

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет кораблебудування
імені адмірала Макарова

Н. М. ФІЛІПОВА

МОВА – МИСЛЕННЯ – КОМУНІКАЦІЯ

Навчальний посібник

Рекомендовано Вченою радою НУК

Миколаїв • НУК • 2018

УДК 81'23(075)

Ф 53

Автор Н. М. Філіппова, канд. філол. наук, проф. НУК

Рецензенти:

Н. П. Тропіна, д-р філол. наук, проф.;

Я. В. Васильєв, д-р психол. наук, проф.;

О. А. Дубова, д-р філол. наук, проф.

*Рекомендовано Вченою радою НУК
імені адмірала Макарова як навчальний посібник*

Філіппова Н. М.

Ф 53 Мова – мислення – комунікація : навчальний посібник / Н. М. Філіппова. – Миколаїв : НУК, 2018. – 168 с.

Запропоновано підбірку завдань, які показують розвиток психолінгвістичних ідей та становлення психолінгвістики як науки. Посібник дозволяє зануритися у реальний текст, створений сучасними дослідниками цих проблем, і запрошує студентів-філологів до подальшого, більш детального і глибокого ознайомлення з ними.

Призначено для студентів-філологів вищих навчальних закладів, які вивчають дисципліну "Психолінгвістика".

УДК 81'23(075)

© Філіппова Н. М., 2018

© Національний університет кораблебудування
імені адмірала Макарова, 2018

ТЕМА 1

ПСИХОЛІНГВІСТИКА ЯК НАУКА ПРО МОВЛЕННЄВУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Мы попытаемся "войти" в виртуальную реальность нашего сознания и проанализировать феномены, которые стоят за речевой деятельностью, за коммуникативным поведением и обуславливают успешность обучения или провоцируют коммуникативные неудачи.

В. Красных

План

1. Об'єкт і предмет психолінгвістики.
2. Історія становлення психолінгвістики.
3. Специфіка психолінгвістичного підходу до аналізу мовних явищ.
4. Методи психолінгвістики.
5. Свідомість – мислення – інтелект.
6. Мовний і мовленнєвий механізм.
7. Мовленнєва діяльність.
8. Основні розділи психолінгвістики.
9. Зв'язки психолінгвістики з лінгвістикою.
10. Галузі використання психолінгвістичних досліджень.

Ключові слова: психолінгвістика, мова, мовлення, спілкування, мислення, свідомість, інтелект, мовленнєва діяльність, походження мовлення, розуміння мовлення, мовленнєва здатність, мовленнєва дія, мовний та мовленнєвий механізм.

Об'єкт психолінгвістики – це мова і мовлення людини, які вона використовує з різною метою і у різних ситуаціях.

Предметом психолінгвістики є процес створення і сприйняття знаків мовної системи, співвідношення особистості із функціонуванням мовної знакової системи у мовленнєвій діяльності, та мовою як головним компонентом образу світу.

Мета психолінгвістики – описати і пояснити особливості функціонування мови як психічного феномена, як складну взаємодію великої кількості зовнішніх і внутрішніх факторів (індивідуум у соціокультурній взаємодії).

Особливим інтересом до людини, її внутрішнього світу, свідомості та підсвідомості ознаменувалося ХХ сторіччя.

Вперше термін "психолінгвістика" з'явився наприкінці ХІХ ст. у німецькій психології. У 1946 році N. Pronko вводить його у своїй роботі "Language and Psycholinguistics". Активно його почали використовувати у 50-ті роки ХХ ст. після семінарів, які були проведені у США у 1951 та 1953 роках (С. Е. Osgood, Т. А. Sebeok "Psycholinguistics. A. Survey of Theory and Research", 1954). Термін "психолінгвістика" досить неоднозначний. Порівняємо:

– "наука про засвоєння і використання структур мови" (D. Slobin, 1966);

– "вплив ситуації спілкування на повідомлення" (Т. Slama, 1973);

– "у психолінгвістиці у фокусі постійно знаходиться зв'язок між змістом, мотивом і формою мовленнєвої діяльності,

з одного боку, і між структурою і елементами мови, які використовуються у мовленнєвому висловлюванні, з іншого" (О.С. Кубрякова, 1986);

– "предметом психолінгвістики є співвідношення особистості з структурою та функціями мовленнєвої діяльності, з одного боку, і мовою як головним елементом образу світу людини, з іншого" (О.О. Леонтьєв, 2003);

– напрям досліджень (С. Osgood, N. Chomsky);

– "лінгвістична дисципліна, яка вивчає психологічну реальність лінгвістичних моделей і теорій" (А. Баранов);

– "Психолінгвістика – це назва наукових теорій, які орієнтуються часто на методи, які не тільки не співпадають, але іноді прямо протилежні" (Є.Ф. Тарасов);

– активність суб'єкта, його включення у сумісну діяльність (Л. Виготський, А.Н. Леонтьєв, А.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн);

– наука, яка вивчає процедури формування і формулювання думки (І.А. Зимня);

– "наука, яка вивчає процеси утворення, сприйняття та формування мовлення у їх взаємодії із системою мови, а також розробляє моделі мовленнєвої діяльності" (С.І. Куранова).

Традиційну історію психолінгвістики представляють як: *психолінгвістику "першого покоління"* – період формування психолінгвістики, *психологічний період* (Ж. Меллер, Ж. Нуаре, Ч. Осгуд, Дж. Керолл, Б. Скіннер, Т. Себіок); *психолінгвістику "другого покоління"*, *лінгвістичний період* – оформлення психолінгвістики як самостійної галузі досліджень (50–70 рр. ХХ ст.) – Н. Хомський, Дж. Міллер; *психолінгвістику "третього покоління"* – *когнітивний період*, оскільки кінець ХХ ст. ознаменувався розвитком герменевтики (тлумачення інтерпретації текстів, пояснення прихованих смислів; вивчення людини як особистості), розвитком когнітивної

психології (ролі пізнавальних процесів у мовленнєвій діяльності), розвитком когнітивної лінгвістики (вивчення концептосфери, мовної картини світу, мовної свідомості, образу світу, який існує в голові людини).

Таким чином, перше коло пізнання слова замкнулося, почалася спроба зрозуміти смисли, пояснити їх за допомогою різних дисциплін і повернутися до первісної проблеми – розуміння себе та інших. Людина – істота соціальна, яка формується як особистість і проявляє себе у спілкуванні з іншими людьми у сумісній діяльності, тому проблема взаєморозуміння дуже важлива, оскільки розвиток цивілізації привів до розширення міжкультурних, міжетнічних, міжособистісних контактів.

Теорія мовленнєвої діяльності – наукова парадигма, яка була запропонована радянською психолінгвістичною школою (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, А.Р. Лурія, П.Я. Гальперін, О.О. Леонтьєв, А.А. Залевська, Р.М. Фрумкіна). Вона вивчала процеси створення і сприйняття мовлення, мовленнєві операції, мовленнєву активність, природу знань, структуру ментальних презентацій і як вони використовуються для прийняття рішень.

Якщо ядро психолінгвістики розглядати як теорію мовленнєвої діяльності, тоді психолінгвістичними одиницями є *елементарні мовленнєві дії та операції*, співвіднесені із мовленнєвою діяльністю, оперативні моделі породження і сприйняття мовлення.

Діяльність – це основна одиниця індивідуального буття людини. Ця одиниця цілісна, вона має багаторівневу організацію. До її складу входять мотив, мета, дія, операція (засіб виконання дії) та результати (продукти) діяльності.

Діяльність – це динамічна система, в якій постійно відбуваються трансформації (акт діяльності втрачає мотив, перетворюється в дію, дія трансформується в операцію і т. д.).

Мовленнєва діяльність обслуговує всі види діяльності. Таким чином, ключовими ознаками основної психолінгвістичної одиниці є: а) предметність діяльності; б) цілеспрямованість, тобто планування; в) мотивованість; г) ієрархічна організація діяльності; д) фазна організація діяльності.

Картина світу (КС) – це відбиття навколишнього світу в голові людини. Картина світу означає не картину, яка показує світ, а світ, який розуміється як картина (М. Хайдеггер). Свідомість і КС – близькі поняття. Картина світу завжди несе в собі національно-культурний відбиток, оскільки є сумою ментальних значень, уявлень про світ. Картина світу – ідеальне концептуальне утворення подвійної природи, необ'єктивне як елемент свідомості, об'єктивне як знакові вивори (тексти, архітексти, мистецька мова).

Мовна картина світу – глибинний прошарок загальної картини світу. Кожна мова відбиває інший спосіб концептуалізації (сприйняття і організації) світу, а значення представляють єдину колективну філософію (Ю.Д. Апресян). Мовна картина світу – сукупність знань про світ (у лексиці, фразеології, граматиці).

