем синтезированы, дадут достаточно информации для формирования у реципиента образа содержания текста (см.ниже). Естественно, что при этом используются механизмы вероятностного прогнозирования и субъективная иерархия содержательных элементов текста по их потенциальной значимости для понимания целого (т.е. у реципиента должна быть способность выделить в тексте слова, наиболее непосредственно отражающие его общий смысл и способ его развертывания). Конечно, получающийся в результате образ содержания текста носит гораздо более обобщенный и приблизительный характер и больше связан с задачей восприятия и с отношением реципиента к тексту (см. обо всем этом *Борисова, 1976*).

* Это как туннель рыть с двух сторон.

Л.С.Выготский о чтении текста. Прежде чем перейти к изложению того, как Московская психолингвистическая школа, и в частности автор настоящей книги, трактует процессы понимания текста, хотелось бы изложить лежащие в основе этой трактовки положения Л.С.Выготского, касающиеся чтения и имеющие для дальнейшего изложения принципиальный характер (хотя они почему-то редко цитируются).

Первое принципиальное положение Л.С.Выготского: «Обычно думают..., что понимание лучше при медленном чтении, однако... при быстром чтении² понимание идет лучше, ибо... сама скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения». Но к сожалению, продолжает он, чтение до сих пор изучалось «как сложный сенсомоторный навык, а не как психический процесс очень сложного порядка.... Работа зрительного механизма является до известной степени подчиненной процессам понимания» (Выготский, 1996, с.169). Думается, это положение остается актуальным и сейчас, особенно для психологии обучения.

Второе положение: умения понимания заключаются в том, чтобы «ориентироваться в сложном внутреннем пространстве, которое можно было бы назвать системой отношений. В этом устанавливании отношений, выделении важного, в сведении и переходе заключается процесс, называемый обычно пониманием» (там же, с.170).

Это развивается и конкретизируется в третьем положении. «Чтение — сложный процесс, в котором непосредственное участие принимают высшие психические функции в части мышления, и развитое и недоразвитое чтение имеют ближайшие причины в развитии мышления ребенка... Понимание текста предполагает сохранение соответствующего пропорционального веса слов или изменение пропорций, пока они не дадут результата,

² Не в смысле динамического чтения, а просто более быстро. — Авт.

удовлетворяющего цели чтения. Понимание рассказа подобно решению задачи в математике. Оно состоит в отборе правильных элементов ситуации и в соединении их в правильных соотношениях, а также в придавании каждому из них правильного веса, влияния или степени важности....Процесс чтения, обучение чтению теснейшим, внутренним образом связаны с развитием внутренней речи...» (*там же*, с.209—211).

Попытаемся теперь, опираясь на эти положения Л.С.Выготского, сформулировать некоторые общие, принципиальные основы психолингвистической теории понимания текста.

Психолингвистическая теория понимания текста. Начнем с того, что все-таки такое понимание текста. Думается, что здесь очень близок к истине А.А.Брудный, когда полагает, что понимание — это последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и процесс перемещения мысленного центра ситуации от одного элемента к другому (*Брудный*, 1975). В результате процесса понимания, по Брудному, образуется некоторая картина его общего смысла — концепт текста (*Брудный*, 1976).

Мы бы сформулировали эту мысль несколько иначе. Понимание текста — это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. Это может быть процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами. Это может быть процесс перевода на другой язык. Это может быть процесс смысловой компрессии, в результате которого может образовываться минитекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста — реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов. Или процесс построения образа предмета или ситуации, наделенного определенным смыслом. Или процесс формирования личностно-смысловых образований, лишь опосредствованно связанных со смыслом исходного текста. Или процесс формирования эмоциональной оценки события. Или, наконец, процесс выра-

ботки алгоритма операций, предписываемых текстом. Вообще **понятно то, что может быть иначе выражено.**

В связи со сказанным целесообразно ввести понятие *образа содержания текста*. (см. о нем также *Леонтьев, 1979а; Леонтьев, 1989*).

Образ содержания текста — это не некоторый итог или конечный результат понимания. Это сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны. Приведение текста к некоторому иному виду — лишь частный случай формирования образа содержания. Но и в этом случае новый текст есть не итог понимания, а лишь способ опредмечивания процессов понимания.

Образ содержания текста принципиально динамичен. Он не есть, а становится, и лишь в постоянном становлении — его бытие. Нельзя представить себе статический, «точечный» образ содержания «Войны и мира» или дарвиновского «Происхождения видов» или, наконец, речи Достоевского при открытии памятника Пушкину в Москве. Но можно, прочитав письмо друга, ощутить, что у него что-то неблагополучно. Можно, прочитав словесный портрет разыскиваемого преступника, представить себе его внешность. Можно кратко резюмировать для себя газетную информацию в одной фразе (которая обычно и выносится в заголовок информации). Таким образом, тексты функционально неравноценны с точки зрения способов их понимания, но даже такой статический, точечный образ есть лишь частный случай развернутого, динамического образа.

Восприятие текста подчиняется общим закономерностям восприятия, и образ содержания текста есть тоже предметный образ. Его предметность — особого рода, но принцип остается неизменным: мы оперируем с самого начала с тем, что стоит за *текстом*. Что же стоит за ним? Изменяющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей человека — реальный мир, существующий вне и до текста (или создаваемый воображением автора текста, но столь же реальный, если не

более реальный, для читателя). Мы отображаем его в образе содержания текста, используя определенную перцептивную технику, опосредующую формирование этого образа. Все то, что обычно называется восприятием речи или текста и о чем мы говорили выше в этой главе, как раз и есть эта перцептивная техника.

Содержание текста принципиально полифонично, оно имеет множество степеней свободы, о чем прекрасно писал М.М.Бахтин. Оно многоаспектно, стоящий за ним мир может быть увиден и осмыслен реципиентом по-разному в зависимости от того, что ему нужно увидеть, с какой целью и с какой установкой он «всматривается» в текст. В частности, нельзя забывать, что мы не просто понимаем текст, а, как правило, используем его в качестве ориентировочной основы для иной деятельности, которая качественно отлична от восприятия текста и включает в себя это восприятие в качестве своего структурного компонента. В зависимости от характера этой «большой» деятельности, места в ней восприятия текста, типа текста, степени сформированности навыков и умений «большой» и «малой» деятельности и ряда других факторов в каждом конкретном случае оптимальной является разная стратегия восприятия, в том числе понимания. Или, по Бахтину, «...всякое понимание живой речи, живого высказывания носит активно ответный характер... Конечно, не всегда имеет место непосредственно следующий за высказыванием громкий ответ на него: активно ответное понимание услышанного... может непосредственно реализоваться в действие...» (Бахтин, 1979, с.246—247). Ср. вывод Б.Х.Бгажнокова, что «глубина понимания речевой информации прямо пропорциональна степени осознаваемой реципиентом необходимости ответа на нее» (Леонтьев, 1979а, с.22).

Понимание текста, говорит в другом месте М.М.Бахтин, «...и есть правильное отражение отражения. Через чужое отражение к отраженному объекту» (Бахтин, 1986, с.484).

Вернемся к степеням свободы в содержании текста. Несомненно, что каждый читатель «вычитывает» из текста несколько разное содержание. Однако, воспринимая текст по-разному, мы не строим различные миры: мы по-разному строим один и тот же мир. Этот мир мы можем видеть в разных ракурсах, с разной степенью ясности, можем видеть фрагмент вместо целой картины. Но никакое чтение не может привести нас к пониманию, скажем, «Капитала» Маркса как апологии капитализма или к восприятию Элен Курагиной как образца для подражания. Есть предел числу степеней свободы, и этот предел и есть объективное содержание или объективный смысл текста, или, выражаясь словами А.А.Брудного, его концепт.

Естественно, тип текста предполагает различную форму обязательности такого концепта. Чем больше данный текст ориентирован на определенный узкий способ понимания, тем более однозначна его интерпретация. Таков, в общем случае, научный текст и особенно учебный. Школьный учебник почти не имеет степеней свободы, во всяком случае сегодняшний школьный учебник, поэтому-то его развивающая функция минимальна.

И последнее. Мы можем воспринимать как целое предметный мир только при условии, что в нем есть что-то постоянное, опорные элементы, отображенные в нашем сознании в виде образов «низшего порядка» — образов предметов и ситуаций, константных по сравнению с образом мира. Чтобы образ мира изменялся (а он существует только в изменении), в нем должно быть что-то относительно неизменное.

Так и в тексте. Только роль образа предмета в его восприятии и понимании играет *образ содержания слова*, психический эквивалент его значения.

Библиография

- Апухтин В.Б.* Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1977.
- Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
- Бахтин М.М.* Литературно-критические статьи. М., 1986.
- Бернштейн С.И.* Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам. М., 1937.
- Борисова Т.А.* Скорость чтения и стратегия смыслового выражения//Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации. М., 1976.
- Брудный А.А.* Понимание как философская и психологическая проблема//Вопросы философии, № 10. 1975.
- Брудный А.А.* Подтекст и элементы внетекстовых знаковых структур//Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации. М., 1976.
- Выготский//Серия «Антология гуманной педагогики».* М., 1996.
- Доблаев Л.П.* Логико-психологический анализ текста (на материале школьных учебников). Саратов., 1969.
- Дридзе Т.М.* Язык информации и язык реципиента как факторы информированности//Речевое воздействие. М., 1972.
- Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М., 1984.
- Зарубина Н.Д.* Сверхфразовые единства как лингвистические единицы. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1973.
- Зимняя И.А.* Смысловое восприятие речевого сообщения//Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М., 1976.
- Зиндер Л.Р. и Штерн А.С.* Факторы, влияющие на опознание слова//Материалы IV Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1972.
- Зинченко В.П.* Теоретические проблемы психологии восприятия//Инженерная психология. М., 1964.
- Исследование речи.* Новосибирск, 1968.
- Леонтьев А.А.* Психолингвистика и проблема функциональных единиц речи//Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. М., 1961.
- Леонтьев А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
- Леонтьев А.А.* Функциональное использование звуковысотных различий в языках мира: Обзор//Теоретические проблемы фонетики и обучение произношению. М., 1971.

Леонтьев А.А. Психологическая структура значения//Семантическая структура слова: психолингвистические исследования. М., 1971. а.

Леонтьев А.А. Понятие текста в современной лингвистике и психологии//Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев, 1979.

Леонтьев А.А. Восприятие текста как психологический процесс//Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев, 1979. а.

Леонтьев А.А. Предисловие//Материалы Всесоюзной научно-практической конференции «Психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста». М., 1989.

Леонтьев А.А. Русская фонетика в универсально-сопоставительном освещении//С.И.Бернштейн. Словарь фонетических терминов. М., 1996.

Леонтьев А.Н. и Кринчик Е.П. Переработка информации человеком в ситуации выбора//Инженерная психология. М., 1964.

Миллер Дж.А. Психолингвисты//Теория речевой деятельности. Проблемы психолингвистики. М., 1968.

Модели восприятия речи. Л., 1966.

Мурзин Л.Н. и Штерн А.С. Текст и его восприятие. Свердловск, 1991.

Овчинникова О.В. Опыт формирования звуковысотного слуха. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1960.

Познавательные процессы: ощущения, восприятие. М., 1982.

Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев, 1979.

Речь. Артикуляция и восприятие. Л., 1965.

Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М., 1976.

Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М., 1996.

Фант Г. Акустическая теория речеобразования. М., 1964.

Фрумкина Р.М. и Василевич А.П. Вероятность слова и восприятие речи//Вопросы порождения речи и обучения языку. М., 1967.

Хокетт Ч. Грамматика для слушающего//Новое в лингвистике. Вып. 4. М., 1965.

Чистович Л.А. Психоакустика и вопросы теории восприятия речи//Распознавание слуховых образов. Новосибирск, 1970.

Чистович Л.А. и Кожевников В.А. Восприятие речи//Вопросы теории и методов исследования речевых сигналов. Л., 1969.

Глава 6. Психолингвистика восприятия речи

Шахнарович А.М. и Анухтин В.Б. Психолингвистические проблемы предикативности и обучение пониманию текстов//Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев, 1979.

Штерн А.С. Влияние лингвистических факторов на восприятие речи. Автореф. дисс. ... канд.филол.наук. Л., 1981.

Яковлев Н.Ф. Таблицы фонетики кабардинского языка. М., 1923.

Aniesfeld M. and Knapp M. Association synonymity and directionality in false recognition//Journal of Experimental Psychology. V. 77. № 2. 1968.

Barker L.L. Listening Behavior. Englewood Cliffs (N.J.), 1971.

Clark H.H. and Clark E.V. Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics. New York, 1977.

Fant G. Auditory patterns of speech//STL QPRS. V. 3. 1964.

Goldiamond I. and Hawkins W.F. Vexiersuch: the log relationship between word frequency and recognition obtained in the absence of stimulus words//Journal of Experimental Psychology. V. 56. 1958.

Halle M. and Stevens K. Speech recognition. A model and a program for research//IRE Transactions. № 2. 1964.

Jackson A. and Morton J. Facilitation of auditory word recognition//Memory and Cognition. V. 12. 1984.

Jakobson R. The role of phonic elements in speech perception. (mimeo), 1966.

Lenneberg E. Biological Foundations of Language. New York, 1967.

Lindner G. hoeren und Verstehen. Berlin, 1977.

Models for the Perception of Speech and Visual Form. Cambridge (Mass.);London, 1967.

Mol H. and Uhlenbeck E.V. Hearing and the concept of the phoneme//Lingua. V. VIII. № 2. 1959.

Spreen O., Borkowski J.G., Benton A.L. Auditory word recognition as a function of meaning, abstractness and phonetic structure. JVLVB. V. 6. № 1. 1957.

Thought and Language/Language and Reading. Cambridge (Mass.), 1980.

Часть 3.

Основные разделы психолингвистики

Глава 7. Внутренняя структура психолингвистики

Теоретическая психолингвистика. До сих пор мы рассматривали психолингвистику с теоретической точки зрения, то есть анализировали внутреннюю организацию речевых действий и их обусловленность языковой способностью человека, отвлекаясь от тех практических задач, для решения которых, собственно, и понадобилось создавать психолингвистику как особую науку. Но даже и в рамках теоретического подхода мы пока ограничивали предмет нашего рассмотрения, затрагивая лишь самые общие, принципиальные теоретические проблемы.

Между тем исторически сложившаяся система психолингвистических исследований не ограничивается тем или иным подходом к этим проблемам.

Начнем с того, что разграничим такие области психолингвистических исследований, которые ориентированы в первую очередь на моделирование речевой деятельности и речевого общения, и такие области, которые ориентированы в основном на моделирование языковой способности и лишь вторично — на речевую деятельность. Настоящая книга посвящена в основном психолингвистическим исследованиям первого типа. Однако даже в рамках отечественной психолингвистики есть по крайней мере два направления теоретических и экспериментальных исследований, сосредоточенных в основном на моделировании языковой способности. Это так называемая психосемантика, представленная в работах Е.Ю.Артемьевой, В.Ф.Петренко, А.Г.Шмелева и мно-

гих других (см. *Петренко*, 1983, 1988; *Шмелев*, 1983), и направление исследований внутреннего лексикона, возглавляемое А.А.Залевской (см. *Залевская*, 1977; 1990). Первый подход тяготеет к коммуникативной проблематике, второй — к когнитивной. В то же время, как видно из нашего изложения когнитивных психолингвистических моделей и теорий в Главе 5, когнитивная психолингвистика шире, чем только моделирование языковой способности. Кстати, думается, что бурное увлечение идеями Л.С.Выготского в западной, в частности американской науке отчасти связано с тем, что в нем (и не без основания) видят предшественника именно когнитивного подхода в психологии вообще и в психолингвистике в частности.

В теоретической психолингвистике сложились или по крайней мере складываются, однако, еще несколько направлений, сосредоточенных на теоретическом и экспериментальном исследовании специфических проблем психолингвистики, требующих учета таких факторов речевой деятельности и формирования языковой способности, которые в традиционной психолингвистике не исследуются или исследуются недостаточно. Им и будет посвящена данная часть книги.

Сюда относится, во-первых, *рефлексивная психолингвистика*, или «психолингвистика психолингвистики». Она направлена на моделирование не спонтанных речевых процессов, а таких, которые осуществляются с участием сознания. Проще говоря, это психолингвистика осознанной или сознательно контролируемой речи. В психолингвистике как первого, так и второго поколений эта проблематика практически не была представлена. Пожалуй, в исследованиях Московской психолингвистической школы она разрабатывалась наиболее последовательно — благодаря тому, что у колыбели этих исследований стояли А.Н.Леонтьев с концепцией уровней осознания деятельности, П.Я.Гальперин с теорией управления усвоением и, что особенно важно, Л.С.Выготский, кото-

рый, собственно, и должен считаться основателем рефлексивной психолингвистики. См. о рефлексивной психолингвистике Главу 8.

Во-вторых, сюда относится *психолингвистика развития* (developmental psycholinguistics), моделирующая процессы формирования языковой способности и особенности речевой деятельности в онтогенетическом развитии человека. Обычно она отождествляется с психолингвистическими исследованиями детской речи, но ими отнюдь не исчерпывается. См. о ней Главу 9.

В-третьих, есть круг психолингвистических исследований, сосредоточенных на выявлении конкретно-языковой и национально-культурной вариантности языковой способности и речевой деятельности. Этот круг исследований обычно обозначается термином *этнопсихолингвистика*. См. об этнопсихолингвистике Главу 10.

В-четвертых, свою специфику имеет психолингвистика художественной, в особенности поэтической (стихотворной) речи. Это направление только складывается. О нем говорится в Главе 11.

Несколько направлений теоретической психолингвистики не рассматриваются в настоящей книге, хотя литература по ним существует. Мы имеем в виду в первую очередь развиваемую Т.М.Дридзе *семиосоциопсихологию* (Дридзе, 1984) и *теорию речевой коммуникации*, наиболее фундаментально обоснованную Е.Ф.Тарасовым (Тарасов, 1979). Оба эти направления, стоящие на грани психолингвистики и соответственно социальной психологии и социологии, слишком специфичны по своему понятийному аппарату и решаемым ими задачам. По той же логике в книге не рассматриваются психолингвистические вопросы, связанные с языковой нормой и культурой речи: см. об этой проблематике (Костамаров, Леонтьев, Шварцкопф, 1974). Совершенно особый круг вопросов связан с вербальным и предметным значением. Мы затрагиваем этот круг вопросов лишь частично.

Наконец, в рамках «классического» общего языкознания существуют идеи и подходы, восходящие к психолингвистике, но развиваемые в пределах именно лингвистики как таковой. Назовем здесь три таких подхода. Наиболее известна теория «языковой личности» Ю.Н.Караулова (*Караулов*, 1987). По преимуществу лингвистический, а не психолингвистический характер носит концепция, изложенная в недавней книге А.Е.Супруна «Лекции по теории речевой деятельности» (*Супрун*, 1996). А.Е.Супруну принадлежат и собственно психолингвистические исследования, например (*Супрун и Клименко*, 1974). Наконец, совершенно особую концепцию развивает Б.Ю.Норман (*Норман*, 1994).

Отдельные психолингвистические проблемы, скорее ориентированные на «чистую» психологию, но тем не менее не решаемые без привлечения концептуального аппарата и методов психолингвистики, также не рассматриваются в настоящем пособии. В качестве примера приведем исследования Э.Л.Носенко по особенностям речи в состоянии эмоциональной напряженности (1975; 1981). Другой пример — исследования Р.М.Фрумкиной и ее группы по восприятию и использованию цветообозначений и другие работы, связанные с проблематикой «лингвистической относительности» (*Фрумкина*, 1978; *Сорокин*, 1974, и др.).

Прикладная психолингвистика. Ей будет целиком посвящена Часть 4. Здесь же мы только обозначим ее основные направления.

Главной прикладной областью психолингвистики является, без сомнения, обучение языку в широком смысле (овладение вторым языком в условиях языковой среды, т.е. в условиях билингвизма или диглоссии; «институциональное» обучение иностранному языку, например, в школе; так называемое «обучение родному языку» носителей этого языка). См. Главу 12.

Вторая по значимости сфера приложения психолингвистики связана с патологией (в широком смысле),

а именно с коррекционной педагогикой (например, с проблемами лечения заикания), патопсихологией и психиатрией, афазиологией (хотя здесь обычно говорят вслед за А.Р.Лурия не о психо-, а о нейролингвистике). См.Главу 13.

Психолингвистика находит свое применение также в инженерной, космической, военной психологии. См.Главу 14.

В 1960—1970-х гг. резко возрос интерес к психолингвистике среди специалистов по судебной психологии и криминалистике. Сформировался даже особый вид экспертизы — судебно-психолингвистическая экспертиза. См. Главу 15.

И наконец, особую, крайне интересную сферу приложения психолингвистики составляют вопросы политической психологии, пропаганды и вообще речевого воздействия, деятельности средств массовой информации, рекламы. Об этих вопросах см. Главу 16.

Здесь перечислены только наиболее значимые и в то же время наиболее разработанные области приложения психолингвистики к практике. На деле их гораздо больше. Совершенно особая сфера, например, — это приложение психолингвистики к проблеме искусственного интеллекта, машинного перевода, созданию информационно-поисковых систем и другим практическим задачам, предполагающим опору на компьютер. Другая сфера — это проблемы шифровки и дешифровки текстов. Ряд таких областей описан в недавно вышедшей коллективной работе «Прикладное языкознание» (1996).

Библиография

Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М., 1984.

Глава 7. Внутренняя структура психолингвистики

Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека. Калинин, 1977.

Залевская А.А. Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование. Воронеж, 1990.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

Костомаров В.Г., Леонтьев А.А., Шварцкопф Б.С. Теория речевой деятельности и культура речи//Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Норман Б.Ю. Грамматика говорящего. СПб, 1994.

Носенко Э.Л. Особенности речи в состоянии эмоциональной напряженности. Днепропетровск, 1975.

Носенко Э.Л. Эмоциональное состояние и речь. Киев, 1981.

Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М., 1983.

Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М., 1988.

Прикладное языкознание. СПб, 1966.

Сорокин Ю.А. Исследование внеязыковой обусловленности психолингвистических явлений//Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Супрун А.Е. Лекции по теории речевой деятельности. М., 1996.

Супрун А.Е., Клименко А.П. Исследование лексики и семантики//Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Тарасов Е.Ф. К построению теории речевой коммуникации//Ю.А.Сорокин, Е.Ф.Тарасов, А.М.Шахнарович. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М., 1979.

Фрумкина Р.М. О методе изучения семантики цветообозначений//Семиотика и информатика. Вып.10. М., 1978.

Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику. Теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М., 1983.

Глава 8. Рефлексивная психолингвистика («психолингвистика психолингвистики»)

Рефлексивная психолингвистика: «парадокс отсутствия». Рефлексия говорящего над речью, ее осознание и контроль над ее порождением, занимает в речевых процессах огромное место. Тем более она важна для психолингвистики, так как подавляющее большинство психолингвистических методик, начиная со знаменитого «семантического дифференциала» Ч.Осгуда, имеет рефлексивный характер, т.е. связана с некоторыми суждениями испытуемых о своей речи или о языке. Однако результаты, полученные при помощи таких методик, как правило, просто переносятся на спонтанную речь и речевосприятие без какого бы то ни было специального анализа. Вообще и в психолингвистике первого поколения, и в психолингвистике Хомского—Миллера теория рефлексии говорящего над речью отсутствует. Что касается психолингвистики третьего поколения, то в ней проблема рефлексии скорее ставится, чем решается — сколько-нибудь разработанной теории речевой рефлексии и управления речевыми процессами на основе этой рефлексии нет и здесь. К немногочисленным исключениям относится книга Рагнара Румметфейта «Язык, речь и коммуникация», которая хороша всем, кроме того, что издана она по-норвежски и поэтому доступна лишь ограниченному числу психолингвистов (*Rommetveit, 1972*).

Таким образом, вопросы, связанные с рефлексией говорящего над речью, оказались вне основного потока развития психолингвистики. В ней до сих пор нет разра-

ботанной теории контролируемой и осознаваемой речи, хотя создание такой теории имело бы огромное значение для совершенствования обучения чтению и письму, родному и иностранному языку. Не случайно психология обучения грамоте в последние десятилетия развивалась (Д.Б.Эльконин и его школа) вне психолингвистики, в системе психологии обучения. Вообще вопросы рефлексии над речью подробнейшим образом рассматриваются в психологии обучения, в особенности в теории П.Я.Гальперина. Но здесь возникает другая крайность. В существующих сейчас теоретических и экспериментальных исследованиях обучения родному и неродному языку предметом формирования выступает учебная деятельность ребенка, но по существу игнорируются спонтанные процессы речевого развития и спонтанно возникающая в ходе этого развития рефлексия ребенка над речью. Даже в наиболее разработанной и теоретически продуманной концепции В.В.Давыдова и его сотрудников можно без труда усмотреть этот недостаток, хотя он и не является органичным для данной концепции.

Некоторые концепции речевой рефлексии в лингвистике. Первым, кто в лингвистике четко поставил проблему теоретического соотношения спонтанных и рефлектируемых речевых процессов, был И.А.Бодуэн де Куртенэ. Он не только резко протестовал против отождествления психики и сознания, не только последовательно противопоставлял «языковое мышление» и «языковедное мышление», которые, по его словам, различаются «...настолько, насколько знание физиологических процессов отличается от их совершения» (Бодуэн, 1963, т.1, с.52), но и ввел очень важное понятие постепенной «автоматизации языковых функций» (там же, т.2, с.316). Ему же принадлежит принципиально важное понятие «осознательненья» ребенком «его собственного языка», «приведения к сознанию... того, что в виде бессознательных языковых представлений жило уже в психическом мире детей» (Бодуэн, 1960, с.247). Наконец, он ввел понятие

трех уровней автоматизма («силы и самостоятельности») русских гласных фонем (Бодуэн, 1963, т.2, с.266). Об этих взглядах Бодуэна де Куртенэ см. *Леонтьев, 1969а; 1965а; Григорьев, 1960*).

Идея различных уровней осознания своей речи или рефлексии над речью высказывалась и другими крупными лингвистами прошлого. Так например, автор знаменитого в свое время «Синтаксиса русского языка» Д.Н.Овсяннико-Куликовский пользовался достаточно расчлененной системой понятий, говоря, что слово есть «...ассоциация содержания, данного в светлой точке сознания, с звуковым комплексом, отражающимся между двумя порогами [сознания и внимания — *Авт.*], и с грамматической формой, которая, пребывая в сфере бессознательной, аперцепирует содержание известною грамматическою категорию» (*Овсяннико-Куликовский, 1912, с.5—6*). У него встречаются даже такие определения, как «в бессознательной сфере недалеко от порога сознания» (*там же, с.7*). О взглядах других видных русских лингвистов см. *Наумова, 1990*.

Весьма интересны соображения, высказанные учеником И.А.Бодуэна де Куртенэ Л.П.Якубинским в его знаменитой статье «О диалогической речи». Он вводит понятие речевого автоматизма, комментируя его так: «Здесь речевые факты не входят в сознание, не подлежат вниманию — ни в момент, предшествующий началу деятельности (так как нет отбора и борьбы мотивов), ни во время самой деятельности (так как они привычны). ...Автоматическая речевая деятельность принадлежит к типу так называемых вторично-автоматических деятельностей, возникающих из сознательных путем повторения, упражнения и привычки... Диалогическая форма способствует протеканию речевой деятельности в порядке простого волевого действия, вне обдумывания и отбора...» (*Якубинский, 1986, с.52—53*). Сходные мысли есть у Е.Д.Поливанова. К сожалению, не собраны и не осмыслены высказывания по этому поводу других участников

ОПОЯЗа, например В.Б.Шкловского, О.М.Брика, Б.М.Эйхенбаума и близких им по духу Р.О.Якобсона и В.М.Жирмунского.

Ближе к концу жизни, в докладе на международном симпозиуме по бессознательному в Тбилиси (1979 г.), Р.О.Якобсон специально исследовал соотношение языка и бессознательного, приведя ряд интересных мыслей И.А.Бодуэна де Куртенэ, Н.В.Крушевского, Ф.Боаса, Э.Сепира и других лингвистов (Якобсон, 1996).

Понимание речевой рефлексии у Л.С.Выготского. Л.С.Выготский ставит проблему осознанности речевых процессов в связи с психологическим содержанием «обучения родному языку»¹. Вот что он пишет по этому поводу: «...Ребенок владеет известными умениями в области речи, но он не знает, что он ими владеет. Эти операции не осознаны. Это сказывается в том, что он владеет ими спонтанно, в определенной ситуации, автоматически, то есть владеет ими тогда, когда ситуация в каких-то своих больших структурах вызывает его на проявление этих умений, но вне определенной структуры — произвольно, сознательно и намеренно — ребенок не умеет сделать того, что умеет делать произвольно. Он ограничен, следовательно, в пользовании своим умением... Это относится всецело и к грамматическим навыкам ребенка... Ребенок научается в школе... осознать, что он делает, и, следовательно, произвольно оперировать своими собственными умениями. Его умение переводится из бессознательного автоматического плана в план произвольный, намеренный и сознательный» (Выготский, 1956, с.267—269).