Мовна картина світу – світ у дзеркалі мови, а картина світу (образ) – відображення у психіці людини предметної дійсності, яка його оточує.

Необхідно відмітити, що в сучасній науковій літературі "свідомість" – це синонім слів "інтелект", "розум", "мислення". **Свідомість** – це окремий стан людини, якій включає в себе уявлення про почуття, емоції та відчуття і розвивається під впливом мислення. **Мислення** – це процес свідомого відбиття дійсності. Пізнання проходить через мислення. Інструмент мислення – жива мова. **Інтелект** – природна загальна розумова здібність. Вона успадковується. Вона не емоційна і не моральна. До неї входить все, що ми робимо, про що ми говоримо і думаємо – найбільш широка здібність.

Мовленнєві механізми – засоби для реалізації процесів, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю (Н. І. Жинкін "Механізми мовлення", 1958; "Мовлення як провідник інформації", 1982).

Мовний/мовленнєвий механізми представляють багатоплановий феномен, вони функціонують за умови взаємодії багатьох зовнішніх і внутрішніх факторів та нерозривності перцептивного, когнітивного, регулятивного, мотиваційного та емоційно-оцінного аспектів мовленнєво-мисленнєвої діяльності суб'єкта. Суб'єкт є активним, пристрасним учасником усіх процесів у системі соціальних зв'язків і відношень.

Завдання 1. Порівняйте визначення поняття "психолінгвістика".

"Психолінгвістика – маргінальна галузь лінгвістики, спрямована на дослідження розвитку й застосування мовленнєвої здатності як психічного феномена, її реалізації у механізмах породження та сприйняття мовлення у проекції на психічну діяльність людини в її соціально-культурній взаємодії й кодову систему мови. Сьогодні деякі зарубіжні дослідники розглядають психолінгвістику і як галузь психології (когнітивної), і як розділ когнітивної науки в цілому. Науковець О. Залевська вважає, що психолінгвістика є не стиковою наукою на межі психології та лінгвістики, а новим науковим підходом, що забезпечує нові ракурси розгляду фактів взаємодії психічних і мовних механізмів. Психолінгвістика має різні школи, що варіюють формулювання її мети, завдань, об'єкта. *Предметом* психолінгвістики є співвідношення особистості зі структурою й функціями мовленнєвої діяльності та мовою. *Витоками* психолінгвістики були психологічний напрям у мовознавстві, який розробляв концепцію зв'язку мовлення й думки, духу народу (В. фон Гумбольдт, Г. Штейнталь, О. Потєбня,

Л. Щерба та ін.), лінгвістична психологія, що вивчала мовну експлікацію психіки й мовленнєву поведінку (В. Вундт, Г. Пауль, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), біхевіористська й необіхевіористська психологія (Дж. Вогсон, Е. Торндайк, Л. Блумфілд, Дж. Міллер, Ч. Осгуд та ін.), гештальтпсихологія (К. Бюлер, В. Кьолер, К. Левін та ін.), американська дескриптивна лінгвістика (Дж. Грінберг, З. Харріс, Б. Скіннер); радянська теорія мовленнєвої діяльності (Л. Виготський і його послідовники).

Зародження психолінгвістики як галузі датується липнем-серпнем 1953 р., коли Комітет з лінгвістики та психології провів семінар в університеті штату Індіана (США) під керівництвом Ч. Осгуда та Дж. Керрола. Цей період характеризувався підвищеною увагою лінгвістів і психологів до ідей усезагальної теорії зв'язку, до інформаційного підходу. За результатами семінару була видана книга Ч. Осгуда та Т. Себеока "Психолінгвістика: огляд теорії та методи дослідження", де розглядалися питання передачі мовленнєвого повідомлення, кодування й декодування інформації тощо. Термін "психолінгвістика" уперше вжив американський психолог Н. Пронко ще в 1946 р. У США період формування психолінгвістики позначився впливом ідей структуралізму й біхевіоризму, що зумовив її дескриптивну течію. Другим етапом дослідники вважають лінгвістичний, який характеризується виникненням ще однієї течії американської психолінгвістики – генеративізму (породжувальної граматики Н. Хомського, яка отримує ментальне спрямування на універсальні процеси перетворення глибинних синтаксичних структур у поверхневі). Приблизно у 80-ті рр. генеративізм постає у когнітивній варіації та проектує проблеми психолінгвістики у русло ментальних процесів, структур зберігання, обробки й використання знань.

У СРСР, починаючи із середини 30-х рр. ХХ ст., активно розроблялася теорія мовленнєвої діяльності як частина

загальної психології під впливом ідей Л. Виготського та С. Рубінштейна (О.М. Леонтьєв, М. Жинкін, Т. Ахутіна, Л. Сахарний, О. Шахнарович, О. Леонтьєв, І. Зимня, Р. Фрумкіна, О. Залевська та ін.). Її проблематика та дослідницькі принципи свідчать про психолінгвістичну орієнтацію цієї теорії. Прийняття радянськими вченими терміна "психолінгвістика" визначив проведений у 1966 р. у Москві перший семінар із психолінгвістики під керівництвом О.О. Леонтьєва. В Інституті мовознавства АН СРСР було створено групу з психолінгвістики і теорії комунікації [9, с. 42–44].

"Психолінгвістика – наука, изучающая процессы речеобразования, а также восприятия и формирования речи в их соотносительности с системой языка. Разрабатывая модели речевой деятельности и психофизиологической речевой организации человека, психолінгвістика проверяет их путем психологических экспериментов; таким образом, будучи по предмету исследования близкой к лингвистике, по методам психолінгвістика ближе к психологии. В психолінгвістике применяются такие экспериментальные методы, как ассоциативный эксперимент, метод "семантического дифференциала" и др. Психолінгвістика возникла в связи с необходимостью дать теоретическое осмысление ряду практических задач, для решения которых чисто лингвистический подход, связанный с анализом текста, а не говорящего человека, оказался недостаточным (обучение родному, а особенно – иностранному языку; речевое воспитание дошкольников и вопросы логопедии; клиника центрально-мозговых речевых нарушений; проблемы речевого воздействия, в особенности в пропаганде и деятельности средств массовой информации; авиационная и космическая психология; судебная психология

и криминалистика, например опознание людей по особенностям их речи; проблемы машинного перевода, речевого ввода информации в ЭВМ и т. п.; информатика)" [7, с. 404].

Завдання 2. Яка роль належить мові у пізнавальній діяльності?

"...без мови неможлива сама пізнавальна діяльність, але мові в жодному разі не можна приписувати властивість змінювати дійсність". Розглядаючи цю проблему, обов'язково потрібно враховувати три феномени в їх взаємозв'язках і впливах (між мовою й об'єктивною дійсністю стоїть мислення).

ДІЙСНІСТЬ \longleftrightarrow МИСЛЕННЯ \longleftrightarrow МОВА

Не можна реальні предмети, явища та їх співвідношення проектувати безпосередньо в мові, оминувши мислення. Потрібно також розрізнати зміст мислення і техніку мислення. Мова впливає на техніку мислення, а не на його зміст. *Роль мови* в процесах пізнання зводиться до такого:

1) мова закріплює результати пізнавальної діяльності. Учений О.О. Потебня справедливо зауважував, що "мова відноситься до всіх інших засобів прогресу, як перше й основне";

2) "мова є основним інструментом пізнання. Засвоюючи мову, людина оволодіває й основними формами та законами мислення. Разом з тим мова дала змогу людині вийти за межі безпосередніх чуттєвих сприймань, які для тварин є основним джерелом інформації про зовнішню дійсність. Не всі, наприклад, бачили айсберг чи ліани, але знають, що це таке, на основі того, що прочитали у словниках чи інших книжках" [2, с. 192].

Завдання 3. Що таке біхевіористська психологія?

"Одно из ведущих направлений в мировой психологии в начале XX в. было связано с так называемой бихевиористской (от англ. "*behaviour*" – поведение) психологией.

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. Но провозгласив объективность методов психологии, бихевиористы заявили, что если что-то в психике не поддается непосредственному наблюдению и измерению, то этого вообще не существует. 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.

Согласно бихевиоризму, речь представляет собой специфическую форму поведения. Предполагается, что люди приучаются употреблять определенную речевую форму в некоторых повторяющихся ситуациях. Исходя из этой концепции, речевое поведение – это обусловленная внешними воздействиями вербальная реакция. Она подкрепляется взаимным пониманием людей и их адекватными действиями в ответ на обращенную к ним речь. Повторное возникновение подобной ситуации автоматически вызывает выработанную вербальную реакцию в скрытой или явной форме. А поскольку словесная реакция может служить побудительным стимулом

для другой словесной реакции, возникает цепь рефлекторных актов. Эта цепь речеповеденческих актов используется людьми в общении между собой и образует "вербальное поведение".

Бихевиористский подход к речи имеет своей целью выявление некоторых повторяющихся стереотипных форм в сложных процессах речевого общения людей.