И в другом месте: «Если я обладаю некоторым умением и не знаю, что я им владею, я пользуюсь им автоматически. Когда же приходится произвольно совершить

¹ Мы поставили эти слова в кавычки, так как школьное «обучение русскому языку» имеет совершенно другое содержание, чем обучение иностранному языку.

то, что я делаю произвольно, то в отсутствие соответствующей ситуации сделать это очень трудно» (Выготский, 1996, с.383).

Итак, Выготский вводит три основных характеристики: произвольность, намеренность и сознательность. Эти три понятия близки, но не тождественны.

Произвольность противопоставляется произвольно-сти. Это способность субъекта по его выбору — в результате ориентировки в ситуации — осуществить или не осуществить то или иное действие, но не более того. Иными словами, у субъекта нет выбора, что именно сделать, — есть только выбор: сделать или не сделать.

Намеренность есть способность субъекта осуществить выбор из ряда возможных действий, используя ориентировку в факторах, обуславливающих ситуацию выбора. Иначе говоря, понятие намеренности предполагает не просто «запуск» действия, а ориентировочную активность, в ходе которой человек принимает решение о совершении именно данного, а не другого действия. А это означает, что он учитывает в ходе ориентировки и цель действия. Поэтому в качестве антонима намеренности выступает случайность.

Сознательность — самое сложное из перечисленных понятий. Она предполагает, во-первых, презентированность в сознании цели действия, во-вторых, способность принимать решение о действии по ходу его выполнения, не дожидаясь конечного результата и его совпадения или несовпадения с поставленной целью.

Применительно к речи можно проиллюстрировать различие этих понятий следующими примерами. Попав в ситуацию, обычно вызывающую аффективную реакцию, — мне причинили боль, меня оскорбили и т.д., — я могу произвольно затормозить свою реакцию, «взять себя в руки» и, скажем, смолчать, а не ответить таким же оскорблением. Это уже довольно высокая ступень регуляции собственного поведения. На еще более высокой ступени такой регуляции я не просто смолчу или отреа-

гирую, а — в соответствии с анализом ситуации и с намеченной целью — выберу оптимальный способ реагирования. Например, намеренно сделаю вид, что не слышал оскорбления, или намеренноотреагирую на него шуткой. Что касается сознательного речевого поведения, то оно предполагает принятие решения относительно каждого компонента моего высказывания — например, слова, интонации и т.д. Так обстоит дело, например, на раннем этапе овладения иностранным языком, когда учащийся все время принимает отдельные решения — какое слово употребить, какую грамматическую конструкцию выбрать, какой интонационный контур использовать...

Развитие детской речи, о котором мы будем говорить в следующей главе, заключается и в динамике развития произвольности, намеренности и сознательности применительно к различным единицам речевой деятельности. В сущности, **развитие рефлексии ребенка над речью есть возникновение, расширение, качественное изменение и внутренняя структурная перестройка ориентировочного звена первоначально спонтанной речевой деятельности.**

В соответствии с общей психологической позицией Л.С.Выготского, это требует включения соответствующего умения в новые системные связи, новые «сплавы» высших психических функций.

Уровни построения психических процессов по Н.А.Бернштейну и уровни осознаваемости по А.Н.Леонтьеву. Выше, в Главе 3, мы кратко охарактеризовали физиологическую концепцию Н.А.Бернштейна. Напомним, что в этой концепции автоматизация понимается как процесс переключения на низовые (фоновые) уровни, а осознание связывается с ведущим уровнем, причем «и степень осознаваемости, и степень произвольности растет с переходом по уровням снизу вверх» (Бернштейн, 1947, с.37).

Анализируя с этой точки зрения речевую деятельность, Н.А.Бернштейн выдвигает гипотезу о том, что наиболее

«высоким» уровнем является уровень смысловой связной речи. «Называние предмета... строится на уровне предметного действия» (*там же*, с.148), следующем в иерархии.

Опираясь на предложенную Н.А.Бернштейном схему неврологических уровней, А.Н.Леонтьев разработал концепцию различных ступеней или уровней осознаваемости.

По его мнению, следует «...различать содержание, *актуально* создаваемое, и содержание, лишь *оказывающееся* в сознании...Для того, чтобы «оказываться созданным», т.е. сознательно контролироваться, данное содержание, в отличие от актуально создаваемого, не должно непременно занимать в деятельности структурное место цели...». Какое же содержание может быть сознательно контролируемым? Это *сознательные операции*. «...Сознательной операцией мы называем только такой способ действия, который сформировался путем превращения в него прежде сознательного целенаправленного действия. Но существуют... операции, возникшие путем практического «прилаживания» действия к предметным условиям, или путем простейшего подражания. Операции последнего рода, как и те условия, которым они отвечают, и являются содержанием, неспособным без специального усилия сознательно контролироваться... Это содержание может превратиться в содержание, способное «оказаться созданным», т.е. сознательно контролируемым, только в том случае, если оно станет прежде предметом специального действия и будет создано актуально...». Так например, ребенок обучается речевым операциям типа склонения, спряжения или согласования в процессе «прилаживания» или подражания. Чтобы они, эти операции, могли контролироваться сознанием, они должны стать предметом целенаправленного действия. «...В противном случае они будут продолжать существовать у него лишь в форме так называемого «чувства языка» (Л.И.Божович). Поэтому-то ребенка и нужно учить грамматике — учить

тому, чем он практически уже владеет...» (Леонтьев, 1947, с.20—21).

Если сознательные операции «...являются результатом последующей передачи процесса, первоначально построенного на высшем «уровне», на нижележащие уровни», то операции второго рода «...сразу строятся на этих нижележащих «исполнительных» уровнях» (там же, с.23). Имеются в виду как раз неврологические уровни построения психофизиологических процессов у Н.А.Бернштейна.

Таким образом, А.Н.Леонтьев различает три уровня осознаваемости: актуальное сознание, сознательный контроль и неосознанность (бессознательность). При этом операции, являющиеся по происхождению бессознательными, могут в дальнейшем (обязательно через ступень актуального сознания!) подвергаться сознательному контролю.

Теперь попытаемся соотнести систему уровней А.Н.Бернштейна, систему уровней осознания А.Н.Леонтьева и охарактеризованное в Главе 3 понятие психолингвистических единиц².

Уровневая организация психолингвистических единиц, как можно видеть из изложенных в предшествующих главах различных психолингвистических концепций, трактуется во всех этих концепциях примерно одинаково. В качестве высшей оперативной психолингвистической единицы выступает высказывание (предложение). Следующей в иерархии единиц является «слово-квант» как семантическая (в смысле Выготского) единица (взятая с точки зрения содержания). За ним следует слово как «фазическая» единица (опять-таки в смысле Выготского, т.е. взятое с точки зрения выражения — как «звуковое слово-тип» и как структурно-морфологическая единица, слово-

² В своих более ранних работах (Леонтьев, 1965; 1969 и др.) мы рассматривали психолингвистические единицы как единицы уровней языковой способности. Сейчас наша позиция, как видно из Главы 3, изменилась.

форма)³. В системе неврологических уровней Н.А.Бернштейна этому уровню соответствует уровень «операторов» (термин самого Н.А.Бернштейна). Наконец, низшей психолингвистической единицей служит слог (см. *Леонтьев*, 1965).

С этой точки зрения уровни осознаваемости по Леонтьеву суть характеристики того или иного уровня психолингвистических единиц, возникающие при переключении этих единиц на другой неврологический уровень по Бернштейну. Например, если слово соответствует в психолингвистической иерархии «слову-кванту» и в нормальном случае выступает на втором в иерархии неврологическом уровне, имея характеристику «сознательного контроля», то при переводе его на первый неврологический уровень оно получает характеристику «актуального сознания». Между различными системами уровней получается отношение как бы скольжения:

Психолингвистические уровни	Неврологические уровни	Уровни осознаваемости
Уровень высказываний	Уровень связной речи	Актуальное сознание
Уровень слов-квантов (семантического слова)	Словесно-предметный уровень	Сознательный контроль
Уровень фазического слова	Уровень операторов	(Бессознательный контроль: см. ниже)
Слоговой уровень	Слоговой уровень	Неосознанность (бессознательность)

³ Наше представление о том, что такое фонема и морфема, определяется идеей фонологической и морфологической целостности слова. Фонетическое слово не «складывается» из фонем: фонема и есть отношение между отдельными звуковыми характеристиками слова и словом в целом. Точно так же морфема не есть что-то отдельное, но отношение грамматических характеристик слова к словоформе.

В третьем столбце таблицы мы находим уровень бессознательного контроля. Речь идет об эталонных образах, выступающих в процессах речевой деятельности в функции контроля и, собственно, и обеспечивающих возможность «текущего» осознания речи. Так, Л.А.Чистович убедительно показала (Чистович, Клаас, Кузьмин, 1962), что в речи (или восприятии речи) действуют два параллельных механизма: собственно механизм речепроизводства, допускающий значительные флюктуации произношения, и механизм фонетического контроля, определяющий границы и характер этих флюктуаций. Мы воспринимаем различные фонетические варианты одного и того же слова как одно и то же слово именно потому, что всем этим вариантам соответствует один контрольный образ — «звуковое слово-тип» Л.В.Щербы (1912, с.3—4).

Итак, можно говорить о четырех уровнях осознанности. К элементарнейшему из них, уровню бессознательности, относятся такие операции, входящие в систему речевой деятельности человека, как элементарные речедвижения и особенно — системы, обеспечивающие динамику речи, в частности регулировку дыхания (Жинкин, 1958). Не все операции, относящиеся к этому уровню, *в принципе* могут быть осознаны: это возможно лишь в том случае, если над этими операциями существует «надстройка», контролирующая протекание соответствующих процессов (и соответствующая уровню бессознательного контроля). Речедвижения могут быть осознаны, потому что существует «звуковое слово-тип». Но механизм регулировки дыхания не может быть осознан, ибо не имеет соответствующего ему контрольного механизма.

В зависимости от того, с каким уровнем взаимодействия уровень бессознательности, возможны различные степени осознания относящихся к нему операций. С одной стороны, мы имеем здесь явление, которое можно назвать **вычленением**: это не регулируемая произвольным актом внимания, кажущаяся спонтанной операция выделения опорных точек в потоке речи. Так, ребенок в

дошкольном возрасте способен вычленил в слове согласные звуки, но не гласные и не последовательность звуков в слове (Эльконин, 1962). С другой стороны, мы имеем подлинное *осознание* по механизму, описанному А.Н.Леонтьевым. Это осознание может касаться как вычленимых единиц, так и тех, которые до этого не вычленились. Видимо, вычленимы в общем случае те элементы речи, которые соответствуют замкнутой системе команд в органы артикуляции — опорный согласный (инициаль)⁴, слог, слово-квант, высказывание.

В результате вычленения и собственно осознания формируется ориентировочная основа речевой деятельности. Именно она описывается авторами сборника «Психолингвистика» под названием «психологических единиц» (Saporta, 1954, p.60).

Если номенклатура осознаваемых элементов при вычленении задается структурой самого речевого механизма, то при собственно осознании мы можем задавать ее ребенку в значительной степени произвольно. Это мы и делаем при обучении грамоте и в дальнейшем, при «обучении родному языку».

Упомянутое выше «чувство языка», по словам Л.И.Божович, «...возникает произвольно, как побочный продукт деятельности, направленной ... на овладение практикой речевого общения» (Божович, 1946, с.41). Это неосознанное, нерасчлененное эмоциональное обобщение речевого опыта ребенка, используемое в речи (в экспериментах Л.И.Божович — письменной) для регулирования и контроля правильности. Интересное дальнейшее развитие этого понятия можно найти в работах Е.Д.Божович, которая рассматривает общее понятие языковой компетенции, включающей два компонента — речевой опыт и знания о языке. В свою очередь, речевой

⁴ Термин «инициаль» заимствован нами из работ китаистов и в первую очередь — Е.Д.Поливанова и А.А.Драгунова.

опыт включает как практическое владение родным языком, так и «эмпирические обобщения наблюдений над языком, сделанные его носителем независимо от специальных знаний о языке» (Божович, 1997, с.37) и соответствующие «чувству языка» Л.И.Божович. Автор указывает, в частности, что «в обучении происходят (по крайней мере, должны происходить) два процесса: 1) осмысление и преобразование речевого опыта ребенка под влиянием усваиваемых знаний о языке, 2) наполнение и конкретизация знаний о языке материалом речевого опыта» (*там же*).

В современной психолингвистике фигурирует и более широкое понятие — понятие «языкового сознания». Оно было введено, по-видимому, П.Я.Гальпериным (Гальперин, 1977) и чрезвычайно подробно проанализировано в книге Г.В.Ейгера, вообще весьма информативной (Ейгер, 1990). См. в этой связи также блестящую монографию А.А.Залевской (Залевская, 1996), книгу М.М.Гохлернера и др. о чувстве языка (Гохлернер, Ейгер, Раннопорт, 1992) и сборник, специально посвященный языковому сознанию (Язык и сознание..., 1993).

В западноевропейской и американской науке прямое отношение к нашей проблеме имеет различие декларативных (знания о языке) и процедуральных (знания, как сделать что-то) знаний, восходящее к классической работе Дж.Андерсона «Архитектура сознания» (Anderson, 1983; см.Залевская, 1996, с.79—83), и различие языковых и метаязыковых знаний (Gombert, 1992). Наконец, существует целый цикл работ (и даже специальный журнал), посвященных так называемому «знанию о языке» (language awareness) (Hawkins, 1984; *Critical Language Awareness*, 1992). Очень интересен цикл публикаций финских психолингвистов во главе с Ханнеле Дуфва (например, Dufva & Lahteenmaki, 1996), стремящихся связать когнитивистский подход с идеями М.М.Бахтина, но этот цикл только начат.

Рефлексивная психолингвистика в обучении. При построении обучающих систем, направленных на усвоение

грамоты (чтения и письма), «родного языка», иностранного языка, некоторые языковые (? — *авт.*) единицы используются в качестве исходных, неопределимых (слог, слово, высказывание). Мы уже знаем, что это на самом деле оперативные *психолингвистические* единицы. Однако психолингвистическая теория и система единиц управляемой (в школьном обучении) рефлексии над речью оказываются несоотнесенными друг с другом: психологический анализ речевой деятельности как таковой оказывается оторванным от анализа учебной деятельности, и наоборот.

В то же время соотнести их чрезвычайно важно и в теоретическом, и в практическом отношении. Уже при обучении грамоте, как показал, в частности, Д.Б.Эльконин, одной из важнейших задач является выработка у детей рефлексивного отношения к языку, что обеспечивает психологическую пропедевтику дальнейшего обучения и «родному языку», и иностранному языку. У ребенка возникает новое отношение между оперативными психолингвистическими единицами и уровнями (ступенями) осознанности.

Можно сказать, что процессы «осознательненья» представляют собой своего рода функцию с двумя аргументами — материальными объектами и оперативными психолингвистическими единицами. Например, овладение грамотой есть прежде всего процесс оперирования с буквой и одновременно опора на умение вычленять в текущей речи слог.

Именно в их несовпадении главная проблема обучения грамоте. Осознавая это, Д.Б.Эльконин определил чтение как «...воссоздание звуковой формы слова на основе его графического обозначения... Чтение есть действие, производимое со звуками языка» (Эльконин, 1956, с.39).

В соответствии с этим пониманием обучение чтению распадается на три этапа. Это: а) этап звукового анализа слова — сначала с опорой на материализованное действие — заполнение схемы из клеточек фишками, затем

в речевом плане, когда ребенок перечисляет, из каких звуков состоит предъявленное ему звучащее слово, и, наконец, в умственном плане, когда, не произнося слова, ребенок называет количество звуков в нем или указывает, на каком месте в этом слове стоит данный звук; б) этап первичного воссоздания звуковой формы слова. Здесь впервые вводится идея фонетической или фонологической парадигматики, т.е. изменения значения слова при изменении одного из составляющих его звуков. И наконец, в) этап слогового чтения — «наполнение» слова буквами и автоматизация процесса воссоздания слова по буквам.

Попытаемся охарактеризовать собственно психолингвистический смысл происходящих при этом изменений. До обучения звуковой тип или звук выступал как часть системы бессознательного контроля, входя в состав звукового слова-типа. Теперь он переходит через ступень актуального сознавания на уровень сознательного контроля. Кроме того, возникает новое отношение между психолингвистическими единицами и неврологическими уровнями. А именно, возникает принципиальная возможность совершать речевые операции, привлекая единицы, соответствующие уровню фазического слова — в нашем случае это звуки (фонемы) как компонент фазической стороны слова.

Но ведь предметом вычленения в добукварный период могли быть не только звуковые единицы (слоги, инициалы, слова как фазические единицы), но и единицы грамматические. Уже после двух лет ребенок в принципе способен вычленять грамматические значения: но если он способен и определять значения слов, и сосчитывать их, и расчленять предложения на отдельные слова, то проделявать аналогичные операции с морфемами он не умеет. И грамматический анализ — как и в случае звукового — обеспечивает не только «привязку» грамматических значений к определенному отрезку слова (морфеме или морфе), но и формирование морфологической парадигматики.

Конечной задачей обучения грамматике родного языка должно быть умение произвольно оперировать с грамматической структурой речи. А это опять-таки ведет нас к «функции с двумя аргументами» — грамматическим анализом слова и грамматическим «синтезом» большей оперативной единицы, высказывания (А.К.Маркова) или синтагмы (В.Н.Протопопов) (см. об этом «Возрастные особенности...», 1966; Айдарова, 1978).

Применительно к синтаксису основная задача обучения — обеспечить умение произвольно и намеренно оперировать с элементами внутренней программы высказывания (предложения), произвольно изменять их выбор и последовательность в зависимости от «внешних» (контекст, ситуация) и «внутренних» (смысловая нагрузка и т.д.) факторов. Второе основное умение, которое должны получить учащиеся, это умение произвольно переходить от программы к средствам ее грамматико-синтаксической реализации в каждом отдельном случае и выбор варианта, оптимального с определенной точки зрения.

Аналогичную задачу можно и нужно поставить перед школьником относительно выбора лексических единиц (слов) в художественной речи. Это с успехом делала еще в 1960-х гг. Л.И.Айдарова (Возрастные особенности..., 1966).

Суммируем сказанное выше. Переходя от спонтанной неосознаваемой речи к контролируемому речевому поведению, мы повышаем степень произвольности, намеренности и сознательности речи: если «чисто спонтанная» речь (которой на практике, конечно, не бывает — это чисто теоретическое допущение) жестко детерминирована и не допускает свободного выбора, а перебор вариантов в ней если и есть, то он осуществляется автоматически в соответствии с заданными параметрами, то контролируемая речь допускает намеренный и сознательный перебор вариантов и выбор из них оптимального. При этом она допускает опору на вводимые «извне» параметры (например, мы можем строить свою речь только из одно-

сложных слов или организовывать ее ритмически — см. Главу 11). Таким образом, если спонтанная речь *дана* в своих предпосылках, то контролируемая речь лишь *задана*. То, как она будет формироваться, в значительной степени определяется способом формирования, диктуемым нами.

В соответствии с концепцией «Планов» и «Образов» Дж.Миллера и его соавторов (*Миллер*, 1965), единицы Образов могут быть в дальнейшем включены в Планы и стать оперативными единицами деятельности. Именно так и происходит с фонетическими (фонологическими) и грамматическими единицами. Мы целенаправленно формируем ориентировку на их свойства и затем «переводим» их в оперативные психолингвистические единицы, надстраивая над вычленимыми компонентами. Это позволяет нам обеспечить появление у ребенка новых, не существовавших ранее речевых умений и способностей.

Библиография

Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1978.

Бернштейн Н.А. О построении движений. М., 1947.

Бодуэн де Куртенэ И.А. Выступление в прениях по докладу Л.В.Щербы «О служебном и самостоятельном значении грамматики как учебного предмета»//М.С.Лапатухин. Методика преподавания русского языка. Хрестоматия. М., 1960.

Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2-х т. М., 1963.

Божович Л.И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию. Вопросы педагогической психологии//Известия АПН РСФСР. Вып. 3. М.;Л., 1946.

Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы//Вопросы психологии, № 1. 1997.

Возрастные особенности усвоения знаний (младшие классы школы). М., 1966.

Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.

Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления//Вопросы философии, № 4. 1977.

Гохлернер М.М., Ейгер Г.В., Рапопорт И.А. Чувство языка: психолингвистический и дидактический аспекты. Николаев, 1992.

Григорьев В.П. И.А.Бодуэн де Куртенэ и интерлингвистика// И.А.Бодуэн де Куртенэ (к 30-летию со дня смерти). М., 1960.

Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. Харьков, 1990.

Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.

Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь, 1996.

Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. М., 1965.

Леонтьев А.А. И.А.Бодуэн де Куртенэ и его учение о языке// Русский язык в школе, № 2. 1965. а.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.

Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. Вопросы психологии понимания//Известия АПН РСФСР. Вып. 7. М., 1947.

Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969а.

Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. М., 1965.

Наумова Т.Н. Психологически ориентированные синтаксические теории в русской и советской лингвистике. Саратов, 1990.

Овсянко-Куликовский Д.Н. Синтаксис русского языка. Изд. 2. СПб., 1912.

Чистович Л.А., Клаас Ю.А., Кузьмин Ю.И. Текущее распознавание звуков речи//Вопросы психологии, № 6. 1962.

Щерба Л.В. Русские гласные в качественном и количественном отношении. СПб., 1912.

Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты//Вопросы психологии, № 5. 1956.

Эльконин Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению//Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М., 1962.

Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993.

Якобсон Р. К языковедческой проблематике сознания и бессознательности//Язык и бессознательное. М., 1996.

Якубинский Л.П. Избранные работы/Язык и его функционирование. М., 1986.

Anderson J.B. The Architecture of Cognition. Cambridge (Mass.), 1983.

Critical Language Awareness//N.Fairclough (ed.). London, 1992.

Dufva H., Lahteenmaki M. What people know about language: A dialogical view//Zeitschrift fuer Fremdsprachenforschung, № 7(2). 1996.

Gombert J.E. Metalinguistic Development. New York, 1992.

Hawkins E. Awareness of language: An Introduction. Cambridge, 1984.

Rommetveit R. Språk, tanke og kommunikasjon. Oslo, 1972.

Saporta S. Relations between psychological and linguistic units//Psycholinguistics. Baltimore, 1954.

Глава 9. Психолингвистика развития

Теория врожденных знаний. Она была наиболее четко сформулирована, как мы уже отметили выше, Н.Хомским, а именно в его знаменитой рецензии на книгу Б.Скиннера «Verbal Behavior» (1959). Позже ту же теорию можно найти в его книге «Аспекты теории синтаксиса» и в известной книге Дж.Каца «Философия языка», где «врожденным идеям» посвящена целая глава.

Основная мысль этой теории сводится к тому, что «устройство, обеспечивающее усвоение языка, содержит в качестве врожденной структуры все принципы, установленные внутри теории языка» (Katz, 1966, p.269), а именно: лингвистические универсалии, форму фонологического, синтаксического и семантического компонентов лингвистического описания и т.д. Универсалии делятся на формальные (универсальные отношения) и субстанциальные.

Согласно концепции «врожденных знаний», ребенок формулирует гипотезы относительно правил лингвистического описания языка, которому принадлежат слышимые им предложения («первичные лингвистические данные»). Далее на основе этих гипотез он предсказывает лингвистическую структуру будущих предложений, сравнивает эти предсказания с реально появляющимися предложениями, отказывается от гипотез, не оправдавших себя, и развивает те, которые оказались приемлемыми. Чтобы он мог все это делать, у него должно быть «...врожденное предрасположение... выучить язык определенного типа» (не в смысле языковой типологии, а в смысле «человеческого типа» языка) и способность сравнивать конк-

ретную систему с «первичными лингвистическими данными» или, что то же, «стратегия выбора приемлемой грамматики, сравнимой с первичными лингвистическими данными» (*Chomsky*, 1965, р. 25).

Конкретное приложение этих весьма общих идей мы находим уже у Д.Макнила. Он одним из первых выделил в первых детских двучленных высказываниях два класса — по-английски они называются «pivot-class words» (P) и «open-class words» (O). Например, в высказываниях *more milk*, *byebye Daddy* первые элементы соответствуют P (т.е. являются предикатами), а вторые — O (являются объектами). Все это совершенно не вызывает сомнений — кроме того, что Макнил объявляет, будто различие P и O врождено или, по крайней мере, врождена способность к их различению. «Ребенок классифицирует случайно воспринимаемые элементы речи взрослых соответственно универсальным категориям, выражающимся в речи» (*McNeill*, 1966, р. 36). Ниже Д.Макнил утверждает, что «базисные грамматические отношения тоже суть часть врожденной языковой способности» (*там же*, с.45). К таким базисным отношениям он причисляет отношения «субъект—предикат», «предикат—объект», «определение—определяемое» и некоторые другие (см. также *McNeill*, 1970).

Но ведь если у ребенка имеется некоторое умение, не объяснимое на основе наших знаний о генезисе и механизме его речевой деятельности, это не влечет за собой обязательно допущения о его врожденности. То, что априорно относительно речевой деятельности ребенка, не обязательно априорно относительно его психической деятельности в целом (т.е. врожденно); например, можно допустить, что данное умение связано с особой функциональной специализацией механизмов, сформировавшихся ранее в другой связи. Чтобы высказать на этот счет определенное суждение, необходимо проследить генезис и ранние ступени развития не только речевых, но и других умений ребенка, проследить, как складываются

его отношения с миром как целостная система. Но этого сторонники концепции «врожденных знаний» как раз и не делают.

Кстати, в этой концепции ясно видна абсолютизация противопоставления «социальный—биологический», вообще характерного для американской науки. Либо данное явление биологическое, т.е. врожденное, общее с животными и т.д.; либо оно социальное, т.е. усваиваемое в течение жизни по механизму подкрепления. Но ведь в случае высших форм поведения это абсолютизованное противопоставление некорректно — см. (А.Н.Леонтьев, 1965), а применительно к языку — (Леонтьев, 1970).

Можно полностью согласиться с А.Р.Лурия, который пишет: «...Как компетентность в языке [языковая способность — *Авт.*], так и «применения» языка [языковая активность — *Авт.*] не появились сразу и не являются двумя независимыми явлениями. Можно думать, что сама «компетентность» в языке является результатом развития его применения и что только в результате активного отражения действительности и активного общения у ребенка возникает понимание языка.

Есть все основания считать, что генетические корни языка следует искать... в тех формах конкретных человеческих действий, в которых осуществляется отражение внешней действительности и формирование субъективного образа объективного мира, основных приемов общения ребенка с окружающими... Вот почему «глубинные синтаксические структуры»... следует считать... отражением основных реальных отношений, существующих в действительности и проявляющихся во всей, в том числе и в неречевой, деятельности человека» (Лурия, 1975, с.148; см. также Лурия, 1979; Курманбаев, 1975).

Подробный теоретический анализ концепции «врожденных знаний» с позиций, изложенных здесь словами А.Р.Лурия, был осуществлен А.М.Шахнаровичем (например, Шахнарович, 1987; Шахнарович и Юрьева, 1990; Шахнарович и Лендел, 1978) и Н.В.Уфимцевой (например,

1994; 1993). А.М.Шахнарович формулирует эти (альтернативные Н.Хомскому) позиции так: «Компоненты языка усваиваются ребенком постепенно в ходе речевого общения (языковой практики) на основе предметных (орудийных) действий и предметной деятельности» (1987, с.23). Критику теории врожденных знаний с близких позиций (см. также *Марголис*, 1986; *Steinberg*, 1993; *List*, 1981). Даже ученики Н.Хомского и Дж.Миллера Д.Слобин и Т.Бивер (*Слобин и Грин*, 1976; *Bever*, 1970) в 1970—1980-х гг. пришли к мысли, что так называемые врожденные знания, ответственные за усвоение языка, имеют социальную и когнитивную природу. Целый ряд других авторов также полностью отказался от догм теории врожденных знаний (см.: Психолингвистика. Сборник статей, 1984).

Онтогенез языковой способности — это, следовательно, сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, процесса общения взрослых и ребенка¹, процесса поэтапно развивающегося; с другой — процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка. И то, что действительно развивается в процессе развития детской речи — это не язык (в традиционном понимании или в понимании генеративной теории), а характер взаимодействия имеющих в распоряжении ребенка языковых средств и характера функционирования этих средств, т.е. *способ использования языка для целей познания и общения*. Такое понимание восходит, конечно, к Л.С.Выготскому.

Развитие речи ребенка до 3-х лет. «Усвоение детьми языка не есть приспособление слов, их складывание в памяти и оживление с помощью речи, но развитие язы-

¹ Или даже — взрослых с ребенком. Здесь и лежит грань между идеей «речевого приспособления» ребенка к социальной среде и идеей общества как *формирующей силы* в речевом развитии. Нельзя не согласиться с Питером Эррио, когда он с иронией пишет в своей остро полемической книге, что «взрослые часто делают гораздо больше, чем просто говорят в присутствии детей; начнем с того, что они иногда говорят-таки, *обращаясь к ним!*» (*Herriot*, 1970, p.104)

ковой способности с возрастом и упражнением», — говорил В. Фон Гумбольдт (*Humboldt*, 1836, S.LXXI). Иными словами, в развитии детской речи мы на каждом этапе видим самодостаточную систему, которая только в пределе стремится к системе языка взрослых.