Наиболее ярким выражением бихевиористского подхода к определению речи являются работы американского лингвиста Леонарда Блумфилда. Л. Блумфилд (1887–1949), применяя бихевиористский подход к анализу речевого общения, полагал, что сферы жизнедеятельности человека – это потребности и действия по их удовлетворению. Сотрудничающие люди могут воздействовать друг на друга при помощи практических (т. е. неречевых) и речевых стимулов. Реагируют они на эти стимулы двояко: речевыми и неречевыми действиями. При этом речевые воздействия Л. Блумфилд называл замещающими практические стимулы. Следовательно, речевые стимулы и реакции коммуникантов имеют практический аспект. По Л. Блумфилду, речь является средством решения практических задач, и ее основная функция – регуляция деятельности человека.

Указывая на то, что речь помогает мышлению, Л. Блумфилд выделял такие ее свойства, как способность передавать информацию, обусловленность наличием речевого коллектива. В то же время Л. Блумфилд, определяя язык как особую форму поведения человека, сводил коммуникативную функцию языка к цепи стимулов и реакций, а социальную природу языка – к процессам одного порядка с биологическими процессами. Тем самым как бы игнорировался вопрос о связи языка и мышления, о социальной природе языка. В соответствии с традициями бихевиоризма объектом исследования являются только наблюдаемые, а не все реально

существующие фрагменты процесса речевого общения. По Л. Блумфилду, язык – это простая количественная прибавка к другим стимулам; лингвистические формы обеспечивают более тонкую и специфическую координацию, чем другие средства, но качественно он (язык) от других стимулов не отличается и есть лишь "форма поведения, благодаря которой индивидуум приспособляется к социальной среде" [4, с. 43–44].

Завдання 4. У чому полягає особливість психолінгвістичного підходу до вивчення мови як здобутку людини?

"При рассмотрении основных особенностей психолингвистического подхода к изучению языка как индивидуального знания необходимо учитывать, что речь идет о речевой/языковой организации человека. Вспомним, что (по Л.В. Щербе) речевая организация представляет собой своеобразную переработку речевого опыта, которая происходит в соответствии со специфическими психофизиологическими возможностями и закономерностями. Это означает, что нам прежде всего следует выяснить, какие особенности психической деятельности человека определяют становление и функционирование языка как достояния. Мы будем исходить из следующего.

1. Психическое отражение никогда не бывает пассивным, механическим, зеркальным, оно формируется в процессах деятельности активного субъекта через непрерывное взаимодействие человека с окружающим его миром при постоянной взаимосвязи внутреннего и внешнего, субъективного и объективного, индивидуального и социального.

2. Психическое характеризуется предельной процессуальностью, динамичностью, непрерывностью и постоянным

взаимодействием процессов и их продуктов в ходе формирования и взаимопереходов различных стадий, компонентов, операций.

3. Все виды психической деятельности функционируют в ансамбле, т. е. такие психические процессы, как мышление, речь, память, восприятие и др., онтологически вообще не существуют как отдельные обособленные акты, они искусственно разграничиваются в целях научного анализа, хотя в жизнедеятельности человека "все состоит из всего".

4. В многомерном и многоуровневом процессе психического отражения взаимодействуют (трансформируются, дифференцируются, интегрируются, переходя друг в друга) разные формы и уровни, в том числе уровни сенсорно-перцептивных процессов, представлений, речемыслительных процессов, понятийного мышления, интеллекта. В реальной жизни все уровни психической деятельности индивида взаимосвязаны, один из них может быть ведущим в зависимости от цели деятельности и решаемых задач, но никогда не выступает сам по себе, лишь определяя специфическую структуру всей системы психического.

5. Любой психический процесс всегда формируется одновременно на разных уровнях осознаваемости, всякое осознанное содержание обычно включает в себя не до конца и не полностью осознанные зависимости и соотношения, т. е. имеет место непрерывность осознанного и неосознанного как одно из фундаментальных свойств психического процесса, при котором бессознательное существует столь же реально, сколь и осознаваемое.

6. Между осознанным и вербализованным, как и между неосознанным и невербализованным, не имеется однозначного соответствия, подразумеваемое осознанное может выходить за рамки вербализованного, а то, что переживается

как знакомое, понятное, не всегда поддается экспликации, вербальному описанию.

Переживание индивидом непосредственной данности содержания знания характеризуется изначальной предметностью и пристрастностью при постоянном взаимодействии перцептивных, когнитивных и аффективных (эмоционально-оценочных) процессов и их продуктов при динамике актуально значимого и потенциально значимого.

Так мы приходим к заключению, что психолингвистический подход к проблемам функционирования языка не может ограничиваться анализом языковых явлений как таковых – последние должны изучаться в специфической системе координат, принимающей во внимание все многообразие факторов и условий, связанных с психической жизнью активного субъекта речемыслительной деятельности, включенной в другие виды деятельности в составе социума; под воздействием последнего формируется индивидуальная картина мира, вне которой языковые средства не имеют смысла" [1, с. 34–35].

Завдання 5. Яка роль теорії діяльності у формуванні психолінгвістичного підходу до аналізу мовних явищ?

"Отечественная психолингвистика с самого начала квалифицировалась как теория речевой деятельности, которая в качестве теоретической основы взяла психологическую концепцию деятельности, связанную с именами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна..."

К числу основных итогов таких дискуссий представляется возможным отнести следующие.

1. Главными характеристиками деятельности с позиций соответствующей теории являются: ее предметность; социальная, общественно-историческая природа; опосредованный

характер; целенаправленность; системность составляющих ее действий; продуктивность; общность строения внешней (материальной) и внутренней (психической) деятельности; формирование внутренней деятельности из внешней через ее интериоризацию; орудийный характер внутренней психической деятельности; трехчленная структура деятельности (операция – действие – собственно деятельность); наличие трех образующих сознания (чувственная ткань – значение – личностный смысл); процессуальный характер деятельности и развертывание ее во времени; особая роль образов, обеспечивающих преемственность, единство и целостность разворачивающейся во времени деятельности. Предметное действие наряду с образом и знаком рассматривается как полноценная форма репрезентации и моделирования мира.

2. Теория деятельности оправдывает себя при изучении процессов восприятия (в том числе построения образа), памяти, мышления, речи, развития психики в онтогенезе, трудовой деятельности, а также при исследовании нарушений психики и восстановления нарушенных функций.

3. Теория деятельности испытывает трудности при изучении и объяснении сознания, что связано, с одной стороны, со структурой и динамикой сознания, наличием у него разнообразных взаимодействующих слоев, которые обладают различными свойствами и выполняют разные функции, различаясь в то же время по степени осознаваемости. С другой стороны, необходимо описание "недеятельностных" состояний сознания (переживаний, творческих процессов и т. д.) "Именно в подсознании фиксируется и накапливается тот богатый опыт, который получает человек при реализации недеятельностных форм взаимодействия с миром". Выходом из названных трудностей может быть представление сознания в целом (т. е. не только осознаваемого) как деятельности,

что стало бы проверкой не только объяснительных возможностей самой теории, но и средств описания индивидуального опыта человека". Мы вернемся к этому вопросу в связи с обсуждением проблем значения слова и особенностей функционирования слова у индивида и при рассмотрении особенностей опоры на выводное знание.

4. Деятельность, общение, диалог, знаково-символические системы нужно изучать вместе, для чего необходим междисциплинарный подход при параллельном рассмотрении онтогенеза и филогенеза деятельности (т. е. следует объединить чисто деятельностный и чисто знаковый подходы, сопровождая это прослеживанием сущности и роли деятельности в жизни отдельного человека и в истории культуры).

5. "Деятельность не может быть единственной парадигмой научного психологического знания, как не может претендовать на эту роль и любая другая категория или объяснительный принцип...". "Не меньшее право на роль такого принципа имеют понятия установки, сознания".

С учетом сказанного выше можно сделать заключение, что несмотря на критику теории деятельности, ее основные положения являются продуктивными для психолингвистического (ПЛ) подхода к анализу языка как достояния человека. При этом важно не только последовательно исходить из таких положений, но и разумно сочетать их с эвристическими возможностями других современных научных теорий [1, с. 37–38].

Завдання 6. Яку роль у розвитку психолінгвістики відіграли ідеї теорії комунікації?

"Новим кроком у психолінгвістиці Ч. Осгуда було застосування в дослідженнях мовленнєвого спілкування ідей теорії комунікації. Він вважав, що біхевіористська схема $S \rightarrow R$

мислення, вважаючи мову найважливішим, але не єдиним засобом вираження думки, адже в онтогенезі мислення не завжди пов'язане з мовою. На середньому етапі людського розвитку думка може бути пов'язана зі словом, але на початку вона не доростає до слова, а на високому рівні розвитку залишає його, оскільки слово не задовольняє її вимог і думка не може бути відокремленою від чуттєвої сфери. Він зауважував, що слово потрібне для перетворення нижчих форм думки на поняття і має з'являтися тоді, коли "в душі" вже є матеріали, що передбачаються цим перетворенням. Такий підхід до розуміння співвідношення мови і мислення донині має значення для психолінгвістики як методологічна схема. На його основі було сформульовано уявлення про поліморфність людського мислення, яке здійснюється внутрішньо (якщо спирається на образи мовних, немовних знаків, візуальні образи предметів) або зовнішньо (якщо спирається на просторові, смислові уявлення, схеми, макети, конструкції тощо).

Отже, психологічний напрям у мовознавстві як сукупність течій, шкіл, концепцій, що вважають мову феноменом психологічного стану та діяльності людини чи народу, став визначним етапом в історії становлення психолінгвістики" [3, с. 19].

Завдання 8. Що розрізняє психолінгвістику першого покоління та радянську психолінгвістику?

"Століття відділяє зародження психологічного напрямку в мовознавстві від психолінгвістики як окремої галузі (1953 рік, семінар в одному з університетів США під керівництвом Дж. Керрола та Ч. Осгуда, результатом якого стала книга Ч. Осгуда та Т. Себеока "Психолінгвістика", 1954 р.; у СРСР психолінгвістичні дослідження розпочалися теорією фазової структури мовленнєвого акту, егоцентричного мовлення

Л.С. Виготського (1932), яка в середині 60-х років застосовується у наукових працях О.Р. Лурія, О.М. Леонтьєва та їхніх послідовників). Американська і радянська психолінгвістичні школи, розмежовані просторово та політично, використовували різні підходи до аналізу мовленнєво-психологічних механізмів, але нині результати їхніх досліджень відображаються у загалом спільних висновках, що свідчить про правильно обрану орієнтацію "від об'єкта" науки.

Американська школа психолінгвістики не була однорідною і мала кілька концептуально відмінних течій, що розробляли власні моделі цієї науки. По-перше, це постблумфілдський необіхевіоризм Ч. Осгуда, що характеризувався принципами:

1) реактивності мовленнєвої діяльності як форми поведінки людини (зв'язок СТИМУЛУ і РЕАКЦІЇ через кодування та декодування мовних сигналів на основі ІНТУЇЦІЇ мовця);

2) індивідуалізму (дослідження вилученого з конкретного середовища мовця);

3) атомізму (членування мовлення на мінімальні сегменти – фонеми, морфеми; дистрибутивний аналіз їхніх відповідників у мові; слово не виділялося окремо);

4) асоціативності (використання математичного методу Вінера-Шеннона, що став передумовою асоціативного методу в лінгвістиці);

5) антименталізму (заперечення пояснювального зв'язку мовних одиниць з категоріями мислення та психіки);

6) асемантизму (орієнтація лише на мовленнєві та мовні форми, хоча з 60-х років відбувся поворот деяких представників дескриптивізму як різновиду необіхевіоризму до аналізу семантичних явищ шляхом такого ж структурного моделювання – К. Пайк, Ю. Найда, Ч. Фріз).

По-друге, генеративно-менталістська психолінгвістична теорія Н. Хомського, еволюція якої характеризується як перехід

від автономного синтаксису до стандартної теорії, далі до розширеної стандартної теорії та переглянутої стандартної теорії.

Радянська психолінгвістична школа ще до появи генеративізму створювалася на основі положень психолога Л.С. Виготського (1896–1934) щодо розвитку вищих психічних функцій мислення і мовлення, психології мистецтва. Теорія послідовників Л.С. Виготського – О.М. Леонтьєва, О.Р. Лурія, І.О. Зимньої, М.І. Жинкіна, С.Д. Кацнельсона, О.О. Леонтьєва та ін. характеризувалася:

1) інтегрованістю, цілісністю дослідження мовних рівнів, тобто відсутністю атомізму (породження мовлення є цілісною, послідовною низкою психологічно-мисленневих операцій від мотиву думки до її змісту, далі до внутрішнього мовлення і через внутрішнє слово до мовного позначення);

2) спонтанністю аналізу мислення і мовлення (мислення продовжується під час мовлення паралельно з ним; свідомість людини активізується, контролює мовлення як місток між реальністю та мисленням);

3) установленням мотивованості та цілеспрямованості мовленнєвої поведінки, її евристичності (підхід від того, з чого складається процес, а не від того, що містить його продукт, з урахуванням реальної системності мови);

4) семантизмом, розмежуванням значення і смислу (вперше таку дихотомію запропонував французький учений Ф. Полан у 1928 р.);

5) експериментальною методикою (вивчення афазії, нейролінгвістика).

Радянська психолінгвістика, що нині продовжує дослідження в країнах СНД та близького зарубіжжя, накопичила значний теоретичний досвід та практично-експериментальний потенціал з проблем породження мовлення

(О.М. Леонт'єв, М.І. Жинкін, Т.В. Ахутіна, І.М. Горєлов, В.О. Звєгінцев); моделей мовленнєвої діяльності, внутрішнього слова, значення (О.М. Леонт'єв, М.І. Жинкін, В.З. Панфілов, О.О. Брудний, О.О. Залєвська, Б.Ю. Норман, В.Ф. Петренко, Ю.Д. Апресян, Ю.М. Караулов, Л.В. Сахарний); сприймання мовлення (С.Б. Кримський, І.О. Зимня, М.В. Попович); психоментальної природи комунікації (І.М. Горєлов, В.О. Аврорін, Є.Ф. Тарасов, І.П. Сусов, В.І. Голод, О.М. Шахнарович, О.О. Леонт'єв); імовірних структур мовлення (Р.М. Фрумкіна, Н.Д. Андрєєв); вербальних асоціацій (О.П. Клименко, Ю.М. Караулов); дитячого мовлення (О.М. Шахнарович, О.М. Гвоздєв, Т.В. Ахутіна, Т.М. Наумова), психології тексту (Т.М. Дрідзе, Г.В. Колшанський, І.О. Мельчук, Ю.О. Сорокін); ефективності мовлення (В.Ф. Петренко, Л.О. Кисельова); психології лінгводидактики (І.О. Зимня) та ін. Останнім часом на перший план у психолінгвістичних дослідженнях виходить проблематика когнітивної психології (Б.М. Величковський, В.З. Дем'янков, О.С. Кубрякова, В.Б. Касєвич, В.В. Петров, Р.М. Фрумкіна та ін.)" [9, с. 46].

Завдання 9. Які основні постулати теорії мовленнєвої діяльності виділяє автор?

"Згідно з теорією мовленнєвої діяльності будь-яка діяльність є мотивованою та цілеспрямованою. Це означає, що існує немовленнєве завдання, яке розв'язується мовними засобами. Мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша, організована відповідно до мети або завдань, має первинний поштовх (комунікативний намір), засоби досягнення мети (мову), систему функціональних блоків (планування), які забезпечують послідовність етапів реалізації мети. Однак людина не обов'язково діє відповідно до алгоритмічних правил

та керується раз і назавжди заданою жорсткою схемою операцій. Мовленнєва діяльність евристична за своєю сутністю, тому операції, що здійснюються механізмами мовлення в процесі його породження, не можуть мати жорсткого, автоматичного характеру; відбувається чергування "жорстких" та імовірних операцій, коли здійснюється вибір одного з кількох можливих шляхів продовження процесу породження та сприйняття мовлення. За таким самим принципом формується мовна здатність у дитини. Отже, кінцевий мовленнєвий продукт не є заданим від початку; мовленнєва діяльність – це творчий процес, а не перекодування "смислу" в текст.

Теорія мовленнєвої діяльності ґрунтується на таких постулатах:

1. Об'єктом аналізу є процеси створення та сприйняття мовлення, а також дії, в яких дитина формує мовленнєві вміння.

2. Предмет – операції створення мовленнєвого повідомлення, його сприйняття, розуміння, а не ізольоване речення, висловлення чи текст.

3. Одиниця аналізу – психологічна операція.

4. Категорії аналізу мовлення є не мовними, а психологічними.

5. Висловлювання є процесом розв'язання мовленнєвого та немовленнєвого завдань, текст – його результатом. Успішність, функціональність мовленнєвого висловлення визначається на основі екстралінгвістичних критеріїв.

6. Мова є сукупністю засобів для розв'язання відповідного завдання, але ці засоби жорстко не обмежені.

7. Мовлення – це процес створення та сприйняття висловлень для організації спілкування комунікантів, які співпрацюють. Теорія мовленнєвої діяльності досліджує мовлення людини як діяльність у структурі немовленнєвої діяльності.

8. Спілкування не лише необхідний ланцюг спільної діяльності, а й внутрішня активність суспільства.