Развитие детской речи до трех лет традиционно делится на три основных этапа: 1) доречевой этап (первый год жизни), разделяемый в свою очередь на период гуления и период лепета, 2) этап первичного освоения языка (дограмматический; второй год жизни) и 3) этап усвоения грамматики (третий год жизни)².

В период гуления звуковая сторона детской речи лишена четырех важнейших особенностей, присущих речевым звукам: а) *коррелированности*; б) *локализованности* (в смысле артикуляции); в) *константности* (имеет место большой и в значительной мере случайный разброс артикуляций); г) *релевантности*, т.е. соотнесенности этих артикуляций с определенным языком.

Только в период лепета эти особенности поэтапно начинают появляться. Но главное — что в этот период появляется синтагматическая организация речи. Это структурация слога (появление «протосогласного» и «протогласного»); распадение потока речи на слоговые кванты, что означает, что у ребенка сформировался физиологический механизм слогообразования.

Через 2—3 месяца речь ребенка получает новое качество. Появляется некий эквивалент слова, т.е. замкнутая последовательность слогов, объединенная акцентуацией,

² Временные рамки этих этапов крайне вариативны, особенно ближе к трем годам. Кроме того, в развитии детской речи имеет место акселерация — сдвиг возрастных характеристик «вниз». Поэтому мы в дальнейшем не будем указывать абсолютный возраст — в принципе существен не он (хотя этот абсолютный возраст связан с созреванием тех или иных биологических предпосылок языковой способности), а относительный порядок появления у детской речи тех или иных характеристик.

мелодикой и единством уклада артикуляционных органов. Эти псевдослова, как правило, хореичны (имеют ударение на первом «слоге») независимо от родного языка ребенка. Псевдослова не имеют еще предметной отнесенности и служат исключительно для выражения того или иного потребностного или оценочного отношения к внешнему миру. Но и этого достаточно, чтобы у звуков появилась константность, чтобы за выражением определенной функции закрепилось определенное псевдослово (типичный пример — [н'а] как реакция на кормление и сигнал о голоде).

Наконец, в возрасте около восьми месяцев происходит качественный скачок. Появляются первые настоящие слова, предметно отнесенные. Круг артикуляций в течение двух—трех месяцев не расширяется, равно как нет отнесения звуков к новым предметам или явлениям: при этом тождество употребления псевдослова (или уже настоящего слова?) обеспечивается не только и не столько тождеством артикуляции, сколько тождеством звукового облика целого (псевдо-)слова.

«Приостановка» фонетического развития на 3—4 месяца связана с резким (по экспоненте, т.е. логарифмическим!) увеличением числа слов активного словаря и, что особенно важно, появлением первых настоящих обобщений, хотя и соответствующих, по схеме Л.С.Выготского, синкретическому сцеплению предметов по случайным признакам. Появился языковой знак. Сформировалось слово как строевая психолингвистическая единица. Ребенок получил возможность «означить» весь доступный ему «мир». Если раньше отдельные псевдослова возникали на фоне семантически и артикуляционно недифференцированной лепетной «речи», то сейчас вся речь ребенка становится словесной.

За счет чего происходит это лавинообразное расширение словаря? Здесь дети делятся на две группы, что впервые заметил еще И.А.Сикорский (1899). Одни берут «взрослые» слова и сокращают их до одного, обычно пер-

вого слога. Другие не редуцируют слова, а строят его по правильной акцентно-слоговой модели — причем часто именно и только по такой модели, не воспроизводя артикуляций (примеры: [нанАна] «лекарство»; [тититИ] «кирпичи» и т.д.). Ниже мы проследим развитие речи на примере второй группы (она более показательна).

Р.О.Якобсон, а позже независимо от него Н.Х.Швакин, считали возможным говорить о «фонематической значимости» звуков речи в этот период. Для этого оснований нет. В данный период (и несколько позже) мы имеем дело с развитием *синтагматической фонетики*.

Что это такое, что для нее характерно?

Во-первых, значимость акцентной модели при усвоении новых слов, о которой уже говорилось.

Во-вторых, стремление вообще воспроизвести общий облик слова, часто в ущерб роли в нем отдельных звуков. В рамках общего звукового впечатления отдельные артикуляции могут варьироваться. Тем более нет оснований говорить о различительной роли отдельных звуков.

В-третьих, унификация звукового облика слова, уподобление всех его согласных по месту образования, своего рода «гармония согласных». Примеры: [дЕтити] «ботики», [бамАм] «банан», франц. [раро] «chapeau», шапка.

В-четвертых, фонетическая вариативность в этот период не функциональна, она возникает в силу физиологических причин. Скажем, у ребенка есть два вида «а» — переднее и заднее. Но их различие фактически случайно: переднее «а» возникло из сочетаний вроде *ня*, *дя* и встречается в составе слога; а заднее «а» — продукт свободной вокализации и встречается в тех случаях, когда образует слог само, без согласного.

В-пятых, появляется произвольность фонетической стороны речи — конечно, не произношения отдельного звука, а произношения слова в целом.

Наконец, в-шестых, состав артикуляций начинает быть соотносимым со звуками определенного языка. Появляется характеристика «релевантности».

Между примерно годом и тремя месяцами и полутора годами рост словаря резко замедляется. Зато появляется нечто совершенно новое в фонетическом плане — *парадигматическая фонетика*.

Для нее характерны следующие особенности.

Первая: «задействуются» различные артикуляции — а именно для более точного отождествления слов, сходных по общему звуковому облику. Но именно отождествления, а не противопоставления! Отсюда появление «псевдофонологии», когда ряд слов объективно отличается только в одной «фонеме» (что было невозможно в период синтагматической фонетики).

Вторая: уподобление звуков по месту образования перестает быть обязательным.

Третья: усвоение новых слов происходит путем уподобления их готовой фонетической модели. Например, [дейейЕйа], первоначально «дорогая», используется для слов «батарея» и «дерево».

Примерно с полутора лет опять начинается бурный рост словаря, продолжающийся до конца второго года. Этот феномен связан, во-первых, с тем, что стабилизировалась парадигматическая фонетика, открывающая новые возможности для прироста лексики. Но главное — то, что появляются первые двусловные предложения. Первоначально это просто два последовательных однословных «предложения». Но где-то в возрасте двух лет появляется собственно двучленная конструкция. О ней будет подробнее говориться в специальном параграфе данной главы; здесь же мы только зафиксируем, что речь идет пока о «*синтагматической грамматике*», и в частности о подпериоде так называемого «*лексемного синтаксиса*». Это означает, что слова соединяются именно как лексемы, т.е. их грамматическая форма случайна и не функциональна. Например, в значении «вот молоко» может употребляться форма *макА*, усвоенная из фраз типа «хочешь молока» или «дай молока». При этом грамматические словоформы употребляются вперемешку без ка-

кой бы то ни было специализации: *Папа сидить. Папа сидеть. Папа сиди*. И «...только после усвоения данного головою известного запаса параллельных форм совершается в ней... упорядочение этого богатства и установление... морфологических типов» (*Бодуэн де Куртенэ*, 1963, с.268).

Следующим подпериодом является подпериод *конструктивной синтагматической грамматики*. Ребенок начинает, во-первых, сам создавать линейные грамматические конструкции, не имеющие аналога во «взрослой» речи. Так, в речи детей на различных языках отмечено одно и то же явление — удвоение последнего слога для обозначения притяжательности: *Мама-ма шапа, Дядя Алеша-ша шапа, Дядя-дя Алеша-ша шапа*. Во-вторых, появляются первые собственно грамматические противопоставления — по-видимому, маркирующие различие синтаксических функций. Но эти противопоставления по звуковому облику случайны — специальное оформление флексии отсутствует. Кроме того, сами противопоставления еще не соответствуют существующей в языке грамматической парадигме: так, первоначально различаются только прямой и косвенный (или «активный» и «пассивный») падежи. Вообще словоформа существует для ребенка как целый «гештальт», она еще неразложима.

И наконец, в возрасте около двух лет ребенок приходит к *парадигматической грамматике*. В слове для него субъективно вычленяются отдельные морфемы или морфы, что доказывается возможностью образования по аналогии и в частности — наличием несуществующих во «взрослой» речи словоформ. Именно вычленяются, причем в плане содержания грамматических категорий!

В свою очередь, период парадигматической грамматики можно разделить на ряд последовательных подпериодов.

Для первого из них, подпериода *нефонологической морфемики*, характерно полное отсутствие ориентировки на звуковую форму морфемы.

Для второго — подпериода *фонологической морфемики* — характерна ориентировка «...на общую звуковую характеристику морфемы без учета ее тонкого фонематического состава» (Эльконин, 1958, с.79). Этот путь ведет через фонетические признаки именно морфем: отсюда тот примечательный факт, что «в первую очередь четкость произношения проявляется во флексиях. В то же время корневая часть продолжает звучать нечленораздельно... Работа, проделываемая ребенком в связи с начатками различения грамматических значений..., способствует в этом периоде более расчлененному восприятию звукового состава слова. В структуре прежних недифференцированных «контуров» появляется пользование четкими фонемами» (Левина, 1961, с.26). Это приводит к новому бурному росту словаря. Но для этого подпериода характерны образования, неправильные именно с морфонологической точки зрения: *Два лефа, Вода течла, Аптекная машина*.

Третий подпериод — это подпериод *морфонологической морфемики*. Здесь ребенок как бы нащупывает границы вариантности слова — и наконец их находит. Р.Е.Левина описывает такие «поиски» у одного ребенка: «Слово «завтрак» он начинает произносить как *завтлык, завтлюк*, явно акцентируя последние звуки; наконец, произносит, выделяя окончание убыстренностью темпа: *завтлик*» (там же, с.29)³.

³ При написании этого параграфа мы использовали анализ, проделанный нами в книге «Слово в речевой деятельности» (Леонтьев, 1965) на материале описаний детской речи на различных языках и на основе собственных наблюдений. К сожалению, этот анализ, результаты которого представляются нам и сейчас ценными, остался малоизвестным даже отечественным психологам, писавшим о психическом развитии ребенка, не говоря уже о зарубежных (в отличие от более поздних наших монографий, эта осталась непереведенной на иностранные языки). В других же наших работах предложенная в книге 1965 г. система не воспроизводилась.

Двусловные высказывания (протопредложения) в ранней детской речи. Мы уже затрагивали их выше при характеристике взглядов Д.Макнила. Остановимся теперь на них подробнее.

Начнем с того, что со второй половины 1960-х гг. (уже после выхода нашей книги 1965 г.) появилось огромное число публикаций по проблеме протопредложений. Их открыла публикация Мартина Брэйна (*Braine*, 1963; 1976) и серия статей Роджера Брауна, завершившаяся (тогда) его книгой (*Brown*, 1973): именно Брэйну принадлежит различие Р-класса и О-класса, использованное Макнилом. Оба этих крупнейших психолингвиста, а также уже известный нам по другим публикациям И. Шлезингер (см. *Schlesinger*, 1971) — и супруги Кларк (*Clark & Clark*, 1977), заняли весьма критическую позицию по отношению к теории врожденных знаний⁴, в то время как ряд других исследователей в той или иной степени опирался на эту теорию — П.Менюк (*Menyuk*, 1971), Л.Блум (*Bloom*, 1970)⁵ и др. Близок к этой теории и Д.Слобин. Работы сторонников и противников генеративного подхода собраны во множестве сборников и хрестоматий (см. *Genesis*, 1966; *Acquisition of Language*, 1964; *Biological and Social Factors...*, 1971; *Child Language...*, 1971; *Studies of Child...*, 1973; *Readings in Language...*, 1978; *Spracherwerb und linguistische Theorien*, 1974).

В какой степени отношения между словами Р-класса и О-класса воспроизводят грамматические отношения «взрослой» речи? Часть исследователей (например, Л.Блум) пытается интерпретировать протопредложения именно под «взрослым» углом зрения, т.е. ищет в них отношения грамматических субъекта, объекта и пред-

⁴ Особенно хороша фраза Шлезингера, что «мы нуждаемся в теориях, а не в боевых кличах».

⁵ Хотя, как мы увидим ниже, она скорее опирается на генеративную теорию в целом, чем на концепцию врожденных знаний.

ката. Другие (И.Шлезингер) считают, что ребенок строит протопредложения на основе семантических отношений типа агенса-пациенса. Тогда возникает вопрос: а какие основания у нас считать, что эти последние если не врождены, то достаточно рано формируются у ребенка?

Данные о спонтанной жестово-мимической речи глухонемых детей как раз и являются таким основанием. Они убедительно свидетельствуют о том, что отнюдь не обобщенные значения частей речи, но семантические «универсалии» образуют «нулевой цикл» владения языком и овладения им. Но они, эти универсалии, связаны с *предметным действием*. Так, «предметы, лица и действия, связанные в одном акте, изображаются единообразно; например, игла и портной могут быть изображены одним действием, которое производит рука при шитье» (Боскис и Морозова, 1939, с.18). «В мимическом языке в большинстве случаев отсутствуют особые обозначения действия и предмета — орудия действия: *топор, рубить*; предмета действия, признака предмета и действия, обозначаемых в русском языке однообразными словами (*чистый — чистить — чисто; храбрец — храбрый*); в ряде случаев отсутствуют особые обозначения действия и предмета, на который направлено действие (*доить — молоко*), действия и предмета, обозначающего место действия (*мыться — баня*)» (Понгильская, 1952, с.16).

В эксперименте А.Ф.Понгильской, где ученикам младших классов школы глухонемых было предложено разгруппировать данные им слова по частям речи, обнаружилось следующее. Школьники безошибочно относили к существительным обозначения потенциальных *субъектов действия*: имена собственные и имена лиц и вообще одушевленных существ (99—100%). Почти то же с обозначениями предметов (97%). Но «...исключением в последней группе являются имена существительные, обозначающие орудие действия (топор, молоток), предметное значение которых в преобладающем большинстве случаев смешивается глухонемыми школьниками со зна-

чением действия, выражаемым глаголом (77,5% ошибочных ответов). Имена существительные, обозначающие действующие силы природы (гроза, ветер) также с трудом отграничиваются от глаголов (78,3% ошибочных ответов)» (*там же*, с.8—9). Отсюда видно, что для глухонемых «предметность» — это по существу соотносимость конкретного слова с субъектом конкретной ситуации. Показательны в этом плане и данные о так называемой автономной речи. В ней «...глаголы... представляют собой не отвлеченную часть речи (форму, выражающую действие), а всегда предполагают, содержат в себе автора, совершающего это действие... Синее, как таковое, не существует: существует синий предмет, синий карандаш, кубик и т.д.» (*Левина*, 1936, с.53).

Видимо, точка зрения И.Шлезингера хотя и ближе к истине, чем точка зрения «генеративистов», но и она недостаточно радикальна. А наиболее убедителен подход А.Р.Лурия и А.М.Шахнаровича. Другой вопрос, что этот подход выражен в слишком общих формулировках и не прослежен систематически на конкретном материале, хотя отдельные публикации А.М.Шахнаровича и его учеников и сотрудников говорят в поддержку его концепции.

Эвристический принцип в усвоении языка ребенком. Уже И.А.Сикорский, как мы видели, показал, что дети могут избирать разные стратегии овладения языком. Более глубокое различие в стратегии овладения детьми языком описано Л.Блум. Она анализировала синтаксическое развитие речи трех детей и обнаружила, что они шли несколько различными путями. По мнению автора: «Результаты этого исследования ставят под некоторое сомнение взгляд на языковое развитие как на предпрограммированное врожденными особенностями одинаковое у всех детей поведение... Различия... отражают значимость индивидуальных различий во взаимодействии между познавательной функцией и опытом, которое не может рассматриваться как одно и то же для любого ребенка» (*Bloom*, 1970, p.227). Особый интерес представляет в этом плане исследование

В.Дингуолла и Г.Тьюникс (*Dingwall & Tuniks, 1973*), показавшее подобное же различие стратегий на очень большом экспериментальном материале⁶. Поэтому едва ли правомерны дискуссии вроде нашумевшего в 1960-х гг. спора М.Брэйна, отстаивавшего идею «контекстуальной генерализации», с представителями «гарвардской школы» Дж.Миллера Т.Бивером, Дж.Фодором и У.Уэкселом (*Braine, 1963; Bever, Fodor, Weksel, 1965*): нет и не может быть единой стратегии, обязательной для всех детей. Можно привести пример из собственного опыта автора. Его старший сын рос как единственный ребенок, очень много общался со взрослыми, сравнительно мало слышал чтение книг (но быстро сам научился читать). Он овладевал родным языком «интенсивно», при помощи стратегии, близкой к порождающей. Более младшие дети (близнецы) развивались вместе, общались преимущественно друг с другом, но им очень много читали. Поэтому у них сложилась другая оптимальная стратегия усвоения — «экстенсивная», примерно отвечающая «контекстуальной генерализации» М.Брэйна.

Во всяком случае, несомненно, что разные дети могут пользоваться разными стратегиями усвоения (очень вероятно, хотя и не доказано, что в процессе речевого развития они могут и менять такие стратегии).

Дальнейшее развитие детской речи. По этому вопросу собрано огромное число экспериментальных материалов, хорошо суммированных в уже не раз упоминавшейся книге супругов Кларк. Своего рода классикой здесь считается монография Кэрол Чамски (Хомски) (*Chomsky, 1969*). Но нам представляются гораздо более интересными работы Ханнелоры Гримм и близких к ней других немецких ученых и М.Р.Львова, хотя они не получили столь широкого распространения (*Grimm, 1976—1977*;

⁶ Интересно, что выполнено это исследование было на материале русского языка, причем в детском саду города Пушкин Ленинградской области...

Spracherwerb von 6 bis 16, 1978; Львов, 1978—1979). Одна из основных линий исследований Х.Гримм связана с эволюцией функций детских высказываний, трактуемых в духе лингвистической прагматики. Вообще проблема функций высказывания и его контекстной и ситуативной связанности (и несвязанности) является одной из важнейших проблем исследования детской речи (см. Леонтьев, 1974, с.315—317).

Мы не останавливались в этой главе на огромном числе других теоретических проблем, возникающих при исследованиях речевого развития, и на огромном числе публикаций по детской речи. Достаточно сказать главное: при всей, казалось бы, изученности феномена детской речи самые интересные находки еще впереди.

Библиография

Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. Т. 2.

Боскис Р.М., Морозова Н.Г. О развитии мимической речи у глухонемого ребенка и ее роли в процессе обучения и воспитания глухонемых//Вопросы учебно-воспитательной работы в школе для глухонемых, №7 (10). М., 1939.

Курманбаев Н.М. Заметки о картазианских основаниях генеративной лингвистики//Вопросы языкознания, №4. 1975.

Левина Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь). М., 1936.

Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961.

Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. М., 1965.

Леонтьев А.А. Социальное и естественное в семиотике//Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. М., 1970.

Леонтьев А.А. Исследования детской речи//Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Изд.2. М., 1965.

Лурия А.Р. Научные горизонты и философские тупики в современной лингвистике//Вопросы философии, № 4. 1975.

Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1979.

Львов М.Р. Тенденции развития речи учащихся. Вып. 1—2. М., 1978—1979.

Марголис Дж. Личность и сознание. М., 1986.

Понгильская А.Ф. Усвоение грамматического строя русского языка учащимися младших классов школы глухонемых. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1952.

Психолингвистика. Сборник статей. М., 1984.

Сикорский И.А. О развитии речи у детей//Собрание сочинений. Киев, 1899. Т. 2.

Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. М., 1976.

Уфимцева Н.В. Человек и его сознание: проблемы формирования//Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993.

Уфимцева Н.В. Динамика и вариативность языкового сознания. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 1994.

Шахнарович А.М. Проблемы психолингвистики. М., 1987.

Шахнарович А.М., Лендел Ж. «Естественное» и «социальное» в языковой способности человека//ИАН ОЛЯ. Т. 37. № 3. 1978.

Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики на материале онтогенеза речи. М., 1990.

Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958.

Acquisition of Language/U. Bellugi and R. Brown (ed.). Lafayette, 1964.

Bever T.G., Fodor J.A., Wexsel W. On the acquisition of syntax: a critique of «contextual generalization»//Psychological Review. V. 72. № 6. 1965.

Bever T.G. The cognitive basis for linguistic structures//Cognition and the Development of Language. New York, 1970.

Biological and Social Factors in Psycholinguistics/J. Morton (ed.) London, 1971.

Bloom L. Language Development. Cambridge (Mass.), 1970.

Braine M.D.S. The ontogeny of English phrase structure: the first phase//Language. V. 39. № 1. 1963.

Braine M.D.S. Children's first word combination//Monographs of the Society for Research in Child Development. 1976. № 41.

Brown R. A First Language: the Early Stages. Cambridge (Mass.), 1973.

Child Language: a Book of Readings. Englewood Cliffs, 1971.

Часть 3. Основные разделы психолингвистики

Chomsky N. A Review of Verbal Behavior, by B.F. Skinner// *Language*. V. 35. № 1. 1959.

Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge (Mass.), 1965.

Chomsky C. The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10. Cambridge (Mass.), 1969.

Clark H.H. and Clark E.V. Psychology of Language. An Introduction to Psycholinguistics. New York, 1977.

Dingwall W.O., Tuniks G. Government and Concord in Russian: a Study in Developmental Psycholinguistics// *Issues in Linguistics*. Ithaca, 1973.

The Genesis of Language: a Psycholinguistic Approach. Cambridge (Mass.), 1966.

Grimm H. Psychologie der Sprachentwicklung. Bd.1—2. Stuttgart, 1976—1977.

Herriot P. An Introduction in the Psychology of Language. London, 1970.

von Humboldt W. Ueber die Kawi-Sprache auf der Insel Java. Bd.I. Berlin, 1836.

Katz J.J. The Philosophy of Language. New York—London, 1966.

List G. Sprachpsychologie. Stuttgart, 1981.

McNeill D. Developmental Psycholinguistics// *Genesis of Language*. Cambridge (Mass.), 1966.

McNeill D. The Acquisition of Language. New York, 1970.

Menyuk P. Sentences Children Use. Cambridge (Mass.), 1971.

Readings in Language Development/L.Bloom (ed.). New York, 1978.

Schlesinger I.M. Learning grammar: from pivot to realization rule// *Language Acquisition: Models and Methods*. London—New York, 1971.

Spracherwerb und linguistische Theorien. München, 1974.

Spracherwerb von 6 bis 16. Düsseldorf, 1978.

Steinberg D.D. An Introduction to Psycholinguistics. London—New York, 1993.

Studies of Child Language Development/Ch.A.Ferguson and D.I.Slobin (ed). New York, 1973.

Глава 10. Этнопсихоллингвистика

Национально-культурная специфика речевого общения.

Она фрагментарно изучается разными науками, занимающимися общением. Так, внутри «классической» лингвистики изучаются национальные особенности построения текстов — приведем в качестве примера работу В.Г. Гака по сопоставлению русского и французского диалога (*Гак*, 1970—1971); все больше внимания уделяется речевому этикету (Акишина и Формановская, 1968); довольно часты работы по сопоставительной стилистике и социолингвистике — табу, условным и тайным языкам и пр. Но систематического изучения национально-культурных особенностей общения в разных культурах не производится. Несколько более распространены исследования этого направления в рамках семиотики: выходила целая серия книг «*Approaches to Semiotics*», руководимая Т. Сибееком. Есть важные работы сопоставительного плана по проксемике* (например, *Watson*, 1970) и жестикуляции. Есть исследования культурной специфики традиционных образов и сравнений, символического использования цветообозначений, собственных имен и т.д. Однако они, как правило, феноменологичны и не претендуют на вскрытие реальных механизмов вариативности в общении.

В собственно психолингвистике национально-культурная вариативность исследовалась также явно недостаточно. Пожалуй, единственной ее областью, где проводились

* *Проксемика* — область теории общения, занимающаяся использованием пространства в общении.

систематические межкультурные исследования, была и остается психолингвистика развития (психолингвистика детской речи) (см. *Slobin*, 1967 и многие другие).

Общая психология интересуется национально-культурными особенностями коммуникации в двух основных аспектах. Это, во-первых, соотношение языка, мышления, восприятия, памяти, общения и место языка (и речи) в разных видах человеческой деятельности. В сущности, это та проблематика, которая обычно сводится к обсуждению «гипотезы лингвистической относительности» (гипотезы Сепира—Уорфа), но на самом деле гораздо шире (см. *Сорокин*, 1974). Во-вторых, это процессы и средства коммуникации (общения), рассматриваемые под психологическим углом зрения. В частности, в межкультурном плане хорошо изучено выражение эмоций в мимике (*Ekman*, 1972).

Социальная психология и социология интересуются в этом плане тремя основными проблемами. Это: а) то, что обычно называется национальной психологией¹ и сводится, как правило, к описательной характеристике некоторых стереотипов самооценки этноса или оценки его представителями других этносов: французы считаются легкомысленными, немцы — аккуратисты, русские — агрессивны или подчеркнуто гостеприимны; б) то, что связано с социальной дифференциацией форм общения в том или ином национальном коллективе и различием этой дифференциации в разных национально-культурных общностях; в) круг вопросов, связанных с устойчивыми национальными традициями, обычаями и т.д., рассматриваемыми как часть национальной культуры.

Все большее место занимают вопросы национально-культурной специфики общения в работах по теории и

¹ Мы различаем этнопсихологию как общепсихологическую дисциплину и национальную психологию как часть общей психологии (см. *Леонтьев*, 1983).

методике обучения иностранным языкам, в частности русскому как иностранному.

Таким образом, интересующая нас проблематика как бы разорвана на отдельные фрагменты, изучаемые разными науками.

В нашем представлении национально-культурная специфика речевого общения складывается из системы факторов, действующих на разных уровнях организации процессов общения и имеющих разную природу. Попытаемся дать их наиболее общую классификацию.

1. *Факторы, связанные с культурной традицией.* Они соотнесены прежде всего с а) разрешенными и запрещенными в данной общности типами и разновидностями общения (табу на любое общение в течение того или иного времени, табу на общение с определенным лицом или на обращение к нему — невестка у некоторых народов Северного Кавказа не имеет права первой обратиться к свекру); б) со стереотипными, воспроизводимыми актами общения, входящими в фонд национальной культуры данного этноса или в субкультуру какой-то группы внутри него. При этом данный акт может быть, так сказать, функционально оправдан (скажем, ему может придаваться магический смысл), а может быть чисто традиционным; в) с теми или иными этикетными характеристиками «универсальных» актов общения.

Во всех этих случаях как воспроизводимое целое выступает не отдельное высказывание, а комплекс вербального и невербального поведения, соотнесенный с той или иной определенной ситуацией и нормативный для нее. Этикета (в широком смысле) нет вне взаимного общения в группе: «односторонность» этикетного поведения означает лишь, что этикет в той или иной ситуации предусматривает «нулевую реакцию» других участников общения.

Особую проблему составляют г) ролевые и социально-символические особенности общения, связанные со специфичной для данной общности системой ролевых и

статусных отношений. Далее, культурная традиция отражается в д) номенклатуре и функциях языковых и текстовых стереотипов, используемых в общении, а также е) в организации текстов.

2. *Факторы, связанные с социальной ситуацией и социальными функциями общения.* Они соотнесены с функциональными «подъязыками» и функциональными особенностями, а также с этикетными формами.

3. *Факторы, связанные с этнопсихологией в узком смысле, т.е. с особенностями протекания и опосредования психических процессов и различных видов деятельности.* Они соотнесены преимущественно с психолингвистической организацией речевой деятельности и других видов деятельности, опосредованных языком (перцептивная, мнемическая и т.д.). Кроме того, эти факторы отражаются в номенклатуре, функциях и особенностях протекания проксемических, паралингвистических (неязыковые особенности речи — громкость, паузы и т.п.) и кинесических (жестикаляция) явлений.

4. *Факторы, определяемые спецификой языка данной общности.*

Что такое этнопсихолингвистика? Это область психолингвистики, изучающая национально-культурную вариантность (т.е. действие перечисленных факторов) в: а) речевых операциях, речевых действиях и целостных актах речевой деятельности; б) языковом сознании, т.е. когнитивном использовании языка и функционально эквивалентных ему других знаковых систем; в) организации (внешней и внутренней) процессов речевого общения.

В рамках Московской психолингвистической школы этнопсихолингвистические исследования начались в 1970-х гг. Они были сосредоточены в нескольких коллективных монографиях и сборниках: назовем среди них (Национально-культурная специфика..., 1977; Этнопсихолингвистические проблемы..., 1978; Этнопсихолингвистика, 1988; Текст как явление культуры, 1989).

Этнопсихоллингвистическая детерминация речевой деятельности. Здесь следует прежде всего указать на возможность различной принципиальной стратегии порождения высказывания, связанную с особенностями языка. Так например, в работах Нгуен Дык Уи показано, что при порождении высказывания вьетнамцы, в отличие от русских, пользуются линейным принципом («счетом» синтаксических позиций), что негативно влияет на эффективность усвоения ими (на начальном этапе) русского языка, опирающегося при этом на совершенно иной механизм.