У моделі Шеннона–Вінера розрізняють елементи, що належать комунікатору (джерело інформації та відправник), і ті, що належать реципієнту (адресат і отримувач). К.Е. Шеннон і В. Вінер виокремили три рівні аналізу процесу комунікації: технічний, семантика повідомлення, ефективність розуміння повідомлення одержувачем. Для того щоб передати повідомлення від джерела інформації, комунікатор за допомогою відправника трансформує повідомлення, перетворюючи його на сигнал, здійснює кодування. Далі сигнал потрапляє до отримувача і відбувається зворотний переклад отриманого сигналу на повідомлення – декодування, після чого повідомлення потрапляє до адресата. У моделі Шеннона–Вінера важливим елементом є також джерело шуму – всі види зміни повідомлення в процесі його передавання.

Згодом мовознавці дійшли висновку, що елементи моделі Шеннона–Вінера наявні в будь-яких процесах комунікації. Зокрема, Ч. Осгуд стверджував, що психолінгвістика, яка в термінах теорії інформації досліджує процеси кодування і декодування повідомлень, є складником теорії комунікації, яка вивчає мовленнєву поведінку комунікантів. Він вважав, що модель Шеннона–Вінера не відображає соціальних компонентів людської мови, а також зазначав, що людина в один і той самий час може функціонувати і як джерело інформації, і як приймач, тому перегрупував елементи моделі Шеннона–Вінера. Науковець Ч. Осгуд упровадив поняття "*комунікативна єдність*" (*communication unit*), яке поєднує відправника і передавача або приймача і одержувача, назвавши таку єдність моделлю комуніканта.

Згідно з цією моделлю мова – це код, відправник повідомлення – мовець (адресант), одержувач – слухач (адресат).

Мовець перетворює думку (процес кодування) на послідовність звукових сигналів (мовлення), яку слухач декодує, здійснюючи сприйняття та розуміння. Процеси кодування та декодування реалізуються за допомогою відповідного пристрою, яким у вербальній комунікації є вокально-аудитивний канал (мовленнєвий апарат, слуховий канал).

Використання цієї моделі дало змогу охарактеризувати внутрішню організацію мовленнєвого механізму як систему фільтрів, що перетворюють повідомлення на сигнал, а сигнал – на повідомлення.

Недоліком психолінгвістики Ч. Осгуда було вилучення з аналізу інтенції мовця, що унеможливило пояснення процесу розуміння. Його послідовники оминали і такі ідеальні об'єкти, як знання та спільність цих знань, що є необхідною передумовою будь-якого спілкування, ігнорували когнітивну базу формування мовної здатності" [3, с. 22–23].

Завдання 10. Чим характеризується європейська психолінгвістика?

"Когнітивно орієнтований напрям у психолінгвістиці. Дослідження Ж. Піаже та його колег дали поштовх численним психолінгвістичним розвідкам у царині формування мовленнєвих навичок дитини, розкрили шляхи формування інтелекту та когнітивного базису засвоєння мови. Ж. Піаже довів, що передумови для оволодіння мовою залежать від розвитку сенсомоторного інтелекту дитини, в якому виокремив такі стадії:

1) *стадія сенсомоторної логіки*. У дитини на основі досвіду маніпуляцій з різними об'єктами формується здатність до узагальнених дій, що дає змогу створювати схеми цих дій. На цій стадії основою психічного розвитку є те, що дитина залучає предмети, які потрапляють до її рук, до вже існуючих схем дій;

2) *стадія концептуальної логіки*. На цій стадії нові предмети приєднують до сукупностей предметів, до яких можна застосувати вже існуючу схему дій, відбувається асиміляція не схемами дій, а предметів предметами. Для того щоб прийняти рішення про можливість додати певний предмет до сукупності предметів, яких немає перед очима, потрібно їх уявити. З огляду на це, Ж. Піаже стверджував, що в інтелекті дитини ще до появи мови існує символічна функція. Мова, за Ж. Піаже, є її елементом. Для існування символічної функції в інтелекті дитини необхідні такі феномени, яким можна приписати роль означувального та означуваного. На думку Ж. Піаже, на стадії концептуальної логіки роль означувального виконують частини або окремі сторони об'єкта, який означається. Це ознаки або сигнали, що дають змогу подумки відтворити відсутній предмет.

Отже, за Ж. Піаже, логічні операції, які дитина здійснює у вербальній формі, спочатку мають бути сформовані як операції з предметами, які вона сприймає.

На думку представників когнітивно орієнтованого підходу Ж. Бронкара, М. Кела, Ж. Нуазе, об'єктом психолінгвістичних досліджень мовлення дитини є мова як здатність та інструмент уявлення і комунікації одночасно. Мова організована зі складних структур, що вимовляються в контексті, від якого вони частково залежать. Ця залежність є ключовою проблемою і з теоретичного, і з практичного погляду. Суто психолінгвістичне дослідження стосується реальних мовців, які сприймають, породжують, розуміють, зберігають висловлювання у визначених контекстах. Відповідно до цього підходу в полі зору психолінгвістики можуть бути структури мовленнєвої поведінки, параметрів контексту, що взаємодіють із цією поведінкою.

Школа Джудіт Грін. Ідеї американської школи Міллера-Хомського з певними застереженнями сприйняли і розвивали

у Великій Британії. Джудіт Грін розвинула концепцію Міллера-Хомського у напрямі психологізації та соціологізації, проаналізувала експериментально-психолінгвістичні дослідження з позицій традиційної психології, подала системний детальний виклад важливих експериментально-психолінгвістичних методик і найважливіших результатів.

Школа Р. Ромметвейта. Норвезький психолінгвіст Р. Ромметвейт застосував підхід до мовленнєвої діяльності як до складника соціальної немовленнєвої діяльності, стверджуючи, що вербальні засоби комунікації є частиною немовленнєвої діяльності комунікантів. Мовленнєве спілкування можливе лише за наявності спільної когнітивної бази комунікантів, яка формується внаслідок спільного соціального досвіду і полягає у збігу знань комунікантів про предмети спілкування. Процес мовленнєвого спілкування Р. Ромметвейт тлумачив як орієнтування співбесідника в ситуації спілкування. У своїй праці "Слова, значення, повідомлення" він аргументував повну залежність перебігу мовленнєвих процесів (розуміння та запам'ятовування мовленнєвих повідомлень) від екстралінгвістичних умов.

Отже, у країнах Європи спостерігалася тенденція до застосування в психолінгвістичних дослідженнях відомостей із психології, соціології. Особливу увагу приділено дослідженню контексту як обов'язкового складника комунікації. З часом ця тенденція дала поштовх розвитку ідей психолінгвістики третього періоду – *постгенеративної психолінгвістики*" [3, с. 25–29].

Завдання 11. Як Дж. Кесс (Кеш) пояснює перехід до когнітивної психології?

"Психолінгвістика (ПЛ) – это научная дисциплина, пытающаяся разработать лингвистически и психологически валидную теорию, которая объяснила бы природу языка

и его усвоение детьми. В качестве основных исследовательских проблем ПЛ выступают понимание и продуцирование речи, усвоение родного языка ребенком.

В развитии ПЛ Дж. Кесс выделяет четыре основных периода: I – *период формирования*; II – *лингвистический период*; III – *когнитивный период*; IV – *текущий период когнитивной науки*. Для первого из названных периодов было специфично влияние идей структурализма и бихевиоризма, второй связан с доминированием трансформационной порождающей грамматики в лингвистике и ПЛ. Когнитивный период характеризуется отказом от провозглашенной Н. Хомским идеи центральной роли грамматики и признанием взаимосвязи грамматики с семантикой, а языка – с другими когнитивными и поведенческими системами, вовлеченными в процессы усвоения и использования языка. Текущий период развития ПЛ отличается становлением когнитивного подхода как междисциплинарной науки, вовлекающей ПЛ в более широкий круг исследований, связанных с установлением природы знаний, структуры ментальных репрезентаций и того, как эти знания и репрезентации используются в мыслительной деятельности типа рассуждений и принятия решений.

Для понимания предпринятого Дж. Кессом разграничения двух последних периодов необходимо разобраться в нескольких терминах с совпадающим элементом *когнитив-*, что делает их трудноразличимыми и приводит к их смешению. Прежде всего следует помнить, что реакцией на бихевиоризм, отрицавший возможность исследования сознания как предмета научного исследования и сводивший психику к различным формам поведения, явились *ментализм*, т. е. стремление обратиться к мыслительной сфере человека, и *когнитивизм* как специфическая точка зрения, согласно которой

все ментальные процессы (в том числе восприятие) включают мышление, решение проблем, что со временем было подвергнуто критике. *Когнитивная психология*, поставившая своей задачей изучение природы познавательных (когнитивных) процессов, с самого начала испытала большое влияние со стороны исследований в области искусственного интеллекта, однако складывающиеся на этой основе теории оказались недостаточными для объяснения познавательных процессов человека и механизмов этих процессов, что со временем привело к осознанию необходимости более широкого междисциплинарного подхода, квалифицируемого в качестве *когнитивной науки*, объединяющей усилия философов, психологов, лингвистов, нейрофизиологов, специалистов в области искусственного интеллекта и т. д. для разработки теорий большой объяснительной силы, или макротеорий. Имеется и более узкая трактовка основной идеи когнитивной науки как признания того, что (в русле идей Н. Хомского) ментальные процессы представляют собой трансформации ментальных репрезентаций. Массовый переход ученых от исследования поведения к изучению интеллекта (в том числе машинного), выявлению природы соответствующих процессов и их механизмов принял вид "пандемии когнитивизма" (нередко с отрицательной оценкой самого понятия когнитивизма как очередного "перегиба палки" – завышенной оценки роли мышления и недооценки роли неосознаваемых процессов, эмоций и т. д.).