Сюда же тяготеет прагматическая типология речевых действий — различия в речевой реализации, определяемые разным характером и разной мерой связанности речевого действия с неречевым. Так, еще один из классиков этнографии Б.Малиновский отмечал, что в языках народов Океании (и вообще «первобытных») речь — это своего рода «речь—действие» (*speech in action*): любое высказывание самым тесным способом связано с действиями людей, значение каждого слова самым непосредственным образом зависит от специфики этих действий, а структура всего высказывания — от конкретной ситуации, в которой она рождается (*Malinowski, 1960*). Видимо, различные языки различаются не только своей грамматической структурой, но и соотношением языковой структуры и ее конкретной реализации в контексте и ситуации. Выражение грамматических значений в изолирующих языках типа китайского и вьетнамского, например, факультативно и компенсируется именно ситуацией и контекстом. Применительно к папуасским языкам см. об этом *Леонтьев, 1974, с.57—58*).

Доминирующие виды конкретизации высказывания в потоке речи могут быть различными в разных языках. Так, во многих языках есть весьма расчлененная система пространственной локализации предметов, действий и отношений. Примером может служить немецкий язык, особенно четко локализирующий (при помощи так назы-

ваемых отделяемых глагольных приставок) действие (типа *hinaufgucken* — «выглядывать отсюда вверх»). Но в нем есть и система предлогов с пространственным значением: так, *oberhalb* выражает местонахождение одного предмета над другим без их непосредственного контакта. В ряде северокавказских языков имеется детальная система падежно-локативных значений, предельно четко фиксирующая местонахождение одного предмета относительно другого. Есть языки, где доминирует локализация во времени: так, в папуасском языке *насиои* есть четыре прошедших времени: недавно прошедшее (от вчерашнего заката до настоящего момента), промежуточное прошедшее (один—два дня назад), давнопрошедшее (три и более дня назад) и обычное прошедшее без четкой временной локализации. Есть языки с доминирующей актуализацией способа действия (куда, пожалуй, относится и русский), модальности (многие финно-угорские языки). Известный океанист А. Кэпелл ввел различие языков по «синтаксической доминанте» — языки с преобладанием категорий действия и язык с преобладанием категорий предметности. Он говорит также о языках с «числовой доминацией», примером которых служит папуасский язык *кивай*, где скрупулезно подсчитывается число субъектов действия, число объектов, повторяемость действий (*Capell, 1969*).

Подлинным событием в этнопсихолингвистике стало появление фундаментальной монографии Ли Тоан Тханга «Пространственная модель мира» (1993), где на высоком теоретическом уровне проанализирована специфика пространственной локализации во вьетнамской культурно-языковой общности по сравнению с русской.

Хорошо исследована национально-культурная детерминация семантики. Укажем, в частности, на исследования школы Осгуда, выполненные по методике «семантического дифференциала» (*Osgood, 1975*), и на многочисленные интерпретации данных ассоциативных экспериментов (см., например, *Залевская, 1977; 1979*).

Этнопсихолингвистическая детерминация языкового сознания. Начнем с детерминированности отдельных психических процессов, в частности восприятия и памяти. Лучше всего здесь изучено оперирование с цветообозначениями. Не приводя огромной литературы вопроса, сошлемся только на один пример — исследование Буй Динь Ми (1973), который, в частности, показал, что расчленение цветового спектра оказывается различным при различном участии языка (с задачей расчленить и с задачей расчленить с одновременным обозначением) и что русские и вьетнамцы при решении задач на узнавание цветовых оттенков, как правило, пользуются разными стратегиями: вьетнамцы — «предметной» типа «цвет рассады риса», русские — «вербальной» типа «светло-светло-зеленый»). Другую группу составляют исследования культурно-языковой детерминированности процессов мышления: см. классическую книгу А.Р.Лурия (1974), а также Коул и Скрибнер, 1977; Тульвисте, 1988.

В отличие от этого уровня, уровень национально-культурной детерминированности образа мира, предметных значений, обязательно требует осознания этих значений. Работ по исследованию этого уровня несметное количество. Приведем здесь только три из них. Это известная книга-эссе Георгия Гачева «Национальные образы мира» (1988), цикл работ акад. Д.С.Лихачева (например, 1980, где анализируются различия понятий «воля» и «свобода», «храбрость» и «удаль»), а также монография Б.Х.Бгажнокова «Адыгский этикет» (1978). В ней вводится интересное понятие конструктивных принципов этикета и показана значимость этих принципов для поведения адыга двух базисных категорий: *нэмыс* — обобщенное выражение всех наиболее важных черт личности, ценимых народом: скромности, вежливости, честности, уважения к старикам, женщине, гостям и т.д. (буквально — «честь»), — и *адыгагъэ*, или «адыгство» — «...долг рыцарской чести, основанный на... идеализированных свойствах национального характера» (там же, с.62).

Этнопсихолингвистическая детерминация общения. Сюда относится несколько отдельных проблем. Это средства общения (точнее, иерархия этих средств от целостных текстов до отдельных семантических единиц; при этом чем выше в иерархии стоит данное средство, тем большей национально-культурной вариантности оно подвержено), включая и неязыковые (прежде всего кинесику). Это функционально значимые особенности протекания процессов общения, например их проксемическая характеристика (скажем, как далеко стоят друг от друга люди при разных видах общения и от каких еще факторов зависит эта дистанция). И наконец, это этнопсихолингвистически детерминированные особенности общения, которые, однако, не несут никакой функции, никакой смысловой нагрузки. Примеры — темп речи (высокий, например, у венгров, у говорящих на языке ток-писин); способ заполнения пауз; способ разложения слова при необходимости его точно транслировать собеседнику (у русских — по слогам или с использованием собственных имен, у англичан — побуквенно с использованием общепринятых названий букв).

Очень интересное направление этнопсихолингвистических исследований, сейчас только начинающееся — это межкультурное и межъязыковое изучение звуко-символических оценок звуков речи (см. например, *Журавлева*, 1983).

В целом, как видно из содержания этой главы, этнопсихолингвистика как отдельная научная область скорее декларирована, чем действительно сформировалась. А необходимость в том, чтобы это формирование произошло, очевидна: накопленный сейчас материал по самым различным национально-культурным общностям осмыслен недостаточно и в основном используется как иллюстрация отдельных теоретических или методических положений.

Библиография

- Акашина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет. М., 1968.
- Бгажноков Б.Х. Адыгский этикет. Нальчик, 1978.
- Буй Динь Ми, Леонтьев А.А. Экспериментальное исследование роли языка в перцептивной и мнемической деятельности// Общая и прикладная психолингвистика. М., 1973.
- Гак В.Г. Русский язык в зеркале французского. Структура диалогической речи//Русский язык за рубежом. № 3. 1970; № 2. 1971.
- Гачев Г. Национальные образы мира. М., 1988.
- Журавлева Т.С. Содержательность звуков речи в межъязыковом аспекте. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Минск, 1983.
- Залевская А.А. Межкультурный аспект проблемы ассоциаций// Словарь ассоциативных норм русского языка. М., 1977.
- Залевская А.А. Межъязыковые сопоставления в психолингвистике. Калинин, 1979.
- Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. М., 1977.
- Леонтьев А.А. Папуасские языки. М., 1974.
- Ли Тоан Тханг. Пространственная модель мира: когниция, культура, этнопсихология (на материале вьетнамского и русского языков). М., 1993.
- Лихачев Д.С. Заметки о русском//Новый мир, № 1. 1980.
- Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М., 1974.
- Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977.
- Сорокин Ю.А. Исследование внеязыковой обусловленности психолингвистических явлений//Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
- Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Текст как явление культуры. Новосибирск, 1989.
- Тулъвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. Таллин, 1988.
- Этнопсихолингвистика. М., 1988.
- Этнопсихолингвистические проблемы семантики. М., 1978.
- Capell A. A Survey of New Guinea Languages. Sydney, 1969.
- Ekman P., Friesen W., Ellsworth Ph. Emotion in the Human Face. New York, 1972.
- Malinowski B. The problem of meaning in primitive languages// C.K.Ogden & I.A.Richards. The Meaning of Meaning. London, 1960.

Часть 3. Основные разделы психолингвистики

Osgood Ch.E., May W.H., Miron M.S. Cross-Cultural Universals of Affective Meaning. Urbana, 1975.

A Field Manual for Cross-Cultural Study of the Acquisition of Communicative Competence/D.I.Slobin (ed.). Berkeley, 1967.

Watson O.M. Proxemic Behavior. A Cross-Cultural Study. The Hague—Paris, 1970.

Глава 11. Психопоэтика

Что такое психопоэтика. Этот термин в последние годы употребляется в различных, не вполне совпадающих значениях: обычно имеется в виду раздел психологии литературного творчества или психологии восприятия художественной литературы, связанный с психологической интерпретацией композиции, сюжета, образа автора и т.д. Исключением является, пожалуй, только В.А.Пищальникова (*Пищальникова и Сорокин*, 1993), которая вкладывает в термин «психопоэтика» представление о психолингвистике художественной речи (художественного текста). Наше понимание еще более узкое — мы понимаем под психопоэтикой психолингвистику не всякой художественной речи, а только *стихотворной*. Иначе говоря, в нашем понимании психопоэтика занимается психолингвистическими особенностями стиха.

Здесь не место обосновывать то или иное общетеоретическое понимание поэтической речи, поэтики и художественного текста. Ограничимся самой общей характеристикой процесса порождения и восприятия художественной речи вообще и поэтической в частности и одновременно введем некоторые основные понятия.

Особенности порождения и восприятия поэтической речи. Искусство есть деятельность особого рода — художественное производство, художественное познание и художественное общение одновременно. Нас сейчас интересует художественное *общение*. Средством такого общения является *квазиобъект искусства* — такой элемент общения, который несет самостоятельную функциональ-

ную нагрузку¹. Это может быть законченное художественное сообщение, а может быть осмысленный компонент такого сообщения, если этот компонент, даже взятый вне сообщения: а) ассоциируется слушателем, читателем, зрителем с каким-то определенным содержанием, б) это содержание не сводится к отображению абстрактно-понятийных, доступных словесному пересказу или математическому моделированию, признаков действительности. Квазиобъект искусства всегда перцептивно изоморфен отображаемой действительности: это не знак, а образ в психологическом смысле этого термина.

Он обладает очень большой степенью обобщенности и эвристичности. При восприятии квазиобъекта искусства (художественного образа) мне не нужно сначала отождествить этот образ с реальным предметом: достаточно воспринять те признаки этого образа, которые могут относиться к предмету или сколь угодно широкому классу предметов, но непременно являются носителями и трансляторами личностных смыслов. В квазиобъекте искусства нельзя выделить конечного множества признаков, перебрав которые, мы получим его полное описание. Поэтому восприятие искусства предполагает бессознательную поисковую деятельность, в ходе которой мы, воспринимая какие-то отдельные характеристики этого квазиобъекта, синтезируем из них не просто изображение, а изображение, отягощенное личностным смыслом, который вложил в него творец. Но личностный смысл потому и «личностный», что он соотнесен с целостной личностью человека, целостной системой его отношения к действительности. Можно сказать, что искусство есть личность, отображенная в квазиобъектной форме. При этом оно — своего рода полигон для развития эмоционально-волевых, мотивационных и других аспектов личности каждого из нас. Предельно четко эту мысль выразил

¹ О понятии квазиобъекта см. *Леонтьев, 1997.*

Л.С.Выготский: «Перековка чувств внутри нас совершается силой социального чувства, которое объективировано, вынесено вне нас, материализовано и закреплено во внешних предметах искусства, которые сделались орудиями общества...Искусство есть общественная техника чувства» (Выготский, 1958, с.316—317).

Техника искусства — это те элементы художественного произведения и отдельных квазиобъектов, вплетенных в его ткань, которые сами по себе не имеют коммуникативной ценности, не являются носителями личностных смыслов, а лишь используются как признаки перцептивного компонента квазиобъектов искусства — чтобы строить или отождествлять такие квазиобъекты. Владение только такой техникой еще не дает нам владения искусством — но это последнее невозможно без владения техникой. Видимо, правильнее здесь говорить не о технике искусства, а о технике *восприятия* искусства, т.е. не об элементах самого квазиобъекта, а о соответствующих им навыках и умениях восприятия. В поэзии такой техникой является то, что Е.Д.Поливанов (1963) как раз и называл «поэтехникой»: ритм, рифма, строфика, фоника, поэтический синтаксис и т.д.

Очевидно, что у техники восприятия искусства есть и подчиненный ей (и в то же время ее формирующий) более элементарный уровень — *технология восприятия* искусства. Она не специфична для искусства, и ею не нужно специально овладевать. А вот технике нужно учить — сначала фиксируя внимание на ее компонентах, ставя их в «светлое поле сознания» (перцептивные *действия*), затем автоматизируя, подчиняя задаче комплексного «одномоментного» восприятия квазиобъекта искусства (перцептивные *операции*).

Техника восприятия искусства — это лишь «вехи», по которым мы воссоздаем квазиобъект искусства. Поэтому автор может что-то опускать, деформировать, лишь общими штрихами намечать и не доводить до конца... Более того, невозможно представить себе художественное про-

изведение, где всякое лыко ставится в поэтическую строку: оно не было бы фактом искусства, так как восприятие его техники не подавалось бы редукции и автоматизации, сосредоточивало бы на себе внимание реципиента и тем самым «подавляло» бы собственно художественное восприятие.

Итак, на основе технологии восприятия мы овладеваем специфической техникой восприятия искусства. Она, в свою очередь, нужна нам для того, чтобы «построить» чувственное тело квазиобъекта и сделать возможным использование его в художественной функции.

Квазиобъекты искусства — это не столько *образ мира*, сколько *образ человека в мире*, *образ отношения человека к миру*. Музыка изначально такова (Глебов, 1923; Теплов, 1947; Кацахян, 1970). Живопись, как и другие «изобразительные» виды искусства, развивается в направлении непосредственного отображения (уже в самом перцептивном компоненте квазиобъектов) системы отношений к действительности, которая раньше отражалась лишь в художественном общении. Достаточно вспомнить экспрессионистскую живопись, «поэтический» кинематограф, да и развитие самой поэзии. По удачной формулировке Ю.М.Лотмана, «изображение становится зримой моделью отношения» (1964, с.35).

На материале русской литературы эту эволюцию убедительно показал Г.А.Гуковский. «У классиков слово было сухо однозначно, семантически плоскостно...; оно чуждалось обрастания смутными ассоциациями. Державин открыл новые возможности слова... Он создал слово, выходящее за пределы лексикона своим живым значением... Слово-понятие он заменил словом-вещью. Его ветчина — это зримая, осязаемая ветчина, а пирог — румяно-желтый и вкусный пирог. Но слово и у него ограничено. Оно показывает предмет и останавливается на этом. Жуковский и его школа придали слову множество дополнительных звучаний и психологических красок... Оно стало веселым или сумрачным, грозным или лег-

ким, теплым или холодным. Самим своим характером и семантической структурой оно стало говорить не меньше, чем своим прямым значением... Оно стало рассказывать... о таких движениях души, о которых нельзя рассказать прямо, логически точно, «словарными» значениями» (Гуковский, 1965, с.104—105).

Основной проблемой восприятия искусства является не номенклатура его квазиобъектов, а закономерности их организации в художественное целое и построения квазиобъектов высших порядков (стихотворение) из более элементарных (поэтическое слово). Дело в том, что такие закономерности бывают двух основных типов. Музыковед Р.Грубер назвал их «гетерономными» и «автономными» формами (Грубер, 1923), и мы будем в дальнейшем пользоваться этой терминологией².

Гетерономные формы жестки, они входят в язык искусства как *правила* построения квазиобъектов и оперирования с ними. Это своего рода художественные стереотипы. Никакое художественное целое невозможно без гетерономных форм: это кодифицированные элементы художественной формы, металлический каркас небоскреба, обрастающий бетоном и стеклом. Гетерономные формы дают реципиенту возможность опоры на известные ему «правила игры» в искусстве, как в обычном языке правила построения высказывания и правила организации высказываний в текст дают ему возможность понять то *новое*, что хочет вложить говорящий в свое сообщение.

Автономные формы — это такие сочетания исходных элементов, которые не стереотипны, не кодифицированы. Они-то и несут в себе основную художественную нагрузку, образуя живую плоть искусства. Их автономность может непосредственно накладываться на гетерономные конструкции: например, сочетание эпитета с определяемым гетерономно, но сочетание конкретного

² Е.Д.Поливанов (1963) говорил о «канонизованных» и «неканонизованных» формах.

эпитета с конкретным определяемым может быть гетерономным (*черное золото*), а может быть автономным (*сильные гусары*). Единство архитектурного стиля Собора Парижской Богоматери гетерономно, но химеры автономны. С другой стороны, автономные формы могут как бы подчинять себе гетерономные — произведение искусства строится по законам автономии, включая в себя гетерономные конструкции. Фуга гетерономна, фантазия автономна. Сонет гетерономен, элегия автономна.

Р.И.Грубер точно заметил, что проблема художественного воплощения — в преодолении «соблазна готовых схем». Построив произведение полностью по кодифицированным правилам, мы не получим искусства: оно начинается там, где начинается преодоление или, вернее, переосмысление гетерономных «схем»³.

Образ перестает быть образом, входя в состав полностью гетерономной конструкции. Но он не воспринимается как образ и если входит в состав полностью автономной формы. Новый образ обязательно должен быть функционально осмыслен для реципиента в составе частично гетерономной конструкции: только тогда он начинает свое «независимое» существование как квази-объект искусства, становится общим достоянием, художественным приемом.

Общение искусством строится в принципе так же, как любое общение. Оно начинается с коммуникативно-

³ Почему-то обычно считается, что в театральном и балетном искусстве Востока дело обстоит иначе. Действительно, в них гетерономные формы — по сравнению с европейским искусством — преобладают. Но автор этой книги в 1996 г. имел возможность присутствовать на спектакле японского театра Кабуки: огромное впечатление от этого спектакля как раз и определяется тем невероятным искусством, с которым актеры Кабуки «персонифицируют», казалось бы, застывшую художественную форму. Европейскому актеру меньше приходится преодолевать, но зато и мастерства от него требуется меньше.

го намерения (или, вернее, с мотивации вступления в художественное общение). Далее возникает «первичная форма» по Груберу — аналог внутренней программы высказывания, опосредуемая языком искусства, т.е. системой квазиобъектов разных уровней, в результате чего возникает «полная внутренняя форма», воплощающаяся далее в реальной технологии.

Применительно к поэтической речи это означает, что происходит взаимодействие различных процессов. С одной стороны, поэтическая речь протекает по тем же общим закономерностям, что «практическая». Но, с другой стороны, появляются новые факторы выбора звуков, лексико-семантических единиц, грамматических конструкций, обусловленные тем, что все эти компоненты речепорождения в поэтической речи взаимосвязаны в некоторой новой системе. Эта система поэтехнических средств отображена в художественной структуре произведения; слабость большинства традиционных (и структуралистских) исследований поэтики как раз в том, что они видят системность в самом тексте, а не в процессах его порождения или восприятия.

Такова самая общая теоретическая основа психопоэтики (см. подробнее *Леонтьев*, 1973; 1973а; 1975; 1978; 1997. Остановимся теперь на ее отдельных проблемах. Следует иметь в виду, что литература по поэтике и поэтической речи, а теперь уже и по психопоэтике, необъятна: это заставляет нас лишь в исключительных случаях ссылаться на те или иные работы⁴.

Поэтическая установка и моторное программирование. При установке автора на порождение стихотворной речи моторное программирование высказывания и целого текста осуществляется по особым правилам. В наиболее общем случае это специфическая ритмическая организация

⁴ Автор предполагает в дальнейшем опубликовать специальную книгу по психопоэтике, самым общим абрисом которой является настоящая глава.

текста, а также акцентуационная и интонационная организация синтагм и установка на отбор определенных звуковых признаков (совершенно не обязательно сознательная!).

Ритм — это канонизованная периодическая повторяемость соизмеримых речевых отрезков. Единицами такой соизмеримости обычно являются слоги, слова и (или) синтагмы. Из ряда возможных для данного языка единиц соизмеримости обычно одна используется в данной поэтической системе как обязательная, а остальные — факультативно (строго говоря, ритм всегда предполагает две единицы — это отношение одной единицы к другой). В большинстве случаев ритм не только канонизован (гетерономен), но и служит *доминантой* данной поэтической системы, т.е. является главным минимальным признаком, *конституирующим* стихотворную речь даже при отсутствии других ее признаков. (Здесь мы имеем в виду русскую поэзию XIX—XX вв.).

Есть четыре подхода к ритму. Нас здесь интересует один из них — так называемая психологическая теория ритма, идущая от работ французского ученого П.Верье. Согласно ей «...время в стихотворном языке есть время ожидания» (*Wellek & Warren*, 1949, p.171). Наиболее аргументированную защиту такого подхода можно найти у Б.В.Томашевского, определявшего ритм как «...воспринимаемый нами порядок распределения количественных элементов звучания» (1923, с.10). Б.В.Томашевский ввел понятие *ритмического импульса*, под которым он понимает «...общее впечатление ритмической системы стиха, создающееся на основе восприятия более или менее большого ряда стихов воспринимаемого стихотворения» (*там же*, с.66); с позиции автора это самая общая ритмическая установка, которая может иметь различное происхождение, например по ассоциации со стихами другого автора или авторов, под влиянием уже подобранных слов и словосочетаний и т.д. (интересные данные о том, как это происходит, можно найти в известной статье Мая-

ковского). Прекрасный анализ понятия ритмического импульса дан в статье Мирослава Червенки (*Červenka*, 1984).

Различные стихотворения могут быть объединены одной *метрической* схемой (ямб, хорей и пр.). Каждый стихоряд (стиховой ряд, стих, поэтическая строка) получает собственную *ритмическую* характеристику, так как метр взаимодействует с реальным высказыванием и его компонентами — словами разной длины с разным местом ударения, синтагмами, интонационной характеристикой высказывания в целом. Но есть общая всем стихорядам данного стихотворения, а иногда и разным стихотворениям, ритмическая тенденция⁵ — это и есть ритмический импульс.

Стихотворный ритм, как и ритм вообще, есть всегда единство на фоне многообразия. Он предполагает не полное тождество, а известное варьирование организации последовательных стихорядов. По словам Б.В.Томашевского, «...ритмический закон должен повторяться неопределенно — чтобы во впечатлении создалась «складка», ожидание повтора, «узнание» в каждый данный момент возвращающейся закономерности» (*Томашевский*, 1929, с.259). Ю.М.Лотман, считавший, что вообще «универсальным структурным принципом поэтического произведения является принцип возвращения», определял ритмичность стиха как «циклическое повторение разных элементов в одинаковых позициях с тем, чтобы приравнять неравное и раскрыть сходство в различном, или повторение одинакового с тем, чтобы раскрыть мнимый характер этой одинаковости, установить отличие в сходном» (1964, с.65, 67). См. о ритме также *Леонтьев*, 1971, где приводится и вся основная литература вопроса.

Поэтическая установка предполагает и установку на определенный выбор звуковых единиц уровня звуковых типов. Могут действовать три принципа такого отбора. Простейший из них — принцип звукоподражания. Его

⁵ Термин К.Тарановского.

не следует смешивать с принципом образоподражания, т.е. воспроизведения средствами стиха тех или иных особенностей действия (моторных характеристик действия). Классическим примером такого образоподражания являются строки И.А.Крылова: *В июле, в самый зной, в полуденную пор/Сыпучими песками, в гору,/С поклажей и семьей дворян/Четверкою рыдван/Ташился..* Или блестяще проанализированные Е.Г.Эткингом (1971, с.165 и след.) «чудовищное слово» *родовспомогательницы* при изображении родов у раннего Пастернака и танец Истоминой в «Евгении Онегине». Но наиболее характерен для стихотворной речи принцип звукового символизма, когда та или иная семантическая установка влечет за собой бессознательный отбор звуков, ассоциируемых с теми или иными семантическими характеристиками текста или отдельных, наиболее значимых его компонентов (слов). См. об этом явлении работы А.П.Журавлева (1972, 1974 и др.). Хороший анализ звуко-символизма применительно к поэтической речи дан в работе Любимовой, Пинежановой, Сомовой, 1996.

Еще один важнейший компонент поэтической установки — это то, что В.А.Пищальникова (*Пищальникова и Сорокин*, 1993, с.16—18) называет «...доминантным личностным смыслом художественного текста», который представлен в конвенциональных языковых единицах. Проще говоря, это поэтический замысел произведения, смысловое поле, стоящее «за» стихотворением.

И наконец, существует определенная стилистическая установка, влияющая на отбор лексем. Такая установка хорошо «прочитывается» в пушкинском «Пророке» (*востань, виждь, внемли, влачился* и т.д.).

Техника стихотворной речи: фоника. Речь идет о явлении, обычно называемом звуковой инструментровкой стиха. Самый распространенный вид такой инструментровки — это использование в стихотворении (или по крайней мере в стихоряде) слов с одним и тем же звуко-типом (сочетанием звукотипов) или артикуляционно близкими звукотипами. Е.Д.Поливанов называл такие

звукотипы «темой» инструментовки. Так, у Блока: *Ворон канул на сосну,/Тронул сонную струну* (тема «н»). *Я недаром вздрогнул — не загробный вздор* (Маяковский) (тема «вздр»). Тема чаще всего диктуется ключевым, семантически наиболее важным словом (лейтмотивная инструментовка по Г.Шенгели; но возможна «обратная лейтмотивная инструментовка», при которой семантически опорное слово выделяется как раз отсутствием инструментовки, например у Пушкина: *Пора: перо покоя просит:/Я девять песен написал*). В одном стиховом единстве (стихоряде, строфе) возможно использование разных тем, дающее эффект контраста и «поддерживающее» семантическое противопоставление: *Цвет поблекнул. Звук уснул* (Тютчев) (темы «е—у»; пример С.И.Бернштейна). Сочетание звукотипов может не обязательно быть, так сказать, контактным: *Где выл, крутясь, сердитый вал,/Туда вели ступени скал* (Лермонтов) (тема «в—л»).

Частным случаем звуковой инструментовки является инструментовка начальных звуков слов и стихорядов: *Доблесть и девственность! Сей союз/Древен и дивен, как смерть и слава* (Цветаева). В современной русской поэзии такая инструментовка (обычно называемая аллитерацией) не канонизована: яркими примерами канонизованной аллитерации являются древнегерманский и монгольский стих.

Классификация «звуковых повторов» дается в указанной работе Н.А.Любимовой (1996, с.12 и след.). Впрочем, и ранее были не менее подробные классификации (например, *Flydal*, 1961).

В целом несомненно, что звуковая инструментовка является частью поэтики лишь постольку, поскольку она взаимодействует со стиховой семантикой и является частью единой системы поэтических средств. Сформулируем это положение словами известного литературоведа русского зарубежья В.Вейдле: «Звучание поэтической речи, даже и стихотворной, это не просто звучание стиха. Это звучание всей словесной ткани стихотворения,

соотносительное выражаемым ею смыслом... Ни в каких фонемах или сочетаниях фонем...нет ничего, кроме возможностей, предоставляемых речи языком. Будут ли они осуществлены и к чему приведут, от речаря зависит, от поэта. Осмысляющая актуализация звуков в словах и подборках слов, это и есть его основное, всему прочему полагаемое в основу занятие...Осмысление звуков может очень тесно или очень издали быть связанным со смыслом содержащих эти звуки слов и предложений, но совсем с ним не связываться или вразрез ему идти оно, без вреда для поэзии, не может...Происходит следующее. Слова, сплетенные (или только приближенные одно к другому) своими звуками, сближаются и сплетаются также и смыслами или частью своих смыслов. Пламень начинает пениться, бокалы голубеть, невод становится неведомым, или, выражаясь менее картинно, смыслы этих шести или четырех этих слов образуют общее слабо расчлененное смысловое пятно, переставая быть смыслами слов и становясь смыслами их звучаний...» (Вейдле, 1995, с.73, 83, 109).

Поэтому звуковая инструментовка, не «работающая» на семантику, воспринимается как балласт, «вред для поэзии» — ср. затасканный в качестве отрицательного примера *чуждый чарам черный челн* у Бальмонта.

Особым видом звуковой инструментовки, «обслуживающим» и цементирующим строфику и композицию стиха, является рифма. Но в принципе она столь же семантична. Об этом убедительно писал Ю.М.Лотман, заключая, что в рифме «звуковое совпадение лишь оттеняет смысловое различие» (1964, с.73). Интересен его дальнейший, пожалуй, прямо психолингвистический анализ: «Происходит нечто, глубоко отличное от обычного языкового процесса передачи значений: вместо последовательной во времени цепочки сигналов.... — сложно построенный сигнал, имеющий пространственную природу — возвращение к уже воспринятому. При этом оказывается, что уже раз воспринятые по общим законам языковых значений ряды словесных сигналов и отдель-

ные слова... при втором (не линейно-языковом, а структурно-художественном) восприятии получают новый смысл» (*там же*).

Есть ли грамматика у поэзии и поэзия у грамматики? Легко усмотреть в названии этого параграфа аллюзию к известнейшей статье Р.О.Якобсона (1961). Автору настоящей книги представляется, что и у Р.О.Якобсона, и у бесчисленного множества его последователей нечетко разграничены отношения *грамматических значений (грамматических категорий), формально-грамматических конструкций и лексико-грамматических фигур*. Грамматика как система реляционных отношений имеет так же мало общего с поэзией, как структурная (реляционная) фонология. Недаром Ю.М.Лотман вынужден был констатировать: «Увлечшись красивой параллелью грамматики и геометрии, Р.Якобсон склонен противопоставлять грамматические — чисто реляционные значения материальным лексическим. В поэзии безусловное разграничение этих уровней... не представляется возможным» (1964, с.125—126).

Вероятно, у поэзии есть «содержательная грамматика», но нет «формальной грамматики». Естественно, более глубоко затрагивать этот вопрос в рамках настоящей книги нецелесообразно.

Техника стихотворной речи: лексика и семантика. Ю.Н.Тынянов (1924) различает основные и второстепенные признаки лексического значения. Если в обычной (нестихотворной) речи мы руководствуемся при выборе слов почти исключительно их основными признаками, то в русской поэтической речи XX в. слова в стихоряде подбираются не только по основным, но и по второстепенным признакам, по вторичной семантической окраске. Эти второстепенные признаки слов внутри стихоряда, взаимодействуя, образуют своеобразный семантический настрой; отдельные контексты, кумулируясь, могут образовывать настолько «насыщенный» контекст, что становится возможным пропуск какого-либо существенного по основным семантическим признакам

слова внутри стихоряда (явление, в обычной речи невозможное или крайне редкое): *В кабаках, переулках, в изви-вах,/В электрическом сне наяву...* (Блок).

В стихоряде нередко целенаправленно используются слова без основного признака — имена собственные, слова иностранных языков, «заумные» слова и т.д.: *От Рушук до старой Смирны,/От Трапезунда до Тульчи...* (Пушкин).

Некоторые поэтические школы широко используют организацию слов не только по вторичным, но и по первичным семантическим признакам, доходящую порой до изощренной словесной игры: *Дымится кровь огнем багровым,/Рубины рдеют винных лоз,/И я молюсь лучам лиловым,/Пронзившим сердце вечных Роз* (Волошин). Возможен и обратный случай — контрастное противопоставление лексем по основному признаку: *Смотри, ей весело грустить,/Такой нарядно обнаженной* (Ахматова). Особенно интересен в этом плане материал восточных поэтик.

Еще один пример семантического контраста, проходящего через всю строфу: *Вы — с отрыжками, я — с книжками,/С трюфелем, я — с грифелем,/Вы — с оливками, я — с рифмами,/С пикулем, я — с дактилем* (Цветаева).

Поэтическое слово отличается от обычного — при формальном словарном тождестве — теми второстепенными значениями (обертонами), которые рождаются из поэтического контекста, из художественного целого. В этом смысле заслуживает внимания введенное Б.А.Лариным понятие эстетического значения слова (1974). Экспериментально-психолингвистическое исследование этих обертонов (на материале стихов болгарской поэтессы Елизаветы Багряны и их переводов на русский язык А.А.Ахматовой) осуществила не так давно Пенка Илиева-Балтова (1982).

Техника поэтической речи: словесный поэтический образ. Это последнее понятие определяется Н.В.Павлович (1995, с.14) как «...небольшой фрагмент текста (от одного слова до нескольких стрóf или предложений), в кото-

ром отождествляются (сближаются) противоречащие в широком смысле понятия, т.е. такие понятия, которые в нормативном общелитературном языке не отождествляются (несходные, семантически далекие, несовместимые, противоположные). Иными словами, образ понимается как противоречие в широком смысле, или сближение несходного». Понятие словесного поэтического образа включает в себя различные типы тропов (сравнение, метафора, метонимия и пр.). Цитированная книга Н.В.Павлович представляет собой комментированный обзор основных видов словесных поэтических образов в русской художественной литературе. О «поэтическом слове» и его особенностях см. также *Григорьев, 1979*.

Из семантических тропов наибольшее внимание исследователей всегда привлекала метафора — «утверждение сравнения, в котором что-то опущено» (*Миллер, 1990, с.260*). В цитированной статье, впервые опубликованной в 1979 году, Дж.Миллер как раз и дает психолингвистическое (или, если угодно, когнитивно-психологическое) осмысление метафоры. Основная литература по метафоре (философская, логическая, лингвистическая, литературоведческая и др.) собрана в сборниках (Теория метафоры, 1990; *Theorie der Metapher, 1983; Metaphor: Problems and Perspectives, 1982; The Ubiquity of Metaphor, 1985; Metaphor and Thought, 1979*). Попытку построить оригинальную психолингвистическую теорию метафоры см. также *Пищальникова и Сорокин, 1993*.

Техника поэтической речи: поэтический синтаксис. Из сказанного выше о «грамматике поэзии» можно заключить, что к формально-грамматическому синтаксису поэтический синтаксис никакого отношения не имеет. Его природа линейна. Речь идет прежде всего о последовательности грамматически организованных слов, воспринимаемой как единое целое или (и) противопоставленной какой-то другой последовательности.

Простейший факт поэтического синтаксиса — «поэтическая инверсия», отклонение от нормы порядка слов:

А низ горы — деревней был,/Кривился крыш корою (Маяковский). Более сложное явление — то, что О.М.Брик (1927) назвал «ритмико-синтаксической фигурой», т.е. сочетание определенной ритмической схемы со словосочетанием одной и той же синтаксической структуры: *Любви могущественный жар...= Дерев безжизненная тень...; Души простой и близорукой...= Любви не меткой и не славной...* (Пушкин). О.М.Брик показал, что, будучи заимствованы одним поэтом у другого, такие типовые сочетания становятся штампом и создают эффект подражания или даже пародирования.

Если ритмико-синтаксические фигуры появляются в смежных или близких строках, мы имеем дело с ритмико-синтаксическим параллелизмом: *Чудесно все, что узнаю,/Постыдно все, что совершаю...* (Блок). В несиллаботоническом стихе этому явлению соответствует простой синтаксический параллелизм: *Когда умирают кони, дышат,/Когда умирают травы, сохнут,/Когда умирают солнца, они гаснут,/Когда умирают люди, поют песни* (Хлебников).

В противоположном случае, т.е. когда синтаксическая структура не совпадает с ритмико-акцентуационной, может возникать явление «переноса» (enjambement), в результате чего переносимое слово ощущается как семантически выделенное: *...Я глубоко,/Мучительно завидую...* (Пушкин). Это — один из способов добиться того, что «в стихе служебные, реляционные, выполняющие грамматико-синтаксические функции слова и части слов семантизируются, становятся значимыми» (Лотман, 1964, с.142).

В некоторых поэтических системах (например, семитских) семантико-синтаксический параллелизм является доминирующим, конституирующим средством художественной речи. Но поэтический синтаксис и в классических поэтиках играет системообразующую роль, что дало возможность В.М.Жирмунскому утверждать: «Первоначальными факторами композиции в стихотворении мы считаем ритм и синтаксис» (Жирмунский, 1975, с.433).

Поэтический текст. «...Та историко-культурная реальность, которую мы называем «художественное произведение», не исчерпывается текстом. Текст — лишь один из элементов отношения. Реальная плоть художественного произведения состоит из текста (системы внутритекстовых отношений) в его отношении к внетекстовой реальности — действительности, литературным нормам, традиции, представлениям. Восприятие текста, оторванного от его внетекстового «фона», невозможно. Даже в тех случаях, когда для нас такого фона не существует..., мы на самом деле антиисторично проектируем текст на фон наших современных представлений, в отношении к которым *текст становится произведением*» (Лотман, 1964, с.165. — *Курсив наш. Авт.*). При этом «...в зависимости от преобладания внутри — или внетекстовых связей будут меняться и проблемы, возникающие при моделировании художественного произведения исследователем» (*там же*, с.169).

Так например, «если в китайской поэзии и существует сюжет, то он более дискретен, чем в европейской поэзии, и эта дискретность микрообразов и микроситуаций подчиняется, по-видимому, принципиально иным языковым, поэтическим и культурологическим закономерностям... Образы, существующие в китайском поэтическом тексте, являются локализованными (точечными) образами...» (Сорокин, 1988, с.42).

Конечно же, в рамках настоящей книги нельзя проанализировать даже важнейшие проблемы психолингвистики поэтического текста и охарактеризовать основные направления его научной трактовки. Поэтому сошлемся только на две недавних публикации, в совокупности дающие достаточно полное представление о современном состоянии проблемы. Это статья Д.А.Леонтьева о художественном общении (1991) и совсем недавно вышедшая монография В.П.Белянина (1996).

Библиография

- Белянин В.* Введение в психиатрическое литературоведение. Мюнхен, 1996.
- Брик О.М.* Ритм и синтаксис//Новый Леф, №№ 3—6. 1927.
- Вейдле В.* Музыка речи//Лики культуры: альманах. Музыка души и музыка слова. М., 1995.
- Выготский Л.С.* Психология искусства/Изд.2. М., 1958.
- Глебов И.*[Б.В.Асафьев]. Ценность музыки//De Musica. Пг., 1923.
- Григорьев В.П.* Поэтика слова. М., 1979.
- Грубер Р.И.* Проблема музыкального воплощения//De Musica. Пг., 1923.
- Гуковский Г.А.* Пушкин и другие романтики. М., 1965.
- Жирмунский В.М.* Теория стиха. Л., 1975.
- Журавлев А.П.* Символическое значение языкового знака//Речевое воздействие. М., 1972.
- Журавлев А.П.* Фонетическое значение. Л., 1974.
- Илиева-Балтова П.* Психолингвистические особенности восприятия и оценки поэтического текста в оригинале и переводе//Годишник на Софийския университет «Климент Охридски». Факультет по славянски филологии. Т. 76, 1 (1982). София, 1986.
- Кацахян М.Г.* К вопросу об изобразительности и выразительности в музыке//Некоторые вопросы специфики искусства. Ереван, 1970.
- Ларин Б.А.* Эстетика слова и язык писателя. Л., 1974.
- Леонтьев А.А.* Ритм//Краткая литературная энциклопедия. М., 1971. Т. 6.
- Леонтьев А.А.* Поэтический язык как способ общения искусством// Вопросы литературы, № 6. 1973.
- Леонтьев А.А.* Искусство как форма общения//Психологические исследования. Тбилиси, 1973. а.
- Леонтьев А.А.* Психология киновосприятия//Аудиовизуальные и технические средства в обучении. М., 1975.
- Леонтьев А.А.* Психологический подход к анализу искусства//Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы. М., 1978.
- Леонтьев А.А.* Психология общения. Изд.2. М., 1997.
- Леонтьев Д.А.* Произведение искусства и личность: психологическая структура взаимодействия//Художественное творчество и психология. М., 1991.

Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике. Вып. I. Тарту, 1964.

Любимова Н.А., Пинежанинова Н.П., Сомова Е.Г. Звуковая метафора в поэтическом тексте. СПб, 1996.

Миллер Дж. Образы и модели, уподобления и метафоры//Теория метафоры. М., 1990.

Павлович Н.В. Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке. М., 1995.

Пищальникова В.А., Сорокин Ю.А. Введение в психопоэтику. Барнаул, 1993.

Поливанов Е.Д. Общий фонетический принцип всякой поэтической техники//Вопросы языкознания, № 1. 1963.

Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. Автореф. дисс. ... доктора психол. наук. М., 1988.

Теория метафоры. М., 1990.

Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.; Л., 1947.

Томашевский Б.В. Русское стихосложение. Метрика. Пг., 1923.

Томашевский Б.В. О стихе. Статьи. Л., 1929.

Тынянов Ю.Н. Проблема стихотворного языка. Л., 1924.

Эткинд Е.Г. Разговор о стихах. М., 1971.

Якобсон Р. Грамматика поэзии и поэзия грамматики//Poetics. Warszawa, 1961.

Červenka V. Rhythmical impulse: notes and commentaries//Wiener Slawistischer Almanach, Bd.14. 1984.

Flydal L. Les instruments de l'artiste en langage//Langue et litterature. Paris, 1961.

Metaphor and Thought. Cambridge, 1979.

Metaphor: Problems and Perspectives. Brighton, 1982.

Theorie der Metapher. Darmstadt, 1983.

The Ubiquity of Metaphor. Amsterdam, 1985.

Wellek R. and Warren A. Theory of Literature. New York, 1949.

Часть 4.

Прикладная психолингвистика

Глава 12. Психолингвистика в овладении языком

Что такое овладение языком. В сущности, в объем этого понятия, как оно употребляется в общей и специальной литературе, входит три разных, пересекающихся, но не совпадающих понятия. Это овладение родным языком (*language acquisition, mother tongue acquisition*) — см. о нем Главу 9. Далее, это вторичное осознание родного языка, обычно связываемое с обучением в школе (см. Главу 8). И наконец, это овладение (*learning*) тем или иным неродным языком. Оно может быть спонтанным, например в двуязычной семье и вообще в двуязычной или многоязычной среде (феномен «тбилисского двора»: в старом Тбилиси дети, играя во дворе со своими сверстниками разных национальностей, в той или иной мере овладевали и русским, и грузинским, и армянским, и курдским, и ассирийским языками). Но оно может быть специально спланированным, контролируемым и управляемым — например овладение иностранным языком в школе. Именно в этом случае обычно говорят об «...обучении языку» или «преподавании языка».

Родной язык — это не «врожденный» язык (такого нет и не может быть — многократно описаны случаи, когда дети одной национальности воспитывались в семьях другой национальности и с самого начала начинали говорить на языке семьи). Но это и не язык родителей, тем более если семья смешанная. Родной язык в общем случае — это тот язык, на котором ребенок произнес свои первые слова. Его следует отличать от доминантного

языка — языка, в данный период возрастного и вообще психического развития наиболее тесно связанного с развитием личности и психических процессов у ребенка, особенно мышлением. Эти языки могут не совпадать. Конкретный пример — младшая дочь автора, начавшая говорить по-армянски и затем перешедшая на доминантный русский язык.

Неродной язык, которым овладевает ребенок, может быть в свою очередь двух видов. Если это — язык, употребительный в той общности, в которой развивается ребенок, то обычно говорят о *втором языке* (*second language*). Это язык национально-языкового меньшинства, государственный или официальный язык (для тех, для кого он не является родным), язык межэтнического общения. Если же носителей данного языка в языковой среде нет или практически нет, то это — *иностраный язык* (*foreign language*).

Надо сказать, что психологические и тем более психолингвистические вопросы спонтанного овладения вторым языком (равно как и иностранным, когда учащийся попадает в языковую среду и не получает систематического обучения) разработаны совершенно недостаточно — и это при колоссальном количестве публикаций. Назовем только несколько из них. Это книги И.Бялысток, Б.Маклафлина, Д.Синглтона и некоторых других (*Bialystok & Hakuta*, 1994; *McLaughlin*, 1978; *Singleton*, 1989). Самая последняя публикация — книга Олли Кууре (*Kuure*, 1997). Мало серьезных работ по этим вопросам и в отечественной науке (см. в этой связи книгу «Психология билингвизма», 1986).

Гораздо лучше исследовано управляемое овладение иностранным языком в условиях систематического (школьного, вузовского) обучения. Ниже мы проанализируем основную психолингвистическую проблематику овладения неродным языком на материале именно управляемого овладения им.

Обучение неродному языку как обучение речевой деятельности. Этот подход был впервые сформулирован

И.А.Зимней и автором этих строк в 1969 году (*Зимняя и Леонтьев*, 1969): обучение иностранному языку есть не что иное как обучение речевой деятельности при помощи иностранного языка. (Позже мы пришли к выводу, что точнее говорить об овладении языком как обучении речевому общению при помощи этого языка; сейчас нам представляется, что эти формулировки взаимодополнительны — это и обучение деятельности, и обучение общению, и кое-что еще — см. ниже).

Что имеется под этим в виду?

Как мы писали выше, любая деятельность, в том числе и речевая (независимо от языка) в психологическом плане «устроена» одинаково. Чем же отличается речь на иностранном языке от речи на родном? Во-первых, своим ориентировочным звеном. Чтобы построить речевое высказывание, носители разных языков должны проделать различный анализ ситуации, целей, условий речевого общения и прочее. Например, чтобы построить высказывание, японец должен учитывать гораздо больше информации о возрасте, социальном статусе и других характеристиках собеседника (по сравнению с собой) — см. *Алпатов*, 1973. Во-вторых, и это главное, операционным составом высказывания (речевого действия), теми речевыми операциями, которые должен проделать говорящий, чтобы построить высказывание с одним и тем же содержанием и одной и той же направленностью, т.е. соответствующее одному и тому же речевому действию.

Эти речевые операции, как и любые операции, могут быть сформированы двояким образом. Либо путем подражания или(и) «проб и ошибок», т.е. поисковой деятельности, в ходе которой происходит «подстройка» операций к условиям деятельности и ее цели. Либо путем сознательного, намеренного и произвольного осуществления данной операции на уровне актуального осознания (т.е. как акта деятельности или действия) с последующей автоматизацией и включением в более сложное действие. Овладеть всеми речевыми операциями чужого языка только первым или

только вторым способом невозможно: на практике используются всегда оба способа. Другой вопрос, какой из них является в том или ином случае доминантным. Особенно ярко выбор такой доминанты выступает в раннем обучении иностранному языку маленьких детей (см. *Leontiev*, 1991). Есть два противоположных подхода к такому обучению: традиционный (методика «подстройки» и подражания) и деятельностный, разработанный в рамках Московской психолингвистической школы Е.И.Негневичской и почти общепринятый ныне в российском образовании.

То, что в общей психологии называется операцией и действием, в психологии обучения, дидактике и методике получает названия соответственно навыка и умения. В овладении языком, следовательно, это *речевые навыки и речевые умения*.

Речевой навык — это речевая операция, осуществляемая по оптимальным параметрам. Такими параметрами являются бессознательность, полная автоматичность, соответствие норме языка, нормальный темп (скорость) выполнения, устойчивость, то есть тождество операции самой себе при изменяющихся условиях). Если по этим критериям (параметрам) речевая операция нас удовлетворяет, значит, учащийся ее совершает правильно — речевой навык сформирован.

А речевое умение — это речевое действие, также осуществляемое по оптимальным параметрам (хотя они другие, чем в случае речевого навыка; см. в этой связи работы И.А.Зимней и Е.И.Пассова). Сформировать речевой навык — это значит обеспечить, чтобы учащийся правильно построил и реализовал высказывание. Но для полноценного общения нужно, чтобы мы, во-первых, умели использовать речевые навыки для того, чтобы самостоятельно выражать свои мысли, намерения, переживания; в противном случае речевая деятельность оказывается сформированной только частично, в звене ее реализации. Нужно, во-вторых, чтобы мы могли произвольно, а может быть, и осознанно варьировать выбор и

сочетание речевых операций (навыков) в зависимости от того, для какой цели, в какой ситуации, с каким собеседником происходит общение. Когда человек все это может, мы и говорим, что у него сформировано соответствующее речевое (коммуникативное, коммуникативно-речевое) умение. Владеть таким умением — значит уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые (да и неязыковые) средства.

Речевые навыки по своей природе — стереотипные, механические. А коммуникативно-речевые умения носят творческий характер: ведь условия общения никогда не повторяются полностью, и каждый раз человеку приходится заново подбирать нужные языковые средства и речевые навыки. А значит, приемы обучения коммуникативно-речевым умениям должны отличаться от приемов обучения речевым навыкам.

Если обучение речевым навыкам в принципе подчиняется тем же закономерностям, что обучение любым навыкам, а значит, психологические и дидактические теории, разработанные на другом материале, применимы и здесь (наиболее разработанной из них является «теория управления усвоением» П.Я.Гальперина, на базе которой проводилось и экспериментальное школьное обучение иностранному языку, хотя и без оглушительного успеха; см. о ее применимости к обучению иностранному языку работу *Рябова*, 1977), то общей психолого-педагогической теории, которую можно было бы распространить на обучение коммуникативно-речевым умениям, не существует. Наиболее близко к такой теории подходит концепция «деловых игр».

Переход с одного языка на другой (иностраный) с психолингвистической точки зрения есть — в наиболее общем случае — смена правил перехода от программы к ее реализации. (Но также и изменение ориентировки, о чем мы говорили выше). Эта смена не может быть, конечно,

осуществлена сразу фундаментальным образом, т.е. путем одномоментного переключения старых правил на новые: человек не может сразу заговорить на новом языке. Он должен пройти через ступень опосредствованного владения иностранным языком; опосредствующим звеном здесь выступает «родная» система правил реализации программы. В дальнейшем эта опосредствующая система правил все больше редуцируется. Конечным звеном этого процесса редукции (и одновременно автоматизации «новых» правил) является установление прямой связи между программой и системой правил иностранного языка, что соответствует относительно полному владению иностранным языком или, как выражался замечательный психолог Б.В.Беляев, «мышлению на иностранном языке»¹.

Учитывая, что впредь до этого момента нам постоянно приходится считаться с этой опосредствующей системой правил, задача сводится к установлению алгоритма действий, обеспечивающих оптимальный путь переноса навыков (и умений) на новый язык, редукции «старых» правил и автоматизации «новых». В этой связи целесообразно строить для целей ориентировки и опоры при порождении высказываний межъязыковую сопоставительную модель, подчеркивающую то общее, что есть в родном и иностранном языке и то, что есть общего в порождении высказываний на этих языках, а также то, что их разделяет (см. об этом, в частности, *Леонтьев*, 1983). Существенно отметить, что переход на правила «нового» языка может быть трех видов. Это, во-первых, актуализация навыков на новом языковом материале; во-вторых, коррекция ранее сформированных навыков применительно к новому языку; наконец, в-третьих, формирование принципиально новых навыков, несвойственных родному языку или(и) языку, изучавшемуся ранее.

¹ Нашу позицию относительно концепции Б.В.Беляева в целом и его понимания «мышления на иностранном языке» в частности см. *Леонтьев*, 1967; 1972.

Кратко изложенная здесь основная психолингвистическая проблематика обучения неродному языку (с позиций Московской психолингвистической школы) подробно описана во множестве книг и статей, вышедших в России за последние 25 лет. Расхождения по частным вопросам не мешают концептуальному единству позиций, отстаиваемых авторами этих публикаций. Назовем из них, в частности *Леонтьев*, 1970; *Leontiev*, 1981; *Зимняя*, 1991; *Пассов*, 1989 и многие другие книги этого автора. Концепция Московской психолингвистической школы легла в основу практически всех основных методических работ, опубликованных в 1970—1990-х гг. Она связана преемственностью, во-первых, с психологическими и психолингвистическими идеями Л.С.Выготского², во-вторых, с концепцией «сознательно-практического метода» Б.В.Беляева (*Беляев*, 1965), в-третьих, с позицией Л.В.Щербы. Очень подробный анализ собственно психолингвистической проблематики с позиций той же Московской школы и с привлечением огромного числа зарубежных исследований дан в недавней монографии А.А.Залевской (1996).

С других концептуальных позиций (хотя кое в чем они совпадают с нашими) написаны известные книги (*Алхазшвили*, 1988) и (*Бенедиктов*, 1974). Существует

² Прочитируем здесь самое известное его высказывание о специфике обучения иностранному языку: «Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем, прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок никогда не начинает усвоение родного языка с изучения азбуки, с чтения и письма, с сознательного и намеренного построения фразы, с словесного определения значения слова, с изучения грамматики, но все это обычно стоит в начале усвоения иностранного языка, Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз» (*Выготский*, 1956, с.291).

довольно любопытная монография (*Ruehl*, 1983), обобщающая все основные советские психологические и психолингвистические исследования овладения иностранным языком.

В западной психолингвистике фундаментальных работ по обучению иностранному языку мало. Назовем несколько из них. Это совершенно не оцененная по достоинству книга Вальтера Апелта (*Apelt*, 1976). Далее, это замечательный по ясности мысли и глубине анализа авторский сборник Уилги Риверс, частично посвященный и проблемам психолингвистики (*Rivers*, 1983). И наконец, малоизвестная у нас книга первоклассного специалиста по прикладной лингвистике Бернарда Спольского, где психолингвистике посвящена специальная глава, но соответствующий материал разбросан по всей книге (*Spolsky*, 1989). Можно назвать еще фундаментальную монографию Л.Якобовица, ставшую классической, но сейчас уже сильно устаревшую (*Jakobovits*, 1970).

Когнитивный аспект овладения языком. Когда мы говорим о коммуникативном или коммуникативно-деятельностном аспекте овладения или владения языком, то имеем в виду как бы ориентацию на собеседника — в конечном счете, коммуникативность ведь есть оптимальное воздействие на собеседника. Но, овладевая иностранным языком, мы одновременно усваиваем присущий соответствующему народу образ мира, то или иное видение мира через призму национальной культуры, одним из важнейших компонентов которой (и средством овладения ею) и является язык. В методике обучения языку много пишется о культурном компоненте усвоения языка, о межкультурном обучении и т.д. Существуют научные направления, которые вообще трактуют культуру через ее отражение в национальном языке (например, так называемое «лингвострановедение»). В Японии развивается специальная наука, называемая *linguisticulture* (примерный русский эквивалент — «культуролингвистика» или «лингвокультурология»).

Конечно, понятие образа мира шире, чем понятие национальной культуры. По существу, это наиболее общая и широкая ориентировочная основа для любой деятельности человека в мире. И уж тем более никак нельзя свести эту ориентировочную основу к набору знаний о стране изучаемого языка (география, история, экономика, политическая система и т.д.), как это происходит в сегодняшнем высшем образовании.

Главную задачу овладения языком в коммуникативном плане можно сформулировать так: научиться говорить (или писать) так, как говорит или пишет носитель языка (или, по крайней мере, стремиться к этому как к пределу). Тогда формулировкой главной задачи такого овладения в когнитивном аспекте будет следующая: научиться осуществлять ориентировку так, как ее осуществляет носитель языка.

Личностный аспект овладения языком. Овладение иностранным языком ориентировано не только на деятельность и общение, т.е. на собеседника, и не только на образ мира, т.е. на сознание, но и на личность учащегося. Оно связано с целым рядом личностных моментов. Сюда входит мотивация, та или иная установка (аттитюд), проблема Я и личностной и групповой идентичности и многие другие. Особой проблемой является отношение человека к языку и позитивная или негативная установка на речь на этом языке. Во французской науке существует прекрасное понятие *langue de plaisir*: на языке должно быть приятно говорить.

Не менее важно понимание общения на иностранном языке как способа актуализации и реализации собственной личности, как особого пути самоутверждения (см. обо всех этих вопросах *Laine*, 1988; 1995).

Наконец, общая ориентация современной педагогики на формирование активной личностной позиции, на воспитание у учащихся творческого начала и умения принимать самостоятельные решения, касающиеся жизни, деятельности, сферы отношений и пр. (*Леонтьев*, 1997), имеет прямой выход и на личностный аспект овладения

языком. В дидактике и методике это — проблема «автономии учащегося» (learner autonomy). Прекрасный анализ этой проблемы дан в книге Ирмы Хуттунен (*Huttunen*, 1986). Эта проблема связана также с возможностью и правомерностью разных стратегий овладения языком у разных учащихся.

Библиография

Алпатов В.М. Категории вежливости в современном японском языке. М., 1973.

Алхазивили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., 1988.

Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Изд. 2. М., 1965.

Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. Минск, 1974.

Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь, 1996.

Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991

Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Психологические особенности владения иностранным языком//Международная конференция преподавателей русского языка и литературы «Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы». Тезисы докладов и выступлений. М., 1969.

Леонтьев А.А. Рецензия на статью: Б.В.Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам//Иностранные языки в школе, № 1. 1967.

Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М., 1970.

Леонтьев А.А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема//Иностранные языки в школе, № 1. 1972.

Леонтьев А.А. Содержательный аспект сопоставления русского и родного языков для целей обучения//Тезисы докладов VII Зональ-

ной конференции прибалтийских республик «Учет специальности при обучении русскому языку в национальном вузе». Тарту, 1983.

Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла//«Школа 2000...». Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. М., 1997.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.

Психология билингвизма. М., 1986.

Рябова Т.В. О применении концепции управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев//Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1977.

Apelt W. Positionen und Probleme der Fremdsprachenpsychologie. Halle (Saale), 1976.

In Other Words. The Science and Psychology of Second Language Acquisition. New York, 1994.

Huttunen I. Towards Learner Authonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary School. Oulu, 1986.

Jakobovits L. Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues. Rowley (Mass.), 1970.

Kuure O. Discovering Traces of the Past. Studies of Bilingualism among school pupils in Finland and in Sweden. Oulu, 1997.

Laine E.J. The Affective Filter in Foreign Language Learning and Teaching. Jyväskylä, 1988.

Laine E.J. Learning Second National Languages. A Research Report. Frankfurt am Main, 1995.

Leontiev A.A. Psychology and the Language Learning Process. Oxford, 1981.

Leontiev A.A. Ethno- und psycholinguistische Dimensionen des frühen Fremdsprachenlernens//Frühes Fremdsprachenlernen: Schulreform für Europa. Rehrburg; Loccum, 1991.

McLaughlin B. Second Language Acquisition in Childhood. New York, 1978.

Rivers W.M. Communicating Naturally in a Second Language. Theory and Practice in Language Teaching. Cambridge, 1983.

Rühl P.G. Tätigkeit — Einstellung — Fremdsprachenunterricht. Zum Verhältnis von Psychologie, Psycholinguistik und gesteuertem Fremdspracherwerb in der Sowjetunion. Tübingen, 1983.