Дж. Кесс признает, что современные психологические концепции отображают значительное теоретическое разнообразие, имеющее место как в лингвистике, так и в психологии, тем не менее ведутся и подлинно междисциплинарные научные изыскания. Больше чем когда бы то ни было ранее исследователи ныне знакомятся с результатами из смежных

областей, проявляя широту знаний и ставя проблемы, которые не могут быть ограничены рамками одной дисциплины" [1, с. 16–17].

Завдання 12. Що є предметом і об'єктом психолінгвістики?

"Психолінгвістика – наука, изучающая психологические и лингвистические аспекты речевой деятельности человека, социальные и психологические аспекты использования языка в процессах речевой коммуникации и индивидуальной речемыслительной деятельности.

Предметом исследования психолінгвістики (ПЛ) является прежде всего *речевая деятельность* как специфический человеческий вид деятельности, ее психологическое содержание, структура, виды (способы), в которых она осуществляется, формы, в которых она реализуется, выполняемые ею функции. Как отмечает основоположник отечественной школы психолінгвістики А.А. Леонтьев, "предметом психолінгвістики является речевая деятельность как целое и закономерности ее комплексного моделирования".

Другим важнейшим предметом изучения психолінгвістики выступает язык как основное средство осуществления речевой и индивидуальной речемыслительной деятельности, функции основных знаков языка в процессах речевой коммуникации. "В психолінгвістике в фокусе постоянно находится связь между содержанием, мотивом и формой речевой деятельности и между структурой и элементами языка, использованными в речевом высказывании".

Наконец, еще одним основным предметом исследования ПЛ является человеческая речь, рассматриваемая как способ реализации речевой деятельности (речь как психофизиологический процесс порождения и восприятия

речевых высказываний; различные виды и формы речевой коммуникации).

Наличие не одного, а сразу нескольких предметов исследования ПЛ обусловлено спецификой этой области научного знания, тем, что психолингвистика является "синтетической", комплексной наукой, возникшей на основе своеобразного и уникального объединения, частичного слияния двух древнейших наук человеческой цивилизации – психологии и науки о языке (лингвистики).

Выделение в качестве основного и самостоятельного предмета ПЛ психофизиологического процесса порождения и восприятия речи встречается в работах целого ряда отечественных и зарубежных исследователей, а наиболее полное научное обоснование такой подход получил в трудах И.А. Зимней.

В одной из своих работ последнего периода А. А. Леонтьев указывает, что *целью* психолингвистики является "рассмотрение особенностей работы механизмов порождения и восприятия речи в связи с функциями речевой деятельности в обществе и с развитием личности". В связи с этим *предметом* ПЛ "является структура процессов речепроизводства и речевосприятия в их соотношении со структурой языка". В свою очередь, психолингвистические исследования направлены на анализ языковой способности человека применительно к речевой деятельности, с одной стороны, и к системе языка – с другой.

Какого-либо одного, общепринятого определения предмета исследования психолингвистики в отечественной и зарубежной науке до сих пор нет; в разных направлениях и школах психолингвистики он определяется по-разному. Вместе с тем некоторые отечественные исследователи и многие педагоги высшей школы используют обобщенное определение предмета психолингвистики, предложенное

А.А. Леонтьевым: *"Предметом психолінгвістики являється соотношення личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной "образующей" образа мира человека – с другой"*.

Об'єктом дослідження психолінгвістики виступають: человек как субъект речевой деятельности и носитель языка, процесс общения, коммуникации в человеческом обществе (основным средством осуществления которого и выступает речевая деятельность), а также процессы формирования речи и овладения языком в онтогенезе (в ходе индивидуального развития человека). Как указывает А.А. Леонтьев, *"объектом психолінгвістики всегда является совокупность речевых событий или речевых ситуаций. Этот объект обций у нее с лингвистикой и другими "речеведческими" науками"*. При этом важнейшим объектом дослідження ПЛ является субъект речевой деятельности – человек, использующий эту деятельность для овладения окружающей действительностью (идеальной и материальной)" [4, с. 13–14].

Завдання 13. Заповніть таблицю "Періодизація розвитку психолінгвістики".

Таблиця 1.1. Періодизація розвитку психолінгвістики

Етапи	Основні представники	Основні положення	Основні ознаки
I. Передумови для виникнення психолінгвістики (до середини ХХ ст.)			
II. Оформлення психолінгвістики як самостійної галузі досліджень			
III. Поява фундаментальних міждисциплінарних психолінгвістичних досліджень (з 80-х років ХХ ст.)			

Рекомендована література

1. **Залевская, А. А.** Введение в психолінгвістику [Текст] / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.
2. **Кочерган, М. П.** Загальне мовознавство [Текст] : підручник / М. П. Кочерган. – К. : ВЦ "Академія", 2006. – 464 с.
3. **Куранова, С. І.** Основи психолінгвістики [Текст] : навч. посіб. / С. І. Куранова. – К. : ВЦ "Академія", 2012. – 208 с.
4. **Ковшиков, В. А.** Психолінгвістика. Теорія речової діяльності [Текст] / В. А. Ковшиков. – М. : АСТ, Астрель, 2007. – 318 с.
5. **Леонтьев, А. Л.** Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. Л. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 215 с.
6. **Леонтьев, А. А.** Основы психолінгвістики [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 257 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст]. – М. : Науч. изд-во "Большая Российская энциклопедия", 2002.
8. Психолінгвістика в очерках и извлечениях [Текст] : хрестоматія. – М. : Изд. центр "Академія", 2003. – 464 с.
9. **Селіванова, О. О.** Актуальні напрями сучасної лінгвістики [Текст] / О. О. Селіванова. – К. : Вид-во Укр. фіто-соціол. центру, 1999. – 148 с.

ТЕМА 2

МОВА ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

Word meanings cannot be pinned down, as if they were dead insects. Instead they flutter around elusively like live butterflies or perhaps they should be likened to fish which slither out of one's grasp.

G. Aitchison

План

1. Мова як предмет психолінгвістики.
2. Види знань і особливості їх функціонування.
3. Ментальний лексикон.
4. Слово у мовному/мовленнєвому механізмі людини.
5. Текст як предмет психолінгвістики.

Ключові слова: наукове знання, ненаукове знання, соціальне/індивідуальне знання, колективне/індивідуальне знання, мовні знання, методологічні знання, енциклопедичні/предметні знання, вивчене знання, засвоєне знання, здобуте знання, комунікативна компетенція, індивідуалізація, інтеріоризація, асоціативний, параметричний, ознаковий, прототиповий та ситуаційний підходи, асоціація, параметр, ознака,

прототип, семантичний трикутник, трапеція значення, семантичні примітиви, психосеміотичний тетраедр, концепт, слово, фраза, текст, контекст, затекст, підтекст, семантика, зв'язність, цілісність, мовна свідомість, образ світу, проєкція тексту, продуцент, реципієнт.

У традиційних лінгвістичних дослідженнях мова вивчається як "*річ у собі самій*", як складне багаторівневе утворення, і таким чином описується з точки зору її внутрішньої структури. У психолінгвістиці всі об'єкти та одиниці мовознавства вивчаються з точки зору їх функціонування у комунікації (фактор людини), тобто беруться до уваги комуніканти, які породжують і сприймають мову.

Важливо розуміти, що навіть на *фонетичному рівні* звуки мають значення, яке характеризує колір, розмір, гучність, позитивність-негативність в узагальненому вигляді.

На *лексичному рівні* психолінгвістика допомагає зрозуміти, як слова зберігаються у мовній свідомості; за яким принципом вони пов'язані одне з одним; як вони функціонують у комунікації, як швидко знаходиться потрібне слово, як реципієнт розуміє текст, що сприймається.