Singleton D. Language Acquisition. The Age Factor. Clevedon, 1989.

Spolsky B. Conditions for Second Language Learning. Oxford, 1989.

Глава 13. Патопсихоллингвистика

Норма и патология в речи¹. Понятие патологии речи определимо только на основе трех взаимосвязанных критериев.

Первый из них несколько нетрадиционен для патопсихологии: это социально-психологический подход. Подойдем к понятию патологии через понятие нормы. Человек занимает в обществе систему социальных позиций, играет систему социальных ролей. В каждой из ролей есть набор функций, определяемых как социально значимые: общество предъявляет к каждому из своих членов известные требования, в соответствии с которыми эти функции должны осуществляться. В тех случаях, когда поведение человека отвечает этим требованиям, можно говорить о его соответствии социальным нормам. Понятие социальной нормы предполагает некоторое усредненное представление о минимальных функциях, которые призван осуществить человек в данном обществе и данной социальной ситуации, находясь в определенной позиции и выступая как носитель определенной социальной роли. Исходя из такого понимания, к патологии можно отнести отклонения от средней нормы.

¹ В основу этого параграфа положена первая часть главы «Патология речи» в (Основы, 1974). Ее автором в оглавлении назван Б.М.Гриншпун; ему принадлежит, действительно, сам текст. Но положенные в основу этого текста идеи разрабатывались вчетвером: кроме Б.М.Гриншпуна, в этом участвовали Т.В.Ахутина, Е.Л.Гинзбург и автор настоящей книги. В обсуждении этих идей участвовала также Р.М.Фрумкина.

Однако следует учитывать, что неадекватность в исполнении одной из ролей, в осуществлении одной из функций еще не дает оснований для отнесения такого случая к патологии. Можно говорить о ней только тогда, когда нарушается исполнение *системы социальных ролей*. А главное — что крайне существенным для отнесения данного случая к норме или патологии является учет тех внутренних причин, того «фона», на котором разворачивается патологическая «феноменология». Таким фоном будут причины патопсихологического порядка, обуславливающие то или иное *функциональное нарушение*.

Итак, второй подход — психофизиологический, подход с точки зрения функционального нарушения. И патологию следует понимать как некоторую результирующую определенного функционального нарушения и требований к функции со стороны общества.

Опираясь на такое понимание патологии, патологию речи можно определить как нарушение речевой деятельности, обусловленное несформированностью или разладкой психофизиологических механизмов, «обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членом языкового коллектива» (Леонтьев, 1965, с.54), причем такое нарушение, которое воспринимается обществом (социальной группой) и самим человеком как отступление от социальной нормы. Таким образом, то, что весьма широко и неопределенно обозначается как патология речи, при учете третьего, психолингвистического подхода может быть обозначено как нарушение (патология) языковой способности.

Такая интерпретация, как представляется, позволяет достаточно четко противопоставить собственно речевую патологию отклонениям и отступлениям от культурно-речевых норм речевого употребления, наблюдающимся у отдельных членов общества. Если в случаях патологии речи мы встречаемся с нарушениями как навыков, так и умений, то в остальных случаях — лишь с несформирован-

ностью отдельных элементов речевого процесса, невладением какими-то элементами языка. Если в случаях патологии речи мы встречаемся с нарушениями как навыков, так и умений, то в остальных случаях, как правило, — с несформированностью тех или иных умений. Если в случаях патологии речи человек (пациент) нуждается в специально организованной реабилитирующей помощи (восстановительной терапии, системе коррекционного воздействия), то в остальных случаях достаточно текущей коррекции отступления от нормы.

В случаях патологии речи перед нами стоит вопрос о возможности или невозможности общения (общения вообще или адекватного, эффективного общения). В остальных случаях речь идет только о том, правильно ли, хорошо ли, красиво ли говорить так или иначе (пользуясь определением О.Есперсена).

Патологию речи следует противопоставлять остальным отклонениям от норм речевого употребления типа оговорок, перестановок элементов слов, смешений, ошибочных употреблений слов (парафазий), гезитаций и пр. как нарушения глобальные, повсеместные, регулярные — нарушения контекстным, ситуативным, спорадическим. Это важно подчеркнуть потому, что факты, наблюдаемые при изучении патологии речи, и факты такого же рода, наблюдаемые при изучении нормальной речи, могут оказаться тождественными.

Классификация форм речевой патологии. Термин, употребленный в названии этой главы, строго говоря, некорректен. Если патопсихология — это раздел психологии, изучающий «...закономерности распада психической деятельности и свойств личности в сопоставлении с закономерностями формирования и протекания психических процессов в норме» и «...закономерности искажений отражательной деятельности мозга» (Зейгарник, 1976, с.8), то патопсихоллингвистикой следует называть научную область, изучающую патологические отклонения в формировании и протекании речевых процессов в усло-

виях системного распада (или несформированности) деятельности и личности. Иначе, патопсихолингвистика — это «приложения лингвистики к психиатрии», как определили ее впервые употребившие этот термин Р.М.Фрумкина и А.Б.Добрович (*Гриншпун, Добрович, Фрумкина, 1974, с.321*). Но спектр различных форм речевой патологии гораздо шире.

Во-первых, это собственно патопсихолингвистические речевые нарушения, связанные с патологией личности, сознания и высших психических функций (психической деятельности). Примером могут являться нарушения речевой деятельности при параноидальной шизофрении.

Во-вторых, это речевые нарушения, коренящиеся в локальных поражениях мозга, но не имеющие ничего общего с психическими болезнями, составляющими предмет изучения психиатрии и патопсихологии. Они, как мы знаем, изучаются нейролингвистикой: типичный пример — различные виды афазии.

В-третьих, это речевые нарушения, связанные с врожденными или приобретенными нарушениями сенсорных систем — в основном это особенности речи (и ее восприятия) у глухих и глухонемых.

В-четвертых, это речевые нарушения, связанные с умственной отсталостью или временными задержками психического развития.

В-пятых, это речевые нарушения, имеющие «исполнительский» характер и связанные с дефектами моторного программирования речи или реализации моторной программы (например, заикание).

Степень изученности всех этих нарушений — различная. Поэтому мы не можем дать здесь одинаково полную их психолингвистическую характеристику. Тем более невозможно привести даже основную литературу. Поэтому ограничимся выборочным рассмотрением отдельных заболеваний (или, как более точно говорят в медицинской психологии, «страданий»).

Патопсихоллингвистика в узком смысле. Как правило, психоллингвистика здесь выступает лишь как орудие постановки диагноза и вообще как некоторое обобщение речевой симптоматики тех или иных психических заболеваний. Вот блестящая, но вынужденно поверхностная характеристика речевой симптоматики основных психических заболеваний, данная в свое время Э.Крепелином (1923, с.159): «Громкая, торопливая, неумолкаемая ни на минуту, часто отрывочная с явлениями скачки мыслей речь маниаков, представляющая как бы неиссякаемый фонтан слов, является выражением двигательного возбуждения... При р(аннем) сл(абоумии)² негативизм ведет к упорному молчанию (мутацизм), манерность — к жеманным оборотам речи, преднамеренным искажениям слов, игре слов и к их новообразованию, стереотипия — к бессмысленным повторениям («вербигерация») и введению в свою речь одних и тех же оборотов... Родственна этому расстройству бессвязность, полное отсутствие внутренней связи между отдельными частями речи, иногда даже между отдельными частями фразы. Если это расстройство сопровождается правильностью поведения в других отношениях, его называют речевой спутанностью...».

Единственная более поздняя работа, где дается достаточно полное и теоретически хорошо осмысленное описание речевых особенностей при различных психических заболеваниях, — это книга Т.Сперри «Языковые феномены и психозы» (*Spoerri, 1964*). К сожалению, она мало известна в России даже психоллингвистам, не говоря уже о патопсихологах или тем более психиатрах.

Прогрессивный паралич (один из вариантов сифилитического психоза): затрудненная артикуляция, невнятность произношения. В развитой форме — неспособность понять переносные значения, интонационная немодулированность речи.

² Для Э.Крепелина это частичный синоним шизофрении.

Корсаковский психоз: резкое расстройство памяти, отражающееся и в речи — в особенности в форме парафазий (подстановке неадекватного слова на место необходимого).

Болезнь Пика или Альцгеймера: заметная стереотипность речи — высказывания состоят из одних и тех же слов и синтагм и произносятся с одинаковой интонацией.

Эпилепсия: замедленная и неясная речь, «вязкость» речи и тенденция к персеверации (повтору), стереотипность, витиеватость речи, обилие слов в уменьшительной форме. При более тяжелых формах — бедность словаря (олигофазия).

Шизофрения: резонерство и обстоятельность речи. Замена конкретных понятий абстрактными и наоборот. Семантическая разорванность или бессмысленность, обычно при сохранении грамматической целостности предложения³. Фонетическая однотонность, или же больные усиливают интонацию на второстепенной, вспомогательной части высказывания в ущерб основной смысловой части. Повторение слов, произносимых собеседником (эхолалия). Бессмысленное выкрикивание одного и того же слова или высказывания (вербигерация). Как можно видеть, симптомы очень различны, что отражает многообразие форм шизофрении.

Маниакально-депрессивный психоз: «телеграфный стиль», иногда переходящий в бессвязность. Скачки идей, отвлекаемость речи на новые предметы. Возникновение большого числа ассоциаций по созвучию, отсюда изобилие рифмующихся слов.

Попытка подробного систематического описания параноидальной шизофрении с психолингвистической точки зрения дана в (*Гриншпун, Добрович, Фрумкина, 1974*).

³ Вот отрывок из письма шизофреника в Академию наук, найденного нами в архиве Академии за 1915 г.: «Сила конуса законом властно действует высотным для поднятий горизонтом во полете стилем вносным».

Авторы выделяют как основной признак «акоммуникативность» шизофренической речи, особенно характерно выступающую в феномене «словесного салата» и связанную с аутизмом. Те же авторы показали, что «речевое поведение больных характеризуется нарушением механизмов опоры на прошлый речевой опыт, при том что сама вероятностная структура речевого опыта оказывается сохранной» (*там же*, с.320—321; *Фрумкина и др.*, 1970).

Другое клинико-психолингвистическое исследование, проведенное с нашим участием, показало, что «основным, доминантным нарушением, ведущим к появлению и других речевых нарушений, является отсутствие адекватной обратной связи на внутреннюю программу от более поздних этапов порождения речи. Это приводит к распадению самой программы, «повисающей в воздухе», к «расплыванию» смыслов, не контролируемых контекстом, ситуацией, объективными, социальными значениями, что в свою очередь ведет к распадению закономерностей выбора слов...» и т.д. (*Леонтьев и др.*, 1973, с.1862; ср. также *Леонтьев и др.*, 1972).

Существенны предварительные результаты, полученные в клинико-психологическом исследовании Л.А.Дергачевой. Они сводятся к тому, что у параноидальных шизофреников ассоциативные реакции на слово и соответствующий ему зрительный образ («картинку»), в отличие от нормальных испытуемых, резко расходятся, что свидетельствует о нарушении закономерной связи вербального и предметного значений (*Дергачева и Шахнарович*, 1977). К сожалению, эта работа не была завершена.

Из зарубежных психолингвистических публикаций укажем работу *Cromwell & Dokecki*, 1968, где авторы на основе прежде всего ассоциативных экспериментов интерпретируют как доминантное нарушение неспособность шизофреников к переносу предмета внимания (*disattention*), что, в частности, выражается в заикленности на последних стимулах в ущерб более

ранним и отсутствии ретроактивной интерференции (ср. также *Laffal*, 1965).

К сожалению, работ с такой (психолингвистической в собственном смысле) направленностью довольно мало. Если параноидальная шизофрения в этом смысле хоть как-то исследована, то аналогичных попыток в отношении других психических болезней, насколько нам известно, не предпринималось.

Речевые нарушения при локальных поражениях мозга. По ним в отечественной литературе, в частности, в школе А.Р.Лурия, есть огромное количество публикаций. Важнейшие из них *Лурия*, 1975 и *Ахутина*, 1989. В последние годы появился ряд обобщающих публикаций уже собственно психолингвистического характера, ориентированных на специфику тех или иных психолингвистических (речевых) операций при различных формах афазии (см., например, *Полонская*, 1978; *Теплицкая*, 1983; *Стрельцына*, 1984 и др.)

Из зарубежных публикаций укажем на цикл замечательных работ Э.Вайгля (см., например, *Weigl & Bierwisch*, 1970), а также на тексты, собранные в книгах «Афазия и восстановительное обучение», 1983 и «Нейропсихология», 1984.

Совершенно особое (и исключительно важное для психолингвистики) направление исследований представлено в отечественной науке работами В.Л.Деглина, Л.Я.Балонова и Т.В.Черниговской. Это исследование речевых функций в условиях преходящего угнетения правого и левого полушарий мозга (см. *Балонов и Деглин*, 1976; *Черниговская, Деглин, Меншуткин*, 1982; *Балонов, Деглин, Черниговская*, 1985; *Черниговская*, 1989; *Черниговская*, 1993). Мы еще вернемся к важнейшим результатам этого цикла исследований в Главе 17.

Речевые нарушения и сурдология. Очевидно, что у глухих (глухонемых) и тугоухих детей практически отсутствует или фундаментальным образом нарушено речевосприятие. Однако это нарушение, в свою очередь,

определяет своеобразное развитие речи у глухонемых. Во-первых, такому ребенку приходится овладевать речью на основе других анализаторов, в частности зрительного. Во-вторых, он овладевает речью «...при недостаточной речевой практике и минимальных возможностях непосредственного подражания, главным образом на основе специального обучения, преимущественно путем сознательного усвоения закономерностей языка» (Боскис, 1953, с.62). В-третьих, у него, по крайней мере на начальных этапах, ограничена потребность устного общения с окружающими. Наконец, в-четвертых, глухонемой ребенок овладевает языком на том этапе общепсихического развития, когда уже возможно «...сознательное изучение языковых закономерностей на основе накопленного жизненного опыта и обобщения действительности» (*там же*).

Особенности речи глухонемых изучены довольно хорошо (работы В.И.Бельтюкова, Р.М.Боскис, Н.Г.Морозовой, Ж.И.Шиф и многих других). Из зарубежных психолингвистических публикаций одна из наиболее информативных принадлежит американцу Ричарду Блэнтону (*Blanton*, 1968). На уровне слова «...речь глухонемых детей... — речь образная, конкретная, а не отвлеченная. Чтобы понять глухонемого, надо представить себе его слова в зрительном поле, надо мысленно «видеть» содержание его речи» (*там же*, с.72). Отсутствует ориентировка на грамматические формы слов. «Не располагая еще способностью к сложному грамматическому обобщению, дети тем не менее стремятся выразить связь и последовательность явлений» (*там же*, с.86). При этом, по-видимому, осуществляется опора на доречевые этапы речепорождения (см. об этом Главу 5).

Совершенно особую проблему представляет собой речь слепоглухих. В отличие от обучения глухих, здесь в качестве основы выступает жестовая речь. «Переход на словесное общение у слепоглухонемого ребенка осуществляется посредством введения глобально воспринимаемых дак-

тильных⁴ слов в процессе жестового общения» (Мещеряков, 1971, с.31—32). Жесты являются смысловым контекстом первых дактильных слов, и они включены в связный жестовый рассказ.

Как пишет А.И.Мещеряков, «...овладение словесным языком вносит новый принцип в организации мыслительного процесса слепоглухонемого. Его несловесные знания (образы предметов, действий, функций и качеств) пересистематизируются в соответствии с «логикой» языка. Происходит усвоение языковой формы мышления...» (там же, с.33). Об особенностях жестового языка слепоглухих см. также Сироткин и Шакенова, 1980 и другие работы С.А.Сироткина⁵.

Структурные и семантические особенности жестового языка глухих и особенно слепоглухих в высшей степени интересны в общепсихолингвистическом плане. В каком-то смысле эта проблематика является ключевой для нашего понимания когнитивного, а в известной мере и коммуникативного аспекта речевых процессов. Однако собственно психолингвистический анализ жестовой речи глухих и слепоглухих в литературе вопроса пока отсутствует.

Отсутствуют также исследования особенностей словесной речи и ее восприятия у слепоглухих. Между тем наш опыт общения со слепоглухими (через дактильного переводчика и непосредственно, при помощи специальных технических средств) показывает, что такие особенности есть. В частности, резко повышены их тре-

⁴ Дактильные слова или знаки — это знаки, воспринимаемые слепоглухим путем осязания и кинестетического чувства (от греч. *дактилос* — палец).

⁵ Начиная с его дипломной работы, посвященной жестовому общению и выполненной под нашим руководством на факультете психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. С.А.Сироткин — один из четырех слепоглухих, закончивших этот факультет.

бования к логичности и информативности воспринимаемого текста, терминологической точности употребляемых слов и т.д.⁶.

Речевые нарушения при умственной отсталости и задержках развития. Они в психолингвистическом плане мало исследованы. Речь идет прежде всего об олигофренах (с разной степенью тяжести дефекта — дебилах, имбецилах и идиотах) и детях с ранними органическими нарушениями, вызывающими так называемую алалию — отсутствие или недоразвитие речи. Вместе с тем в эту группу попадают дети без явных органических нарушений или с периферийными нарушениями (так называемое общее недоразвитие речи).

В последние годы появился ряд психолингвистических исследований алалии (Недоразвитие и утрата речи, 1985; *Соботович*, 1981). Что касается детей с задержками развития, то здесь для психолингвиста наибольший интерес представляет феномен так называемой автономной речи — системы средств общения, спонтанно развивающейся в группе детей с общим дефектом (*Левина*, 1936; см. также «Логопедия», 1989), где дается трактовка ряда речевых нарушений с психолингвистической точки зрения.

Едва ли не первую попытку дать системное психолингвистическое истолкование ряда речевых нарушений, в том числе и этой группы, сделал не так давно немецкий ученый Хеннер Бартель (*Barthel*, 1992), опирающийся на концепцию Московской психолингвистической школы.

Психолингвистика и логопедия. Вероятно, точнее здесь было бы говорить о «фонопедии», так как в предмет логопедии входит исследование и коррекция не только ар-

⁶ Поэтому непривычному человеку, даже профессиональному преподавателю в «зрячеслышащей» аудитории, необычайно утомительно общение со слепоглухими. Но зато как полезно это общение для преподавателя!

тикуляционных и вообще фонационных, но и других речевых нарушений, включая алалию и даже афазию. Выделяются (Логопедия, 1989, с.48—51) следующие виды фонационных расстройств.

Дисфония — отсутствие или расстройство фонации вследствие патологических изменений голосового аппарата.

Брадилалия — патологически замедленный темп речи.

Тахилалия — патологически ускоренный темп речи.

Заикание — нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

Дислалия — нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата.

Ринолалия — нарушения тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата.

Дизартрия — нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Психолингвистический подход к этим нарушениям предполагает установление их соотношения с нормальным функционированием системы процессов речепроизводства. В этом плане наиболее исследовано заикание. Еще в 1940 г. Р.М.Боскис называла заикание заболеванием, «в основе которого лежат речевые затруднения, связанные с оформлением более или менее сложных высказываний, требующих для своего выражения фразы» (Боскис, 1940, с.279). В последнее время этот подход становится все более популярным в логопедической теории и практике.

Библиография

Афазия и восстановительное обучение. Тексты. М., 1983.

Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989.

Балонов Л.Я., Деглин В.Л. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий. Л., 1976.

Балонов Л.Я., Деглин В.Л., Черниговская Т.В. Функциональная асимметрия мозга в организации речевой деятельности//Сенсорные системы. Сенсорные процессы в асимметрии полушарий. Л., 1985.

Боскис Р.М. О сущности и лечении заикания у детей дошкольного возраста//Лечение душевнобольных. М., 1940.

Боскис Р.М. Особенности речевого развития у детей при нарушении слухового анализатора. М., 1953.

Гриншпун Б.М., Добрович А.Б., Фрумкина Р.М. Патология речи//Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Дергачева Л.А., Шахнарович А.М. Слово и образ в речемыслительной деятельности (к проблеме взаимосвязи)//Виды и функции речевой деятельности. М., 1977.

Зейгарник Б.В. Патопсихология. М., 1976.

Крепелин Э. Введение в психиатрическую клинику. Изд. 4. М.—Пг., 1923. Т. 1.

Левина Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь). М., 1936.

Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. М., 1965.

Леонтьев А.А., Рохлин Л.Л., Савицкая А.Б., Уфимцева Н.В., Шахнарович А.М. Некоторые проблемы речевой патологии при шизофрении//Материалы IV Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1972.

Леонтьев А.А., Рохлин Л.Л., Савицкая А.Б., Шахнарович А.М. Клинико-психолингвистическое исследование разорванности речи у больных параноидной формой шизофрении//Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова, № 6. 1973.

Логопедия. Учебное пособие. М., 1989.

Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975.

Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети (психическое развитие в процессе обучения). Автореф. дисс. ... доктора психол. наук. М., 1971.

Недоразвитие и утрата речи. М., 1985.

Нейропсихология. Тексты. М., 1984.

Полонская Н.Н. Исследование употребления глаголов у больных с афазией. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1978.

Сироткин С.А., Шакенова Э.К. Особенности жестового языка слепоглухих//Повышение эффективности речевого режима в условиях слухоречевой реабилитации. Л., 1980.

Часть 4. Прикладная психолингвистика

Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. Киев, 1981.

Стрельцына М.С. Нарушения понимания устного предложения при афазии. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1984.

Теплицкая С.В. Механизмы вербальных парафазий у больных с разными формами афазии. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1983.

Фрумкина Р.М., Василевич А.П., Добрович А.Б., Герганов Е.Н. К проблеме вероятностной организации речевого поведения в норме и патологии. М., 1970.

Черниговская Т.В. Речевая деятельность в условиях преходящего угнетения левого и правого полушарий мозга//Механизмы речевого процесса и реабилитация больных с речевыми нарушениями. Л., 1989.

Черниговская Т.В. Эволюция языковых и когнитивных функций: физиологические и нейролингвистические аспекты. Дисс. ... докт. биол. наук. СПб., 1993.

Черниговская Т.В., Деглин В.Л., Менишуткин В.В. Функциональная специализация полушарий мозга человека и нейрофизиологические механизмы языковой компетенции//Доклады АН СССР. Т. 267. № 2. 1982.

Barthel H. Einführung in die Pathopsycholinguistik. Stübingert, 1992.

Blanton R.L. Language learning and performance in the deaf//Developments in Applied Psycholinguistics Research. New York—London, 1968.

Cromwel R.L., Dosecki P.R. Schizophrenic language: a disattention interpretation//Developments in Applied Psycholinguistics Research. New York—London, 1968.

Laffal J. Pathological and Normal Language. New York, 1965.

Spoerri Th. Sprachphänomene und Psychose. Basel—New York, 1964.

Weigl E., Bierwisch M. Neuropsychology and Linguistics: topics of common research//Foundations of Language, № 6. 1970.

Глава 14. Психолингвистика в инженерной психологии

Эта глава будет очень краткой и почти лишена библиографии — не потому, что эта прикладная область неважна или психолингвистика не реализуется в ней достаточно полно, а как раз по обратной причине — потому что в инженерной психологии (мы условно включаем сюда эргономику, военную и космическую психологию) приложения психолингвистики в высшей степени многообразны и в то же время с трудом сводимы в единую концептуальную картину.

Инженерная психология — это «...область психологической науки, изучающая процессы информационного взаимодействия человека и технических устройств» (Психологический словарь, 1996, с.136). 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.

Во-первых, это проблемы, связанные с опознанием речевого (графического) сигнала и принятием решений на этом уровне. Они важны для создания систем передачи речи по каналам связи, для разработки процедур автоматического распознавания и синтеза речи и т.д. В психолингвистике исследуются в основном фонетические (акустические) сигналы (см. *Бондарко*, 1996).

Во-вторых, это проблемы, связанные с синтезом речи и с созданием разного рода автоматических систем, обес-

печивающих диалог (интерфейс) с человеком-пользователем.

В-третьих, это проблемы, связанные со смысловым восприятием (пониманием) речи и преобразованием текстовой информации в другие формы (компрессия, перекодирование и т.д.). В частности, это психолингвистические проблемы информационного поиска, автоматического перевода, шифровки и дешифровки. Одним из первых в советской (тогда) психолингвистике был цикл исследований И.М.Луцихиной по роли синтаксической структуры предложения в восприятии радиоречи на фоне помех — исследовались радиопереговоры экипажей с диспетчерским центром аэропорта (Луцихина, 1965; 1968).

В-четвертых, это 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 (см., например, Носенко, 1975; 1981), а также материалы нескольких симпозиумов на тему «Речь и эмоции».

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

В рамках этих пяти основных направлений существуют уже десятки, если не сотни тысяч более или менее частных экспериментальных исследований. Чтобы получить хотя бы общее представление об их характере, приведем названия докладов, представленных на секцию «Психолингвистические проблемы в инженерной психологии и смежных областях» III Всесоюзного симпозиума по психолингвистике (Материалы III Всесоюзного симпозиума..., 1970):

— Методы исследования ошибок при зрительном распознавании буквенных цепочек;

- О проявлениях автономности планов выражения и содержания при одновременном решении двух различных вербальных заданий;

- О моделировании процесса дешифровки текста человеком;

- К вопросу о помехоустойчивости оператора, принимающего текстовую информацию;

- Эвристическое моделирование процесса решения человеком словесных задач;

- К оценке факторов речевой беглости при ретрансляции сообщений;

- О некоторых количественных характеристиках индивидуальных стилей говорения;

- Психолингвистика и автоматизация обработки информации;

- Субъективные оценки вероятности буквосочетаний как фактор, прогнозирующий результаты переработки речевой информации;

- О некоторых факторах, определяющих субъективные оценки частоты буквосочетаний.

В других секциях были представлены доклады о «читабельности» текста, усвоении «ключевых слов», об оценке качеств личности путем психолингвистического эксперимента. Со временем конкретная тематика, конечно, менялась, но круг вопросов оставался примерно однотипным.

Впрочем, эти и другие публикации не полностью отражают те актуальные проблемы инженерной психолингвистики, которые приходилось решать ее представителям в 1960—1980-е гг. Как раз наиболее актуальные из них оставались вне открытых публикаций, да и сам факт постановки этих проблем перед психолингвистикой не афишировался. Так, после внезапной гибели трех космонавтов (Волкова, Пацаева и Добровольского) в результате разгерметизации кабины нам были переданы для анализа магнитофонные ленты с записью всех их переговоров (с Землей и между собой) с просьбой по-

пытаться вычленивать любую информацию, так или иначе связанную с их гибелью. Впрочем, попытка эта оказалась неудачной — катастрофа имела чисто конструктивно-технические причины, и до самого последнего момента речевое поведение космонавтов оставалось совершенно обычным.

В последние годы центр тяжести инженерной психолингвистики заметно сместился в сферу компьютерных (в широком смысле) проблем — того, что часто называется проблемами «искусственного интеллекта» или не менее туманным термином «информатика» (см., в частности, *Зубов*, 1991—1993; *Компьютерная лингвистика*, 1989; *Моделирование языковой деятельности...*, 1987 и др.) При этом все большее место в кругу этих проблем занимает моделирование процесса принятия решений человеком на основе психолингвистических представлений (в частности, с использованием теории «расплывчатых множеств» или «лингвистических переменных» Л.Заде (1976). Подробнее об этом см. *Шапиро и Леонтьев*, 1978; *Шапиро*, 1983.

Библиография

Бондарко Л.В. Фонетические аспекты прикладной лингвистики//Прикладное языкознание. СПб, 1996.

Заде Л. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений. М., 1976.

Зубов А.В. Основы лингвистической информатики. Минск, 1991. Ч. 1; 1992. Ч. 2; 1993. Ч. 3.

Компьютерная лингвистика//Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIV. М., 1989.

Луцких И.М. Использование гипотезы Ингве о структуре фразы при изучении восприятия речи//Вопросы психологии, № 2. 1965.

Луцких И.М. Экспериментальное исследование психолингвистической значимости грамматической структуры высказыва-

Глава 14. Психолингвистика в инженерной психологии

ния//Теория речевой деятельности (проблемы психолингвистики). М., 1968.

Материалы III Всесоюзного симпозиума по психолингвистике. М., 1970.

Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах. М., 1987.

Носенко Э.Л. Особенности речи в состоянии эмоциональной напряженности. Днепропетровск, 1975.

Носенко Э.Л. Эмоциональное состояние и речь. Киев, 1981.

Психологический словарь. Изд 2. М., 1996.

Шапиро Д.И. Принятие решений в системах организационного управления: использование расплывчатых категорий. М., 1983.

Шапиро Д.И., Леонтьев А.А. Расплывчатые категории в задачах принятия решений (психолингвистический аспект)//Общение: теоретические и прагматические проблемы. М., 1978.

Глава 15. Психолингвистика в криминалистике и судебной психологии

Речь как источник информации в следственном процессе. Прежде всего здесь мы сталкиваемся с двумя ситуациями: *а)* с задачей атрибуции, то есть 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., — то есть 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. «В обоих своих приложениях проблема атрибуции остается открытой, потому что в настоящее время практически невозможно с полной достоверностью атрибутировать письменный текст тому или иному автору только на основании языкового и стилистического анализа», — писали мы в книге, вышедшей в 1977 году (*Леонтьев, Шахнарович, Батов, 1977, с.7*), — и причины этого лукавого утверждения будут понятны, если соотнести дату ее выхода с известными событиями и процессами, происходившими в то время в нашей стране. На самом деле эта задача вполне решается, во всяком случае как криминалистическая, хотя, действительно, с *полной достовер-*

ностью атрибутировать текст невозможно. И как раз психолингвистические, а не «классические» лингвистические подходы обеспечивают возможность ее решения. Так, Ю.А.Сорокиным и В.И.Батовым был разработан метод, названный ими методом «семантического интеграла» (по аналогии с методом «семантического дифференциала» Ч.Осгуда): это сопоставление результатов семантического шкалирования исследуемого текста и текстов, заведомо принадлежащих лицу, авторство которого считается вероятным, или различным таким лицам. Результативность этого метода была блестяще продемонстрирована на материале спорных текстов, приписывавшихся М.Е.Салтыкову-Щедрину (*Батов и Сорокин, 1975*).

Основным полностью или почти полностью достоверным источником атрибуции на сегодня остается так называемая графическая или почерковедческая экспертиза — анализ почерка, орфографии, расположения текста на странице и других внешних признаков этого текста. Литература по графической экспертизе колоссальна и по большей части не имеет прямого отношения к психолингвистике, хотя некоторые чисто языковые и отчасти также психолингвистические аспекты есть и здесь. Так например, в графической экспертизе учитываются орфографические, лексические, композиционные и другие идентификационные признаки (*Винберг, 1940; Томилин, 1963; Судебно-почерковедческая экспертиза, 1971; Криминалистическое исследование рукописей..., 1973*).

В тех случаях, когда задачей экспертизы не является атрибуция, роль психолингвистики даже в графической экспертизе возрастает. Так, однажды мы должны были дать заключение по тексту, о котором его исполнитель (т.е. тот, кто писал этот текст, в отличие от автора — того, кто его сочинял, но не обязательно собственноручно писал) утверждал, что этот текст является синхронно выполненной записью речи третьего лица (т.е. автора). Однако целый ряд признаков рукописи (особенности переносов на новую строку или страницу, отсутствие или

неоднотипность сокращений и т.д.) привел нас к выводу, что эта рукопись была переписана или даже отредактирована впоследствии.

Вообще наиболее интересные в психолингвистическом отношении особенности текста вскрываются как раз в тех случаях, когда перед экспертом не стоит задача простой атрибуции. Так, в практике экспертной работы мы столкнулись с проблемой, когда подсудимый обвинил следователя в том, что тот продиктовал ему текст показаний. Возник естественный вопрос следственных органов — могло ли такое произойти? В результате исследования текстов показаний и заведомо принадлежащих тому же исполнителю других текстов группа экспертов пришла к единодушному заключению о том, что следователь не являлся автором анализируемого текста, но являлся *автором содержания* этого текста, то есть, по видимому, говорил подсудимому, что надо написать, а тот излагал *то же содержание «своими словами»*. Дело в том, что на низших уровнях порождения текст признания отражает индивидуальные психолингвистические особенности исполнителя, но его общая структура и композиция данному лицу совершенно чужды.

Еще одна нестандартная экспертная ситуация — когда исследуется возможность преднамеренного искажения письменной речи (например, человек намеренно пишет с ошибками). В этом отношении наиболее интересные результаты получил С.М.Вул, который установил устойчивость некоторых признаков письменной речи даже при ее преднамеренном искажении, а также некоторые особенности динамики такой речи: «К концу текста уменьшается количество ошибок и повышается уровень стройности и связанности изложения» (Вул, 1970, с.56).

Для целей идентификации говорящего или выявления отдельных его категориальных признаков могут быть использованы особенности устной речи. Первая их группа — это фонетические особенности. Они делятся в свою очередь на индивидуальные и групповые. Наиболее дос-

товерными индивидуальными фонетическими признаками являются тембр и громкость голоса, интонация, темп речи, характер, длительность и распределение пауз, характер и степень логической выделенности, степень фонетической редукции. Из числа групповых признаков укажем диалектные черты и иноязычный акцент, а также соблюдение тех норм произношения, которые были усвоены исследуемым лицом в детстве и юности (например, человек, говорящий со «старомосковским» произношением (*грешневый, грыбной*)), вероятнее всего, родился не позже начала 1930-х гг.). Вообще психолингвистический анализ позволяет в ряде случаев если не установить точно возраст данного лица, то по крайней мере отнести его к той или иной возрастной группе. Это касается также социальных и профессиональных особенностей (вообще категориальных признаков).

Вторая группа признаков устной речи — семантико-грамматические: характер заполнения пауз (*ммм...; эээ...; этаа...*); выбор слов и конструкций; мера выразительности, т.е. потенциальное богатство словаря и способность адекватно ориентироваться в нем; уровень речевой культуры; мера организованности текста. (см. обо всех этих признаках подробнее *Леонтьев, Шахнарович, Батов, 1977, с.9—17*).

Еще в 1974 г. В.И.Батов на одной из конференций криминалистов предложил говорить о судебно-психолингвистической экспертизе как разновидности судебно-психологической экспертизы и был поддержан в этом крупнейшим специалистом по психологической экспертизе М.М.Коченовым. Фактически при экспертизе документов и других письменных текстов термин «судебно-психолингвистическая экспертиза» в настоящее время общепринят.

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 (*Osgood, 1957; Osgood & Walker, 1959*). Что касается отражения эмоционального напряжения в устной речи, (см. *Леонтьев и Носенко, 1973*), а также более поздние публикации Э.Л.Носенко.

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 (см., например, *Липпманн и Адам, 1929; Канторович, 1925; Елистратов и Завадский, 1903*). Существуют и посвященные этой проблеме работы, выполненные в рамках «чистой» лингвистики и семиотики (например, *Weinrich, 1970; Левин, 1974; Свинцов, 1982*). В психолингвистике есть целая серия теоретических и экспериментальных исследований как устных, так и письменных ложных высказываний, приведших к важному выводу, что «при планировании и реализации ложного сообщения автор его, испытывая определенные трудности, актуализирует слова, имеющие сравнительно небольшую частоту встречаемости как в его индивидуальной речевой практике, так и в практике речевого общения той социальной группы, в которую он включен» (*Леонтьев, Шахнарович, Батов, 1977, с.37*).

Для широкой публики проблема ложности высказываний отождествляется с применением «детектора лжи», или полиграфа. Создателем этого направления можно считать А.Р.Лурия, который в конце 1920-х годов разработал так называемый «метод сопряженной методики», позже описанный им в вышедшей на английском языке книге «*The Nature of Human Conflicts*» (*Luria, 1932*), получившей в США огромную популяр-

ность. На русском языке этот метод был описан им в работах 1928 г. (*Лурия, 1928 а; 1928 б*). Как пишет в изданных мемуарах сам А.Р.Лурия, «эта работа оказалась практически полезной для криминалистов, являясь ранней моделью детектора лжи» (*Лурия, 1982, с.23*). Впрочем, практическое применение полиграфа в США оставляло желать лучшего, так как после периода недоверия он, наоборот, стал едва ли не единственным средством доказательства ложности показаний. Бессмертный Пэрри Мейсон был, однако, совершенно прав, когда говорил, что полиграф устанавливает не ложность, а истинность ответов — факт наличия реакции доказывает ложность ответа в значительно меньшей степени, чем отсутствие реакции — его истинность или, вернее, отсутствие у испытуемого намерения солгать. Интересно, что после выхода нашей книги (*Леонтьев, Шахнарович, Батов, 1977*), где критиковалась практика использования полиграфа в США, но было сказано, что «идея этого метода остается правильной» (*там же, с.38*), именно эта последняя фраза вызвала откровенно агрессивную реакцию у патриарха советского уголовного права М.М.Строговича (ныне покойного).

Речь в судебной психологии. Главной проблемой здесь 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. Мы не имеем возможности в настоящей главе подробно излагать всю указанную проблематику и ограничимся ссылкой на ряд публикаций, где она освещена наиболее глубоко: *Ратинов, 1967; Леонтьев, Шахнарович, Батов, 1977; Гаврилова, 1975; Шахриманьян, Варламов, Тараканов, 1973*).

Библиография

Батов В.И., Сорокин Ю.А. Атрибуция текста на основе объективных характеристик (итоги эксперимента)//ИАН ОЛЯ. Т.34. 1975.
Винберг А.И. Криминалистическая экспертиза письма. М., 1940.
Вул С.М. Характер и пределы изменений письменной речи при ее преднамеренном искажении//Материалы III Всесоюзного симпозиума по психолингвистике. М., 1970.

Гаврилова Н.И. Влияние внушения на формирование свидетельских показаний. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1975.

Елистратов А.И., Завадский А.В. К вопросу о достоверности свидетельских показаний (опыты Бине и Штерна). Казань, 1903.

Канторович Я.А. Психология свидетельских показаний. Харьков, 1925.

Криминалистическое исследование рукописей, выполненных на некоторых языках народов СССР. М., 1973.

Левин Ю.И. О семиотике искажения истины//Информационные вопросы семиотики, лингвистики и автоматического перевода». Вып. 4. М., 1974.

Леонтьев А.А., Шахнарович А.М., Батов В.И. Речь в криминалистике и судебной психологии. М., 1977.

Леонтьев А.А., Носенко Э.Л. Некоторые психолингвистические характеристики спонтанной речи в состоянии эмоционального напряжения//Общая и прикладная психолингвистика. М., 1973.

Липпманн О., Адам Л. Ложь в праве. Харьков, 1929.

Лурия А.Р. Сопряженная моторная методика//Проблемы современной психологии. Вып.2. М., 1928.а.

Лурия А.Р. Сопряженная моторная методика в исследовании аффективных реакций//Труды Института психологии. М., 1928. б.

Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография. М., 1982.

Ратинов А.Р. Судебная психология для следователей. М., 1967.

Свинцов В.И. О дезинформации//Текст как психолингвистическая реальность. М., 1982.

Судебно-почерковедческая экспертиза. М., 1971.

Томилин В.В. Физиология, патология и судебно-медицинская экспертиза письма. М., 1963.

Шахриманьян И.К., Варламов В.А., Тараканов В.В. Соотношение речевых и неречевых компонентов в деятельности следователя//Общая и прикладная психолингвистика. М., 1973.

Глава 15. Психолінгвістика в криміналістиці...

Luria A.R. The Nature of Human Conflicts. New York, 1932.

Osgood Ch.E. Motivation and dynamics of language behavior// Nebraska Symposium on Motivation. V. 5. 1957.

Osgood Ch.E., Walker E.G. Motivation and language behavior: a content analysis of suicide notes//Journal of Abnormal and Social Psychology. V. 59. № 1. 1959.

Weinrich H. Linguistik der Lüge. 4. Auflage. Heidelberg, 1970.

Глава 16. Психолингвистика речевого воздействия

Что мы понимаем под «речевым воздействием»? 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 личностно 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 (Леонтьев, 1997). Такое социально ориентированное общение может быть прямым (митинг, вообще любое публичное выступление перед «живой» аудиторией), а может быть опосредствованным (радио, телевидение, пресса). При этом оно может быть сосредоточено во времени (одновременное или практически одновременное общение со всей аудиторией) или рассредоточено (каждый пешеход читает щитовую рекламу тогда, когда мимо нее проходит); аудитория также может быть сосредоточена в пространстве (опять-таки митинг) или рассредоточена (телевидение).

То, что мы называем здесь *речевым воздействием*, — это и есть различные формы *социально ориентированного общения*. Иными словами, это массовая коммуникация (радио, телевидение, пресса); формы пропаганды, не укладывающиеся в традиционный объем массовой ком-

муникации — 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 политической¹. 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» (*Лайнбарджер*, 1962, с.5—6)².

Конечно, не вся проблематика, связанная с социально ориентированным общением, «подведомственна»

¹ В нашей стране термины «массовая коммуникация», а одно время и «пропаганда» в 1960—1980-х гг. были запретными (впрочем, по разным причинам: первый как «буржуазный», а второй из своего рода социальной стыдливости: это у «них» пропаганда, а у нас — коммунистическое воспитание трудящихся. Но в третьем издании БСЭ была помещена статья «Коммунистическая пропаганда», написанная — на хорошем научном уровне — тогдашним сотрудником Отдела пропаганды и агитации ЦК КПСС В.Ф.Провоторовым). Когда в начале 1970-х гг. автор этой книги начал читать соответствующий курс на факультете психологии МГУ, пришлось придумать ему название «Психология общения в больших системах»...

² Собственно, это определение взято из основного уставного документа для рот пропаганды армии США — специального наставления FM 33-5 «Ведение психологической войны» (см. также *Леонтьев*, 1983).

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.

Научное изучение речевого воздействия в России и СССР началось задолго до наших дней. Признанным классиком психологии речевого воздействия является Н.А.Рубакин, чья основная книга сравнительно недавно переиздана (1977; см. также *Рубакин*, 1972). Из широко известных авторов 1920—1930-х гг. назовем Я.Шафира (1927), С.Л.Вальдгарда (1931). Специально психолингвистическими проблемами радиоречи (хотя, конечно, без использования термина «психолингвистика») в те годы занимался С.И.Бернштейн — эти его работы в настоящее время переизданы (1977). Интересны и публикации Л.П.Якубинского (например, 1926). С середины 1930-х гг. такого рода исследования по понятным причинам не проводились и не публиковались; они вновь возродились только в 1960—1980-е годы, в основном в рамках прикладной психолингвистики (см. ниже).

На Западе основная масса теоретических и экспериментальных исследований социально ориентированного речевого воздействия появилась в 1940—1960-х гг. Эти исследования (краткий их обзор дан в *Артемов*, 1974 и

Пруха, 1974) связаны с такими громкими именами, как Г.Ласуэлл, П.Лазарсфелд, Б.Берелсон, Д.Кац, Дж.Клэппер, Л.Ховлэнд, Дж.Олпорт, И.Кац и многие другие. Изложение собственно психолингвистической проблематики зарубежных, в первую очередь американских исследований дано в *Пруха*, 1974 и *Леонтьев*, 1983 а.

Концептуальные основы психолингвистики речевого воздействия в России. Такими основами являются, с одной стороны, психология деятельности, восходящая к А.Н.Леонтьеву³ и Л.С.Выготскому, а с другой психология общения (сложившаяся в начале 1970-х гг. и наиболее полно представленная в нашей книге 1974 г. — *Леонтьев*, 1974, переизданной в 1997 г.). В семидесятые годы появилась наша работа (*Леонтьев*, 1972), выполненная вместе со студентами В.А.Вилюнасом и В.И.Гайдамаком и сразу же переведенная на английский и чешский языки; вышла основополагающая книга Ю.А.Шерковина (1973); появилась серия публикаций Т.М.Дридзе, завершившаяся ее книгами (1980; 1984). Основная мысль всех этих работ — в том, что речевое воздействие есть преднамеренная перестройка смысловой (в психологическом значении этого слова — ср. «личностный смысл» А.Н.Леонтьева) сферы личности. При этом текст социально ориентированного общения решает три основных психологических задачи. Это, во-первых, привлечение внимания к тексту, во-вторых, оптимизация его восприятия, в-третьих, принятие его содержания реципиентом. Психолингвистические особенности текста могут и должны исследоваться дифференцированно в зависимости от их ориентированности на ту или иную задачу.

Разработка психолингвистики речевого воздействия на первом этапе. Она так или иначе была связана с методами изучения и оценки эффективности речевого

³ Ему принадлежит, кроме того, одна из первых, если не первая публикация по психологии речевого воздействия в нашей психологической литературе (*А.Н.Леонтьев*, 1968).

воздействия — как с собственно методиками, так и с выделением в тексте таких опорных элементов, которые должны «представлять» текст в исследованиях его эффективности. Специфически психолингвистическими здесь являются методики семантического шкалирования и ассоциативные методики. Исследовались психолингвистические характеристики текстов, ориентированных на воздействие, психология речевых стереотипов, факторы селективности в восприятии текстов массовой коммуникации и другие. Особенно значимы были выводы Т.М.Дридзе о существовании так называемых семиотических групп, т.е. групп реципиентов массовой коммуникации, объединяемых по признаку одинакового уровня владения речевыми навыками и умениями, необходимыми для переработки информации, получаемой по каналам массовой коммуникации.

Первые публикации по психолингвистике речевого воздействия — это тезисы симпозиумов по психолингвистике. Уже в 1968 году, на втором таком симпозиуме, с принципиальным докладом выступила Т.М.Дридзе (Материалы II симпозиума..., 1968). На III симпозиуме действовала специальная секция «Психолингвистические проблемы в исследовании эффективности речевого воздействия», где, кроме Т.М.Дридзе, выступали А.У.Хараш, Ю.А.Шерковин, Е.А.Ножин (впервые поставивший проблему психолингвистики публичной ораторской речи), М.С.Мацковский (проблема «читабельности» текста), В.Л.Артемов (речевые стереотипы), Е.И.Негневицкая (эффект вербальной сатиации, т.е. своего рода «пере-насыщенности», ведущий к субъективной десемантизации слов), Л.В.Сахарный (проблема «ключевых слов») и другие ведущие специалисты (Материалы III симпозиума..., 1970). На IV симпозиуме с докладами на интересующие нас темы выступали, в частности, Е.А.Ножин, Ю.А.Шерковин, Ю.А.Сорокин (Материалы IV симпозиума..., 1972).

В те же годы появились сборники «Речевое воздействие» (1972); в нем, в частности, была опубликована интерес-

нейшая работа А.Ф.Воловика и П.Б.Невельского «Условия произвольного запоминания языковых элементов наглядной агитации», первая публикация А.П.Журавлева о символическом значении языкового знака, одна из основных работ Т.М.Дридзе) и «Психолингвистические проблемы массовой коммуникации» (1974). Эта последняя книга носила обобщающий характер. В нее вошла, в частности, наша работа «Психолингвистическая проблематика массовой коммуникации», где впервые более или менее полно анализировались психологические и психолингвистические особенности радио- и телевизионной речи, статьи Б.Х.Бгажнокова и Е.Ф.Тарасова о психолингвистических особенностях соответственно радиоречи и рекламы, а также несколько публикаций по психолингвистическим методикам исследования восприятия массовой коммуникации.

Итоговой публикацией Московской психолингвистической школы по данной проблематике явилась коллективная монография «Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации)» (1976). Здесь отразилась практически вся теоретическая и экспериментальная проблематика психолингвистики речевого воздействия, разрабатывавшаяся к тому времени в СССР. Из авторов этой книги нельзя не упомянуть Марью Лауристин, Пеэтера Вихалемма и Вийве Руус, первая из которых стяжала себе в начале 1990-х гг. шумную и вполне заслуженную политическую известность в независимой Эстонии.

Из отдельных статей и других публикаций того времени назовем коллективную статью о рекламе (*Леонтьев и др.*, 1973), брошюру Е.Ф.Тарасова и Л.С.Школьника «Язык улицы» (*Школьник, Тарасов*, 1977) и выполненный С.А.Минеевой первый обзор зарубежных экспериментальных исследований по эффективности публичной ораторской речи (*Минеева*, 1973). Наконец, нельзя не упомянуть несколько публикаций Е.И.Красниковой (особенно, 1976), которая сумела экспериментально пока-

зать действие механизма звукового символизма в восприятии связного текста⁴.

Направления дальнейшей разработки психолингвистики речевого воздействия и ее современное состояние. С конца 1970-х гг. в Московской психолингвистической школе выделилось специальное направление, названное его создателями «теорией речевой коммуникации». Основные публикации этого направления принадлежат уже упоминавшимся Е.Ф.Тарасову (*Тарасов*, 1977; 1978; 1979; 1986 и др.; *Тарасов, Школьник*, 1977) и Л.С.Школьникову (1976 и др.). С их участием психолингвистическая проблематика стала разрабатываться также в рамках секции «Массовые коммуникации в обучении и воспитании» Педагогического общества РСФСР, выпустившей несколько сборников (например, *Эмоциональное воздействие массовой коммуникации...*, 1978). Кроме того, началась интенсивная работа по заказу телевидения, вылившаяся в несколько статей — от *Леонтьев и др.*, 1976 до *Леонтьев*, 1990, в том числе особенно интересна статья (*Тарасов, Сорокин, Бгажноков*, 1984) — и множество неопубликованных материалов, в том числе экспертных заключений по отдельным телепередачам и сериям передач. Хотелось бы думать, что эта работа не осталась втуне и сыграла роль в том резком повышении профессионального уровня Центрального телевидения, которое было заметно накануне перестройки. К сожалению, подготовленное нами пособие по психологии и психолингвистике телевидения было «зарублено» руководством Гостелерадио в начале 1980-х гг. Близкие исследования велись на факультете психологии МГУ под руководством

⁴ После выхода ее работ одна из зарубежных подпольных компартий наводила справки о том, нельзя ли использовать «эффект Красниковой» при написании и распространении политических листовок. Пришлось честно ответить, что это теоретически возможно, но практически более чем затруднительно.

О.Т.Мельниковой и в Ленинградском университете под руководством Н.Г.Бойковой (см. *Бойкова, Коньков, Попова*, 1986).

После 1985 года систематической работы в данном направлении Московская психолингвистическая школа не вела, ограничиваясь отдельными, в основном частными, публикациями или, напротив, обобщающими теоретическими материалами. Из существенных публикаций этих лет назовем (*Жельвис*, 1990).

«Перестройка» и «гласность» принесли с собой, между прочим, возможность для непрофессионалов практически бесконтрольно публиковать книги на «ходкие» околonaучные и даже научные темы. Отсюда огромное число вышедших после 1986 г., а особенно после 1991 г., оригинальных и переводных книг по общению (прежде всего деловому), психотерапии, психоанализу и т.д. Гигантскими тиражами стали выходить, в частности, книги Д.Карнеги, — а это еще не самые худшие. Не избежали этого и вопросы речевого воздействия. Так, в последнее десятилетие было опубликовано множество книг по так называемому «нейролингвистическому программированию», из одного из направлений психотерапии переросшему в нечто вроде научной секты — типа сайентологии (см. об этом направлении, например, *Бэндлер и Гриндер*, 1995).

Совершенно новое для отечественной науки направление, расцветшее после 1991 г., — это политическая психология. Конечно, работы в этом направлении велись и раньше, но в открытую печать не проникали. Сейчас такие публикации нередки, хотя они основываются чаще всего на коррекции и адаптации к российскому обществу результатов, ранее полученных зарубежными исследователями. В качестве положительного примера приведем пособие «Политиками не рождаются», подготовленное Центром политического консультирования «Никколо М», где есть специальная глава «Власть языка и язык власти: власть, основанная на речевом сообщении» (*Абаш-*

кина и др., 1983). Однако, как и большинство аналогичных работ, эта книга совершенно не использует психолингвистические исследования речевого воздействия, накопленные в отечественной науке.

Методы психосемантики несколько лет после 1991 г. использовались в исследованиях политического сознания, осуществленных В.Ф.Петренко и его сотрудниками. Эти исследования обобщены в книге (*Петренко, Митина, 1997*).

Еще в середине 1980-х гг. циклом работ Д.Л.Спивака (см.особенно: *Спивак, 1986*) были начаты исследования в области суггестивной лингвистики в условиях измененных состояний сознания. В начале 1990-х гг. в Перми была создана лаборатория суггестивной лингвистики, где исследуются, в частности, смежные проблемы психолингвистики и психотерапии, в том числе гипноза. Эта лаборатория непосредственно занимается и проблемами социально ориентированного общения. Основная публикация по данной проблематике — *Черепанова, 1996*. Из других интересных исследований по «психолингвотерапии» см., например, *Коломийцева, 1991*.

Библиография

Абашкина Е., Егорова-Гантман Е., Косолапова Ю., Разворотнева С., Сиверцев М. Политиками не рождаются: Как стать и остаться эффективным политическим лидером. Психологическое пособие для политиков. М. 1993. Ч. 1.

Артемов В.Л. Основные направления исследования и современное состояние теории массовой коммуникации за рубежом// Психолингвистические проблемы массовой коммуникации. М., 1974.

Бернштейн С.И. Язык радио. М., 1977.

Бойкова Н.Г., Коньков В.И., Попова Т.И. Восприятие телевизионной передачи//Речевое воздействие: психологические и психолингвистические проблемы. М., 1986.

Бэндлер Р., Гриндер Дж. Трансформэйшн. Нейролингвистическое программирование и структура гипноза. СПб., 1995.

Вальдгард С.Л. Очерки психологии чтения. М.; Л., 1931.

Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. М., 1980.

Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М., 1984.

Жельвис В.И. Эмотивный аспект речи. Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия. Ярославль, 1990.

Коломийцева О.А. Лингвистический аспект психотерапевтического воздействия А.М.Кашпировского: Психотерапевтический и духовный феномен Кашпировского//Материалы 1-й Украинской научно-практической конференции. Киев, 1991.

Красникова Е.И. Прогнозирование оценки квазислова в связанном тексте//Проблемы мотивированности языкового знака. Калининград, 1976.

Лайнбарджер П. Психологическая война. М., 1962.

Леонтьев А.А. К психологии речевого воздействия//Материалы IV Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1972.

Леонтьев А.А. Психология общения. Тарту, 1974.

Леонтьев А.А. Психологическая сущность «психологической войны»//Актуальные проблемы методики лекционной пропаганды в условиях обострения идеологической борьбы. Таллин, 1983.

Леонтьев А.А. Язык пропаганды: социально-психологический аспект. Обзор//Язык как средство идеологического воздействия: Сборник обзоров. М.: Изд. ИНИОН, 1983. а.

Леонтьев А.А. На экране — человек//Человек в кадре: Материалы научно-практической конференции. М., 1990.

Леонтьев А.А. Психология общения. Изд.2. М., 1997.

Леонтьев А.А., Шахнарович А.М., Сорокин Ю.А., Дергачева Л.А. Психологические аспекты восприятия рекламы и пути повышения ее эффективности//Общая и прикладная психолингвистика. М., 1973.

Леонтьев А.А., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Некоторые проблемы психологии телевидения//Телевидение и дети. М., 1976.

Леонтьев А.Н. Некоторые психологические вопросы воздействия на личность//Проблемы научного коммунизма. Вып.2. М., 1968.

Материалы II симпозиума по психолингвистике. М., 1968.

Материалы III Всесоюзного симпозиума по психолингвистике. М., 1970.

Материалы IV Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1972.

Минеева С.А. О некоторых экспериментальных исследованиях публичной речи за рубежом//Общая и прикладная психолингвистика. М., 1973.

Петренко В.Ф., Митина О.В. Психосемантический анализ динамики общественного сознания (на материале политического менталитета). Смоленск, 1997.

Пруха Я. Теория речевой деятельности и исследование массовой коммуникации//Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Психолингвистические проблемы массовой коммуникации. М., 1974.

Речевое воздействие. Проблемы прикладной психолингвистики. М., 1972.

Рубакин Н.А. Тайна успешной пропаганды//Речевое воздействие. Проблемы прикладной психолингвистики. М., 1972.

Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. М., 1977.

Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М., 1976.

Спивак Д.Л. Лингвистика измененных состояний сознания. Л., 1986.

Тарасов Е.Ф. Место речевого общения в коммуникативном общении//Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977.

Тарасов Е.Ф. Роль эмоционально-эстетической организации речевого сообщения в массовой коммуникации//Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы. М., 1978.

Тарасов Е.Ф. К построению теории речевой коммуникации//Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М., 1979.

Тарасов Е.Ф. Психологические и психолингвистические проблемы речевого воздействия//Речевое воздействие: психологические и психолингвистические проблемы. М., 1986.

Тарасов Е.Ф., Сорокин Ю.А., Бгажноков Б.Х. Массовая коммуникация как социальное общение (радио и телевидение)//Язык и массовая коммуникация: социолингвистическое исследование. М., 1984.

Тарасов Е.Ф., Школьник Л.С. Социально-символическая регуляция поведения собеседника//Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977.

Глава 16. Психолингвистика речевого воздействия

Черепанова И. Дом колдуньи. Язык творческого Бессознательного. М., 1996.

Шафир Я. Очерки психологии читателя. М.; Л., 1927.

Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. М., 1973.

Школьник Л.С. Некоторые психолингвистические проблемы речевого воздействия. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1976.

Школьник Л.С., Тарасов Е.Ф. Язык улицы. М., 1977.

Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы. М., 1978.

Якубинский Л.П. Ленин о «революционной фразе» и смежных явлениях//Печать и революция, № 3. 1926.

Часть 5.

Тенденции в современной психолингвистике

Глава 17. Психолингвистика и образ мира

Мы уже говорили выше, что в психологии все большую популярность получает понятие предметного значения, разрабатывавшееся (иногда под другими названиями) многими крупными психологами современности — от Л.С.Выготского до Дж.Брунера и лидера западногерманской марксистской психологии К.Хольцкампа. Это понятие сейчас обретает новую жизнь в связи с активизацией исследований по функциональной асимметрии полушарий коры головного мозга. Неразрывность предметного значения с вербальным (при всей их психологической специфике) очевидна, и проблематика когнитивной психолингвистики все больше становится ориентированной не только и не столько на вербальные, сколько на предметные значения, ставя задачей синтезировать психолингвистическую теорию слова (знака) и психологическую теорию осмысленного образа. Если вслед за А.Н.Леонтьевым (*А.Н.Леонтьев*, 1983) ввести понятие *образа мира*, то как раз предметные значения и являются теми «кирпичиками», из которых этот образ строится.