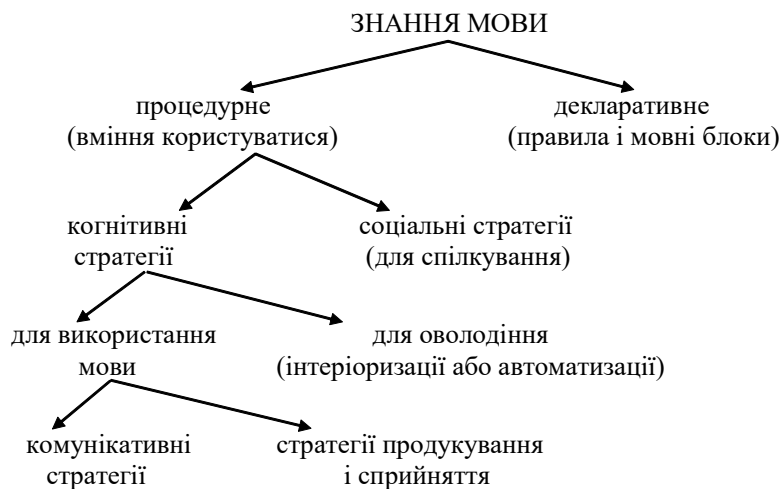
На *текстовому рівні* стало зрозуміло, що текст у порівнянні зі словом зовсім інше утворення, тому для його сприйняття головними будуть інші параметри, а оперативною одиницею є набір ключових слів. *Розуміння тексту* – це складний багатоетапний процес, який включає перцептивно-когнітивно-афектну переробку сприймаемого активним суб'єктом. Це процес, який, крім того, вимагає взаємодії різних видів знань: мовних та енциклопедичних, які є в тексті та які виводяться з тексту.

Розробка загальної теорії знань, тобто проблема природи знань – це фундаментальна теорія сучасності, їх змісту, збе-

реження, організації, засвоєння, використання, перетворення. Існує багато класифікацій знань, які в узагальненому вигляді можна представити таким чином:

- **наукове знання** (природниче, гуманітарне знання) та **ненаукове знання** – з точки зору узагальнення;
- **соціальне** (філософське, економічне, гуманітарне, природниче) та **індивідуальне** (особистісне) знання – за ступенем знання знань;
- **колективне/індивідуальне знання** – за способом існування;
- **предметне** (про предметну область)/**методологічне знання** (про знання і процедури оперування ними) – з точки зору продуктивної діяльності людини;
- **енциклопедичне** (знання про світ)/**мовне знання** (знання про мову) – за змістом знань.

Знання мови можна представити за допомогою такої схеми [2, с. 71]:



Тобто з'являються поняття "*вивчене* знання" – експліцитне (*learnt knowledge*), "*засвоєне* знання" (*pedagogical rules*), "*здобуте* знання" – імпліцитне (*acquired knowledge*), "*придбане* знання" – (*internalized knowledge*) (Р. Елліс). "*Вивчення*" має місце у процесі цілеспрямованого навчання і являється його результатом. "*Придбання*" знань проходить автоматично у процесі природної комунікації, коли увага концентрується на значенні повідомлень. Тобто механізмом, завдяки якому експліцитне знання стає імпліцитним, є практика.

Ментальний лексикон – це засіб доступу до інформаційної бази, він відображає системність знань людини про світ, який її оточує, про зв'язки і закономірності. Цей доступ реалізується через слово. Зараз вважається, що ментальний лексикон – це один з важливих механізмів когнітивної переробки інформації, який відповідає за перекодування у двох напрямках: від сприйняття (перцепції) до значень, і від інтуїції до програми діяльності (мовної чи іншої). Лексикон – це процес, пам'ять, збереження, набір зв'язків між знаками і кодами семантичних ознак, динамічна система, яка відображається у мовній здібності знання про слова і виконує складні функції, пов'язані із словами та із знаннями. В інформаційній базі людини знаходиться упорядкованість знань про світ. На поверхні лексикону зберігаються початкові та кінцеві елементи ланцюжків, а звернення до глибинних ярусів приводить до актуалізації проміжних ланцюжків.

Значення слова і можливості його опису – це одна з найскладніших проблем у філософії, лінгвістиці, психології. Особливо важливою представляється проблема становлення і функціонування значень у індивіда, а тобто форми репрезентації значень (процеси і продукти: як людина знає значення і що таке значення). Існує велика кількість визначень значення, які були запропоновані філософами, логіками, лінгвістами,

психологами, психолінгвістами, спеціалістами в галузі штучного інтелекту. До досліджень специфіки значення як надбання людини відносять *асоціативний, параметричний, ознаковий, прототиповий та ситуаційний* підходи.

Асоціативне значення формується в результаті пошуків специфічної внутрішньої структури, яка виникає у людини через мовлення та мислення і може бути виявлена за допомогою асоціативних зв'язків слова (Джеймс Діз "Структура асоціацій у мові і мисленні", Джорж Кеш "Асоціативний тезаурус англійської мови") ключове поняття цього напрямку "*асоціація*". Через найближче оточення слова виявляються слова, які мають деякий загальний "концептуальний компонент", а через аналіз виявляються групи (кластери) слів, зв'язаних одним значенням.

Ознаковий підхід до поняття значення пов'язаний із розумінням того, як використовує індивід набір ознак, які характеризують об'єкт, дію, якість, які виражаються словом, сприймання людиною зовнішнього світу, засоби переробки того, що сприймається людиною. Розробка даного підходу пов'язана з іменами Р. Солсо, Дж. Кеша. Ключове поняття – це *ознака (attribute, dimension, variable, slot)*. Таким чином, окреме лексичне значення виявляється інтегрованою сукупністю різних ознак різного ступеня узагальненості із стандартним соціальним відношенням до того, що позначається (оцінні та емоційні компоненти). Ознака виступає як "будівельний матеріал" для репрезентації значень.

Параметричний підхід до вивчення значення концентрує увагу на тому, що значення для носія мови не є монолітним, воно може бути розкладено на ряд складових, які піддаються кількісному виміру. Такий висновок зробив Ч. Осгуд (1957), який запропонував метод семантичного диференціалу. Конотативне значення може бути описане через

локацію положення у просторі за допомогою трьох незалежних факторів: *оцінка, сила, активність*. Ключове поняття цього підходу – *параметр*, наприклад, параметри конкретності, образності, емоційності.

Прототиповий підхід до значення базується на понятті типізованості ознак і ступеня значущості таких ознак для віднесення об'єкта, дії до якоїсь категорії. Ключовим поняттям цього підходу є *прототип*, який виступає як інструмент категоризації.

Один з найважливіших сучасних підходів до трактовки значення називається *ситуативний підхід*, який визначає, що для людини, яка користується мовою значення слова реалізується через включення його у пропозицію, фрейм, схему, сцену, сценарій, поезію, ментальну модель (Р. Солсо, В. Шабес). Значення функціонують не окремо, а у зв'язках, які складають в об'єднання: кластери (групи), поля, мережі. Ключовим поняттям цього підходу вважається *ситуація* (подія), яка забезпечує вихід за рамки мовного знання на рівень структур знань про світ (енциклопедичні знання) та індивідуальну картину світу як обов'язкову умову успішності взаєморозуміння при спілкуванні.

Текст, як складне семантичне утворення, має ряд психолінгвістичних характеристик, які відсутні у словах або словосполученнях: цілісність, зв'язність, емотивність. Крім того, у тексті зберігаються сліди невербальної поведінки учасників комунікації, і він має досить високу ступінь інтерпретативності (реціпієнти можуть отримувати багато смислів з одного і того ж тексту). Як відомо, слово представляє основну структурно-семантичну одиницю мови, яка називає предмети, їх якості, явища, процеси; висловлювання є одиницею мовленнєвого спілкування з ситуацією, орієнтовано на учасників спілкування, враховує комунікативну ситуацію. Але всі мовні знаки мають

смісл тільки як текстові елементи, а тому семантика окремих слів може відрізнятися від слів у тексті, а текст виявляється максимальною мовною одиницею на знаковому рівні.

При психолінгвістичному аналізі текст розглядається як одиниця комунікації, яка включена у відношення між мовцями, яка структурує діяльність, планує відношення між мовцями. Спілкування комунікантів представляє собою контекст для висловлювань, об'єднаних у текст. Тільки у спілкуванні текст отримує своє значення, а на основі спілкування його можна розуміти та інтерпретувати, згідно з тим, як його розуміє автор.

Завдання 1. Які основні одиниці мови та їх функції виділяє автор?

"При определении основных единиц языка большинство ведущих специалистов в области психолингвистики опирается на теоретическую концепцию "анализа целого по единицам", разработанную Л.С. Выготским. Под единицей той или иной системы Л.С. Выготский понимал "такой продукт анализа, который обладает *всеми основными свойствами, присущими целому*, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства".

К основным *единицам языка*, выделяемым в лингвистике и психолингвистике, относятся: *фонема, морфема, слово, предложение и текст*.