Образ мира, как он понимается сегодня психологами, — это отображение в психике человека предметного мира, опосредствованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии.

Мир презентирован отдельному человеку через систему предметных значений, как бы наложенных на восприятие этого мира. Человек не «номинарует» чувственные

образы предметов — предметные значения суть компонент этих образов, то, что их цементирует для человека, то, что делает возможным само существование этих образов.

Наиболее непосредственная ситуация встречи человека с миром — это непрекращающееся движение сознания в *актуально воспринимаемом* образе мира. Каждый из нас, воспринимая мир через образ мира, постоянно переносит светлое поле внимания с одного предмета на другой. Таким образом, в нашем образе мира, а вернее в том его *ситуативном фрагменте*, с которым мы в данный момент имеем дело, все время «высвечивается» отдельный предмет, а затем внимание и сознание переключается на другой — и так без конца. Но это непрерывное переключение сознания с одного предмета на другой предполагает одновременно переход предмета (его означенного образа) с одного уровня осознанности на другой. В моем сознании сосуществует то, что является объектом актуального осознания, и то, что находится на уровне сознательного контроля. Таким образом, движение сознания в образе мира имеет не планиметрический, а стереометрический характер. Сознание имеет глубину. Образ мира многомерен, как многомерен сам мир.

Но образ мира может быть не включенным в непосредственное восприятие мира, а полностью рефлексивным, отделенным от нашего действия в мире, в частности восприятия. Такой образ мира может быть ситуативным, т.е. фрагментарным, — например, так может обстоять дело при работе памяти или воображения. Но он может быть и внеситуативным, глобальным: тогда это образ целостного мира, своего рода схема мироздания. Такой образ мира в собственном смысле всегда осознан, рефлексивен, но глубина его осмысления, уровень рефлексии могут быть различными. Предельный уровень такой рефлексии соответствует научному и философскому осмыслению мира.

Если в первом случае мы имеем дело с *непосредственным сознанием мира*, то во втором — это теоретическое

сознание разного рода, свободное от связанности с реальным восприятием.

Одним из первых, кто четко выразил их различие, был Михаил Михайлович Бахтин. Это его известная концепция «большого» и «малого» мира.

«Мир, где действительно протекает, свершается поступок, — единый и единственный мир, конкретно переживаемый: видимый, слышимый, осязаемый и мыслимый, весь проникнутый эмоционально-волевыми тонами утвержденной целостной значимости....

...В соотношении с моим единственным местом активного исхождения в мире все мыслимые пространственные и временные отношения приобретают ценностный центр, слагаются вокруг него в некоторое устойчивое конкретное архитектурное целое — возможное единство становится действительной единственностью...

Если я отвлекусь от этого центра исхождения моей единственной причастности бытию, причем не только от содержательной определенности ее (пространственно-временной и т.п.), но и от эмоционально-волевой определенности ее, неизбежно разложится конкретная единственность и нудительная действительность мира, он распадется на абстрактно-общие, только возможные моменты и отношения, могущие быть сведенными к такому же только возможному, абстрактно-общему единству. Конкретная архитектура переживаемого мира заменится не-временным и не-пространственным, и неценностным систематическим единством абстрактно-общих моментов...» (Бахтин, 1986, с.511—512).

И дальше — о «большом» и «малом» опыте: «В “малом” опыте — один познающий (все остальное — объект познания), один свободный субъект (все остальные — мертвые вещи), один живой и незакрытый (все остальное — мертво и закрыто), один говорит (все остальное безответно молчит).

В большом опыте все живо, все говорит, этот опыт глубоко и существенно диалогичен. Мысль мира обо мне,

мыслящем, скорее я объектен в субъектном мире...» (*там же*, с.519—520).

Это бытие—человека—в—мире как его составной части, находящейся с этим миром в непрерывном диалоге, предполагает, говоря словами А.Н.Леонтьева, «...возвращение к построению в сознании индивида образа *внешнего многомерного мира, мира как он есть*, в котором мы живем, в котором мы действуем, но в котором наши абстракции сами по себе не “обитают”...» (А.Н.Леонтьев, 1983, с.255).

Эти слова при жизни Леонтьева не публиковались, хотя и прозвучали в его докладе на факультете психологии МГУ в 1975 году. И уж тем более не могли быть опубликованы его мысли, относящиеся к 1930-м — началу 1940-х гг. Он писал (для себя): сознание и действительность «переходят друг в друга», «бывают тождественными». И: «Действительная противоположность есть противоположность образа и процесса, безразлично внутреннего или внешнего, а вовсе не противоположность сознания, как внутреннего, предметному миру, как внешнему» (А.Н.Леонтьев, 1994, с.43).

Но вернемся к бахтинской идее диалога человека с миром. Ее корни можно усмотреть еще в ранних работах о.Павла Флоренского. Именно ему принадлежит тезис о психике как своего рода продолжении предметного мира в голове человека. «...Акт познания есть акт не только гносеологический, но и онтологический, не только идеальный, но и реальный. Познание есть реальное *выхождение* познающего из себя или, — что то же, — реальное *вхождение* познаваемого в познающего, — реальное единение познающего и познаваемого...Познание не есть захват мертвого объекта хищным гносеологическим субъектом, а живое нравственное *общение* личностей, из которых каждая для каждой служит и объектом, и субъектом. В собственном смысле познаваема только личность и только личностью... Другими словами, *существенное познание*, разумеемое как акт познающего субъекта, и су-

ущественная *истина*, разумеемая как познаваемый реальный объект, — обе они — одно и то же реально, хотя и различаются в отвлеченном рассудке» (Флоренский, 1990, с.73—74).

Мир «событийствует» (если воспользоваться словечком М.К.Мамардашвили) не вне нас, не независимо от нас. Мы участники этого «событийствования». Мы часть этого мира, находящаяся в непрестанном общении с другими его частями. И без нашей мысли, нашего отражения мира, нашего действия в мире мир будет *другим миром*.

Язык и есть система ориентиров, необходимая для деятельности в этом вещном и социальном, одним словом — предметном, мире. Используем ли мы эту систему для собственной ориентировки или обеспечиваем с ее помощью ориентировку других людей — вопрос не столь принципиальный. Ведь общение, коммуникация — это в первую очередь не что иное, как способ внесения той или иной коррекции в образ мира собеседника (ситуативный, фрагментарный и в то же время непосредственный, т.е. образ «большого» мира, или глобальный, но выключенный из реальной деятельности и реального переживания этого мира, т.е. образ «малого» мира, мира абстракций). Соответственно усвоение нового языка есть переход на новый образ мира, необходимый для взаимопонимания и сотрудничества с носителями этого другого языка и другой культуры. Чтобы язык мог служить средством общения, за ним должно стоять единое или сходное понимание реальности. И наоборот: единство понимания реальности и единство и согласованность действий в ней имеют своей предпосылкой возможность адекватного общения.

Пока мы оставались в пределах индивидуально-личностного видения мира человеком, опосредованного личностно-смысловыми образованиями и прежде всего — личностными смыслами как таковыми (см. в этой связи Главу 18). Но наряду с текучими, индивидуальны-

ми характеристиками эти личностно-смысловые образования имеют и некоторую культурную «сердцевину», единую для всех членов социальной группы или общности и фиксируемую в понятии *значения* в отличие от *личностного смысла*. Иными словами, можно наряду с индивидуальными вариантами говорить о системе инвариантных образов мира, точнее — абстрактных моделей, описывающих общие черты в видении мира различными людьми. Такой инвариантный образ мира непосредственно соотносен со значениями и другими социально выработанными опорами, а не с личностно-смысловыми образованиями как таковыми.

С теоретической точки зрения таких инвариантных образов мира может быть сколько угодно — все зависит от социальной структуры социума, культурных и языковых различий в нем и т.д. В последнее время возникло даже понятие «профессионального образа мира», формирование которого является одной из задач обучения специальности. Вообще процесс обучения может быть понят как процесс формирования инвариантного образа мира, социально и когнитивно адекватного реальностям этого мира и способного служить ориентировочной основой для эффективной деятельности человека в нем.

Так или иначе, наше знание о мире неразрывно с нашей деятельностью в мире, нашим диалогом с миром, нашим, пользуясь выражением М.М.Бахтина, «не-алиби в нем». В психологии есть данные, не только не противоречащие этому положению, но и прямо подтверждающие его. Это, в частности, вывод Б.М.Величковского о том, что «семантическая информация может храниться в памяти в форме вложенных друг в друга пространственных и семантических контекстов. Благодаря такой форме организации, очевидно, обеспечивается колоссальная плотность «упаковки» сведений. Кроме того, эта форма представления может демонстрировать в зависимости от ситуации как эффекты иерархической организации, характерные для семантических сетей, так и классические

эффекты ассоциативной близости и контраста, наиболее легко трактуемых в рамках пространственных моделей семантической памяти» (Величковский, 1987, с.27). Имеются в виду такие концептуальные структуры, как схемы сцен (фреймы) и схемы событий (скрипты или сценарии). Б.М.Величковский вводит в этой связи понятие о «квазипространственном представлении ситуации». Аналогичную идею «специализации», то есть трансформации ментальных сущностей в форму пространственных репрезентаций, много раньше высказал известный французский лингвист Гюстав Гийом (Гийом, 1990; Скрелина, 1981).

По-видимому, различие речевых и когнитивных функций левого и правого полушарий головного мозга соотнесено как раз с различием «сетевого» и событийно-ситуативного представления, хранения и использования человеком информации. Процитируем одно из самых последних исследований этой проблемы, дающее хорошую сводку результатов, полученных в исследованиях последних тридцати лет.

«Среди характеристик, приписываемых механизмам левого полушария, можно перечислить следующие...: опознание и классификацию слов, восприятие квазислов, обеспечение структурно-классификационного подхода, опору на собственно языковые связи при обработке лексического материала. Правому полушарию приписываются следующие функции: идентификация слов на основе их перцептивных, а не фонемных признаков, опознание рукописных слов, понимание слов на языке глухонемых, опознание иероглифов, предпочтительное опознание конкретных слов, при обработке лексического материала ориентация не на собственно лингвистические характеристики, а на стоящие за словами денотаты, образы положительно или отрицательно эмоционально окрашенные. Речевым функциям правого полушария присущи черты глубинных структур, соотносимые с онтогенезом (то есть, наиболее ранние этапы речепорождения),

а речевым функциям левого — черты поверхностных (окончательно оформленные в грамматическом и фонологическом отношении высказывания). Левое полушарие располагает всеми средствами для порождения высказываний любой сложности: актуализация валентностей слов, словоизменение, словообразование, возможности синтаксического структурирования высказываний, то есть тот слой лексики, который необходим для формирования сложных грамматических конструкций, — глаголы, формально-грамматические и заместительные слова. С функциями левого полушария связана концептуальность порождаемых текстов. К сфере функций правого полушария относится наполнение воспринимаемых и порождаемых высказываний конкретным предметным содержанием: именная лексика, отражение индивидуально-личного опыта, чувственные впечатления. Показано, что при анализе лексического и грамматического материала ПП опирается не на системные отношения в языке, а на референт для слов и на позицию имени для фраз. Язык ПП конкретен и образен: его лексика предметна, «вещна», в ней отражены непосредственные чувственные впечатления; его структура элементарна, почти асинтаксична; он алогичен, не дифференцирован и служит основой догадок и интуиции. Язык ЛП отличается развитой и сложной синтаксической структурой; он способен к обобщениям, абстракциям, построению суждений, имея для этого изобилие формально-грамматических средств. Физиологические механизмы обоих полушарий обеспечивают разные стороны речевой деятельности, а не дублируют друг друга. Участие полушарий в организации речевой функции осуществляется постоянным и гибким их взаимодействием, обеспечивая возможность создать целостный чувственный образ мира» (Лях, 1996, с.6—7; см. также Черниговская и Деглин, 1984). Т.В.Черниговская добавляет к этому: «В отличие от данных, полученных другими авторами на здоровых испытуемых и на больных афазиями, наши исследования свидетельствуют о

наличии не одной, а двух иерархий сложности грамматики — право- и левополушарной» (Черниговская, 1993, с.29).

Нам известен только один цикл работ в современной психолингвистике, полностью отвечающий высказанной выше идее о взаимодействии двух форм когнитивной репрезентации и только что процитированной мысли о взаимодействии правого и левого полушария в построении образа мира. Это книги петербургского психолингвиста Владимира Яковлевича Шабеса (1989; 1990; 1992). Он построил свою концепцию на основе идеи «...моделей ментальных репрезентаций различных типов», понятий пресобытия—эндособытия—постсобытия и др. Естественно, здесь описать эту концепцию невозможно, и мы просто отошлем читателя к указанным трудам.

Во всяком случае, психолингвистика давно уже идет в направлении моделирования ситуативного взаимодействия человека и мира, в направлении построения «психолингвистики событий» или «психолингвистики деятельностиного взаимодействия». Так, например, в рамках когнитивной психолингвистики развивается теория скриптов (сценариев) и сцен (*Schank and Abelson, 1977; Schank, 1982; Шабес, 1992, с.46—58*). Еще до возникновения психолингвистики (и тем более нейролингвистики) как особой науки А.Р.Лурия обнаружил различия в речевой деятельности афатиков в зависимости от того, оперируют они с «коммуникацией событий» (типа *Собака лает*) или «коммуникацией отношений» (типа *Сократ — человек*). В рамках психолингвистики, как мы видели выше, определилось также представление о «доязыковых» когнитивных структурах (пропозициях), оперирование с которыми является органической составной частью процессов речепорождения. Сходные тенденции заметны в трактовке речевого или, вернее, речемыслительного развития ребенка.

В свете сказанного интересно поставить вопрос, который, насколько нам известно, до сих пор не был пред-

метом психолингвистического рассмотрения с точки зрения «психолингвистики событий» (или «правополушарного» подхода). Речь идет о статусе грамматических значений в широком смысле, т.е. содержательной стороны того, что в свое время В.В.Виноградов считал категориями предложения и что актуализуется или «морфологизуется» (С.И.Бернштейн) в собственно грамматических (морфологических) категориях. Сюда же относятся разного рода явления локуса и деиксиса. Одним словом, это категории, связанные с пространственной, временной и иной «событийной» конкретизацией речевых высказываний. Последовательное рассмотрение этих категорий как психолингвистических не может не оказать воздействия и на понятийную систему и основные положения «чистой» лингвистики.

Ведь, как автор этой книги писал двадцать лет назад, психолингвистика и есть экспериментальная лингвистика. И как бы лингвистика ни делала вид, что она независима от психолингвистики и может прожить без нее, они давно уже настолько спаяны друг с другом, что любой серьезный шаг вперед в одной немедленно отражается на другой.

А лингвистика сейчас остро нуждается в притоке новых идей, так как она уже много лет по существу топчется на месте, развиваясь почти исключительно за счет использования информации, накопленной в психолингвистике, логике, прагматике и других гуманитарных областях.

Библиография

- Бахтин М.М.* Литературно-критические статьи. М., 1986.
Величковский Б.М. Функциональная организация познавательных процессов. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 1987.
Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики. М., 1990.

Часть 5. Тенденции в современной психолингвистике

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М., 1983. Т.2.

Леонтьев А.Н. Философия психологии. М., 1994.

Лях Н.Ю. Особенности восприятия слов в шуме и функциональная асимметрия мозга: роль лингвистических факторов. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб, 1996.

Скрелина Я.М. Систематика языка и речевой деятельности. Л., 1981.

Флоренский П.А. Столп и утверждение истины (1). М., 1990.

Черниговская Т.В. Эволюция языковых и когнитивных функций: физиологические и нейролингвистические аспекты. Дисс. ... доктора биол. наук. Спб., 1993.

Черниговская Т.В., Деглин В.Л. Проблема внутреннего диалогизма (нейрофизиологическое исследование языковой компетенции)//Труды по знаковым системам. Вып.17. Тарту, 1984.

Шабес В.Я. Событие и текст. М., 1989.

Шабес В.Я. Соотношение когнитивного и коммуникативного компонентов в речемыслительной деятельности. Событие и текст. Автореф. дисс. ... доктора психол. наук. Л., 1990.

Шабес В.Я. Речь и знание. Спб., 1992.

Schank R.C. Dynamic Memory. Cambridge, 1982.

Schank R.C., Abelson R.P. Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures. Hillsdale (NY), 1977.

Глава 18. Психолингвистика и личность

В предыдущей главе мы обращались к мыслям М.М.Бахтина, П.А.Флоренского и А.Н.Леонтьева о принципиальном единстве мира предметного и мира духовного, мира сознания, о «не-алиби» каждого человека в мире и о том, что мир неполон без каждого из нас, что без каждого из нас с нашей психикой, нашим сознанием, нашей деятельностью он становится *другим миром*.

Мы зафиксировали также, что главное противопоставление для психолога есть не противопоставление внешнего и внутреннего, материального и психического, а противопоставление образа и процесса.

В концептуальной системе школы Л.С.Выготского речь идет об *образе мира и деятельности человека в этом мире*. Простейшее, в конечном счете механистическое представление об их взаимоотношении сводится к тривиальному положению о том, что образ мира есть ориентировочная основа для деятельности. (Для простоты и мы в Главе 17 рассуждали именно так).

Но образ мира связан с деятельностью не только, так сказать, операциональными связями. Нельзя забывать, что «строительным материалом» для образа мира являются не безличные социализованные значения, а *личностные смыслы* как кристаллизация человеческого отношения к миру (А.Н.Леонтьев). А с другой стороны, у любого акта деятельности есть мотивационная детерминация, есть иерархия управляющих ею установок (А.Г.Асмолов). Да и вообще деятельность может формироваться и направляться надситуативной активностью субъекта (В.А.Петровский).

Таким образом, между образом мира (если понимать его как часть *сознания личности*, по выражению А.Н.Леонтьева) и реальными поступками человека стоит — **личность**. «Она и есть не что иное, как сгусток жизни, продукт ее кристаллизации в форме субъекта — субъекта, всегда несущего в себе свою историю, свою реальную биографию» (А.Н.Леонтьев, 1994, с.200).

Проблему личности можно и нужно рассматривать под двумя углами зрения, в сущности своей неразрывными. Это, во-первых, механизм такой кристаллизации, внутренняя структура личности как психологического образования. По мнению Д.А.Леонтьева, «...структурными составляющими личности выступают следующие смысловые структуры: личностный смысл...; смысловая установка...; мотив...; смысловая диспозиция, проявляющаяся в эффектах консервации устойчивого смыслового отношения [«перенос смысла» по А.Н.Леонтьеву — *Авт.*]; смысловой конструкт, проявляющийся в эффектах приписывания жизненного смысла объекту или явлению, выступающему носителем значимых качеств; личностная ценность, проявляющаяся в эффектах смыслообразования, связанного не с актуальной динамикой потребностей, а с идеальной моделью должного» (Д.А.Леонтьев, 1988, с.22; см. также 1993).

Во-вторых (и это отражается и в самой структуре личности), это отношение личности и «жизни», которое следует рассматривать и в плане формирования личности (персоногенеза) (см. Асмолов, 1996; 1996а), и в плане отображения жизненной перспективы в сознании этой личности. А.Н.Леонтьеву (1975) принадлежит важнейшая идея «горизонта личности» как ее интегральной характеристики. Прочитаем по А.А.Леонтьев, 1983, с.37—38) рукописные подготовительные материалы к неосуществившейся книге А.Н.Леонтьева «Образ мира»:¹

¹ В цитате не показаны сокращения.

«РАСШИРЯЮЩЕЕСЯ ПРОСТРАНСТВО:

поле активно воспринятое
поле воспроизведенное
поле представления (воображаемое)
=до планетарного и космического
Оно уже не мое, а человеческое!

РАСШИРЯЮЩЕЕСЯ ВРЕМЯ:

будущее:

перспектива — планируемое
биографическое
«постбиографическое, конкретное /дети, внуки/
историческое (общественное)

прошлое:

биографическое
«предбиографическое»
историческое (общественное)

Это все равно = «СЕЙЧАС»:

Не локализованное

Локализованное в биографическом

Локализованное в историческом (общественном)».

Л.С.Выготскому принадлежит идея «смыслового поля» личности, в дальнейшем (у А.Н.Леонтьева) выступившая в форме положения о смысловой природе образа мира². Развитие психики в филогенезе и есть последовательное усложнение отношений человека и мира, формирование другого, нового типа их взаимодействия и взаимообусловленности, где эти отношения опосредуются не только и не столько *сознанием и действием*, как мы привыкли думать, сколько *личностью и деянием, поступком*.

Человек входит в мир деянием, личностно опосредованной системой поступков, определяющей развитие его

² История развития идеи смыслового поля личности пока не написана.

личности и формирующей сам мир. И психология должна осознать, что вместо «науки о бесконечно меняющемся человеке в бесконечно меняющемся мире, ... науки о деянии свободной творческой личности», она стала наукой «о деятельности ограниченного и ригидного сознания» (А.А.Леонтьев, 1990, с.13).

Такой наукой оказалась и ее важная составная часть — психолингвистика. Естественно, говоря о психолингвистике, мы здесь имеем в виду не традиционное «операционалистское» ее понимание, а то расширенное понимание, которое отразилось в настоящей книге (см. определение предмета психолингвистики в Главе 1).

Язык, как уже говорилось выше, есть важнейший ориентир человека при его деятельности в мире. И если эту деятельность понимать как глубокий, осмысленный диалог человека с миром, как многоголосное, иногда унисонное, иногда полемическое общение различных компонентов той колоссальной системы, которую мы называем миром, то язык есть прежде всего **язык личности**.

Мы снова возвращаемся — на новом витке развития — к идеям К.Фосслера и Бенедетто Кроче, а в определенном смысле к В.Гумбольдту и А.А.Потебне, писавшим о творческом характере языка и речевого акта.

Это не просто декларация, потому что все более органично входящее в теоретическую и прикладную психолингвистику представление о личностно детерминированных стратегиях речевого общения и овладения языком, о языке как смысловом, а не только «значенческом» феномене (не говоря уже о том, что он никак не может быть сведен к системе операторов), предполагает в конечном счете именно такой подход.

Один из интереснейших психологов современности, Виктор Франкл, сказал в своей основной книге: «Если человек хочет прийти к самому себе, его путь лежит через мир» (Франкл, 1990, с.120).

Язык и есть его путеводитель по этому миру по дороге к себе.

Библиография

Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996.

Асмолов А.Г. Историко-эволюционный подход в психологии личности. Дисс. ... доктора психол. наук. М., 1996. а.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

Леонтьев А.Н. Философия психологии. М., 1994.

Леонтьев А.А. Творческий путь Алексея Николаевича Леонтьева//А.Н.Леонтьев и современная психология. М., 1983.

Леонтьев А.А. ЕССЕ НОМО («Вершинная» психология и перспективы исследования деятельности)//Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. М., 1990.

Леонтьев Д.А. Структурная организация смысловой сферы личности. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1988.

Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М., 1993.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

Дополнительная литература **(на русском языке)**

Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989.

Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. Харьков, 1990.

Залевская А.А. Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование. Воронеж, 1990.

Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. М., 1965.

Леонтьев А.А. Психолингвистика. Л., 1967.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.

Леонтьев А.А. Психология общения. Изд.2. М., 1997.

Мурзин Л.Н. и Штерн А.С. Текст и его восприятие. Свердловск, 1991.

Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. Л., 1989.

Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. М., 1976.

Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М., 1996.

Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики. М., 1987.

Шабес В.Я. Событие и текст. М., 1989.

Заключение

Книга закончена. Она получилась, конечно, очень субъективной, «авторской». В то же время, перечитывая ее, не можешь отделаться от впечатления, что в нее вместились вся или почти вся проблематика того, что сегодня называется психолингвистикой. По крайней мере ее «основы». А значит, главная цель достигнута — начинающие психологи и лингвисты могут получить сколько-нибудь ясное впечатление о том, чем психолингвистика была, что она такое сейчас и в каком направлении идет.

Автор этой книги стоял у истоков психолингвистики в России и, чем бы ему ни приходилось заниматься, психолингвистика была и остается делом его жизни. Каждый год в осеннем семестре он входит в аудиторию психологического факультета Московского университета, чтобы рассказать о психолингвистике студентам-пятикурсникам — и за все 30 лет не было случая, чтобы эта аудитория не была полна.

Книга хотя и «авторская», но в ней отразилась гигантская теоретическая, экспериментальная и конкретно-прикладная работа, проделанная коллегами, учениками и сотрудниками автора. Без них этой книги просто не могло бы быть. Кроме тех, кто сотрудничал со мной при написании «Основ теории речевой деятельности» и упомянут во Введении, я хотел бы назвать свою первую ученицу Аллу Соломоновну Штерн, увы, покойную; совсем недавно ушедшего Леонида Владимировича Сахарного; Татьяну Васильевну Рябову-Ахутину; Владимира Яковлевича Шабеса; Барасби Хачимовича Бгажнокова; Татьяну Николаевну Наумову; Елену Иосифовну Негневицкую; Наталию Владимировну Уфимцеву; Александру Алексан-

дровну Залевскую; Наталию Дмитриевну Зарубину-Бурикову; Виктора Федоровича Петренко; Илью Наумовича Горелова; Владимира Михайловича Павлова; Евгения Михайловича Верещагина; Ислама Имрановича Ильясова; Александра Павловича Журавлева... Пусть не обижаются те, кто здесь не назван: их слишком много. А я ведь не назвал еще своих зарубежных учеников — их немало, и среди них хочется выделить Ли Тоан Тханга и Пенку Илиеву. Без них этой книги тоже не было бы или она была бы другой.

Но есть люди, без которых не только книги, но и самого ее предмета — я имею в виду отечественное направление психолингвистики — не могло бы быть. Двоих из них я не застал — это Лев Владимирович Щерба и Лев Семенович Выготский. Других знал и любил — это Алексей Николаевич Леонтьев, Александр Романович Лурия и Николай Иванович Жинкин.

Пусть земля будет им пухом.

А.Леонтьев

Содержание

Введение	5
Часть 1. Теоретические и методологические вопросы психолингвистики	
Глава 1. Психолингвистика как наука и ее место среди наук о человеке	6
Глава 2. История возникновения и развития психолингвистики	26
Глава 3. Основы психолингвистической теории	56
Глава 4. Методы психолингвистики	73
Часть 2. Психолингвистический анализ порождения и восприятия речи	
Глава 5. Психолингвистические модели и теории порождения речи	84
Глава 6. Психолингвистика восприятия речи	127
Часть 3. Основные разделы психолингвистики	
Глава 7. Внутренняя структура психолингвистики	148
Глава 8. Рефлексивная психолингвистика («психолингвистика психолингвистики»)	154
Глава 9. Психолингвистика развития	172
Глава 10. Этнопсихолингвистика	189
Глава 11. Психопозитика	199
Часть 4. Прикладная психолингвистика	
Глава 12. Психолингвистика в овладении языком	218
Глава 13. Патопсихолингвистика	229
Глава 14. Психолингвистика в инженерной психологии	243
Глава 15. Психолингвистика в криминалистике и судебной психологии	248
Глава 16. Психолингвистика речевого воздействия	256
Часть 5. Тенденции в современной психолингвистике	
Глава 17. Психолингвистика и образ мира	268
Глава 18. Психолингвистика и личность	279
Дополнительная литература (на русском языке)	284
Заключение	285
Содержание	287

Алексей Алексеевич Леонтьев
ОСНОВЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ
Учебник

Редактор *О. В. Квасова*
Компьютерная верстка *А. И. Чекалиной*
Оформление обложки *В. Н. Кокорев, Д. А. Леонтьев*

Издательство «Смысл» (ООО НПФ «Смысл»)

103050, Москва—50, а/я 158

Тел./факс (095) 195-0308, 195-3713

e-mail: info@smysl.ru

<http://www.smysl.ru>

Лицензия ИД № 04850 от 28.05.2001

Издательство «ЛАНЬ»

lan@lpbl.spb.ru www.lanpbl.spb.ru

193012, Санкт-Петербург, пр. Обуховской обороны, 277,
издательство: тел./факс: (812)262-24-95, тел.: (812)262-11-78;
pb1@lpbl.spb.ru, print@lpbl.spb.ru

торговый отдел: 193029, ул. Крупской, 13, тел./факс: (812)567-54-93,
тел.: (812)567-85-78, (812)567-14-45, 56-85-82, 567-85-91;
trade@lanpbl.spb.ru;

Филиал в Москве:

109263, Москва, 7-я ул. Текстильщиков, 5,
тел.: (095) 919-96-00, 787-59-47, 787-59-48;
lanmsk@gpress.ru

Филиал в Краснодаре:

350072, Краснодар, ул. Жлобы 1/1, тел.: (8612)62-97-73.

Подписано в печать 17.12.2002. Формат 84×108/32. Бумага офсетная.

Гарнитура Times ET. Печать офсетная. Усл. печ. л. 15,3.

Тираж 5000 экз. Заказ № 1989.

Отпечатано с диапозитивов в ФГУП «Печатный двор»
Министерства РФ по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций.

197110, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 15.