Фонема – это звук речи, выступающий в его *смыслоразличительной* функции, позволяющей различать одно слово (как устойчивый звукокомплекс и, соответственно, *материальный носитель значения*) от других слов. Смыслоразличительная (*фонемная*) функция звуков речи проявляется только при нахождении звука в составе слова, причем только в определенной, т. н. "сильной" (или "фонемной") позиции. Для всех *гласных звуков* таковой является позиция в ударном слоге;

для отдельных гласных (гласные "а", "ы") – также и в первом предупредительном слоге. Для *согласных звуков* общей "сильной позицией" является позиция перед гласным в прямых слогах; позиция перед однотипным согласным (звонкого перед звонким, мягкого – перед мягким и т. д.); для соноров и глухих звуков еще одной "фонемной" позицией является конечная позиция в слове.

Наиболее ярко смысловоразличительная функция фонем проявляется в односложных словах-паронимах, отличающихся одним звуком (фонемой), например: *лук – сук, сок – сон* и т. д. Однако во всех случаях фонемы (сколько бы их ни было в слове и в каких бы сочетаниях они ни выступали) всегда выполняют в составе слова свою основную функцию. Она состоит в следующем: правильное произнесение звуков-фонем на внешней фазе реализации речевой деятельности обеспечивает возможность ее полноценного восприятия слушающим и соответственно адекватную передачу мысленного содержания. При этом сама фонема не является ни семантической, ни смыслообразующей единицей. Еще раз хочется обратить внимание логопедов-практиков на то, что основной задачей работы по формированию правильного звукопроизношения является развитие навыков *правильного продуцирования фонем* родного языка в составе слова. Правильное произношение фонем является условием для полноценной реализации коммуникативной функции речи.

Морфема представляет собой сочетание звуков (фонем), обладающее определенным, т. н. "грамматическим" значением. Это "значение" морфемы также проявляется только в составе слова, а такое название оно получило потому, что оно неразрывно связано с основными грамматическими функциями морфем. В лингвистике морфемы классифицируются поразному. Так, по месту в "линейной структуре слова" выделяются

префиксы (приставки) и *постфиксы* (как морфемы, предшествующие и идущие следом за *корневой морфемой*); из числа постфиксов выделяются *суффиксы* и *флексии* (*окончания*); сама корневая морфема получила название по своей смыслообразующей (в данном случае – "лексикообразующей") функции. Морфемы, образующие основу слова, носят название *аффиксов*; "грамматическую оппозицию" им составляют *флексии*.

Морфемы выполняют в языке (при его использовании в речевой деятельности) ряд важнейших функций: при помощи морфем в языке осуществляются процессы словоизменения (изменения слов по грамматическим формам). В основном эту функцию выполняют флексии, а также, в ряде случаев, – суффиксы и префиксы; при посредстве морфем в языке протекают процессы словообразования. Морфемный способ словообразования (суффиксальный, суффиксально-префиксальный и др.) является в развитых языках мира основным способом образования новых слов, так как омонимический способ словообразования имеет в системе языка достаточно ограниченные рамки использования; при помощи морфем оформляются связи слов в словосочетаниях (грамматическая функция флексий, а также суффиксов); наконец, определенным сочетанием морфем создается основное лексическое значение слова, которое является как бы "суммированием" грамматического значения морфем, входящих в данное слово.

Исходя из этих важнейших языковых функций морфем, а также из того факта, что по своему многообразию и количественному составу морфемы образуют достаточно обширный пласт языка, можно сделать следующий методический вывод применительно к теории и методике коррекционной "речевой" работы: *полноценное усвоение языка обучающимся невозможно без овладения его морфологическим строем.*

Не случайно в лучших методических системах отечественных специалистов в области дошкольной и школьной логопедии такое большое внимание уделяется формированию у обучающихся языковых знаний, представлений и обобщений, связанных с усвоением системы морфем родного языка, а также формированию соответствующих языковых операций с этими единицами языка (Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина, 1990, 1998; Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова, 2002, 2003; Л.Ф. Спирова, 1980; С.Н. Шаховская, 1971; Г.В. Бабина, 2005 и др.).

Основной и универсальной единицей языка является *слово*. Эта единица языка может быть определена и как устойчивый звукокомплекс, обладающий значением, и как "фиксированное", "закрытое" сочетание морфем. Слово как единица языка выступает в нескольких своих качествах или проявлениях. Основными из них являются следующие.

Слово как единица языка представляет собой лексическую единицу (лексему), обладающую некоторым числом значений. Это можно представить в виде "математического" выражения:

Лекс. ед. = $1 + n$ (значений), например для русского языка эта числовая формула выглядит как $1 + n$ (2–3).

Слово включает по крайней мере две составные части: с одной стороны, оно обозначает предмет, замещая его, выделяя в нем существенные признаки, а с другой – оно анализирует предмет, вводит его в систему связей, в соответствующую категорию предметов на основе обобщения его содержания. Такое строение слова предполагает сложность процесса *номинации* (называния предмета). Для этого необходимы два основных условия:

- 1) наличие четкого дифференцированного образа предмета;
- 2) наличие у слова лексического значения.

Слово как единица языка выступает и как *грамматическая* единица. Это проявляется в том, что каждое словолексема относится к определенному грамматическому разряду слов (существительные, глаголы, прилагательные, наречия, числительные и т. д.). Относясь к тому или иному грамматическому классу, слово обладает набором определенных грамматических признаков (или, как принято определять в лингвистике, – *категорией*). Например, у существительных – это категории рода, числа, падежа (склонения), у глаголов – категории вида, времени и т. д. Этим категориям соответствуют различные грамматические формы слов (словоформы). Словоформы, "образуемые" морфемами, обеспечивают широчайшие возможности различной сочетаемости слов при построении речевых высказываний, они же используются и для передачи в речи различных смысловых (атрибутивных, пространственных, качественных и др.) связей и отношений.

Наконец, слово как языковая единица выступает в качестве "строительного" элемента синтаксиса, так как синтаксические единицы (словосочетание, предложение, текст) образованы из слов, на основе того или иного варианта их комбинированного использования. "Синтаксически образующая" функция слова проявляется в соответствующей функции слова в "контексте" предложения, когда оно выступает в функции *подлежащего, сказуемого, дополнения* или *обстоятельства*.

Указанные функции слова как основной и универсальной единицы языка должны являться *предметом* анализа для учащихся как на коррекционных занятиях, так и на занятиях общеразвивающего вида.

Предложение представляет собой *сочетание слов, в законченном виде передающее (выражающее) какую-либо мысль*. Отличительными признаками предложения являются

смысловая и интонационная завершенность, а также *структурность* (наличие грамматической структуры). В лингвистике *предложение* относится к числу "строго нормативных" языковых единиц: любые отступления от языковых норм построения предложения, связанные с несоблюдением его указанных выше основных свойств, рассматриваются с точки зрения "практической грамматики" как ошибка или (используя терминологию логопедии) как "аграмматизм". Особенно актуально это для письменной формы реализации речевой деятельности, хотя и для устной речи аграмматизм (особенно "структурный" или "синтаксический") явление отрицательное.

Предложение так же, как и слово, определяется в психолингвистике как основная и универсальная единица языка. Если слово является универсальным средством отображения в сознании человека предметов окружающей действительности, их свойств и качеств, то предложение выступает в качестве основного средства отображения предмета речемыслительной деятельности – мысли и одновременно в качестве главного (наряду с текстом) средства коммуникации.

Единицей реализации речевой деятельности РД (в психологии речи – единицей речи) является *речевое высказывание*. В типичном (языковом) варианте реализации РД речевое высказывание "воплощается" в форме предложени. Исходя из этого, полностью правомерным и методологически обоснованным с психолингвистических позиций является выделение учебной работы "над словом" и "над предложением" в отдельные, самостоятельные разделы "речевой работы".

Текст определяется в лингвистике как *макроединица языка*. Текст представляет собой *сочетание нескольких предложений в относительно развернутом виде раскрывающую ту или иную тему*. В отличие от предложения, предмет речи (фрагмент окружающей действительности) отображается

в тексте не с какой-либо одной его стороны, не на основе какого-либо одного его свойства или качества, а "глобально", с учетом его основных отличительных особенностей. Если предметом речи выступает какое-либо явление или событие, то в типичном варианте оно отображается в тексте с учетом основных причинно-следственных (а также временных, пространственных) связей и отношений.

Отличительными признаками *текста* как единицы языка являются: *тематическое единство, смысловое и структурное единство, композиционное построение и грамматическая связность*. На текст (как языковую "форму выражения" развернутого высказывания) "распространяются" основные отличительные признаки последнего: соблюдение смысловой и грамматической связи между фрагментами речевого сообщения (абзацами и семантико-синтаксическими единицами), логическая последовательность отображения основных свойств предмета речи, логико-смысловая организация сообщения. В синтаксической организации развернутого речевого высказывания большую роль играют различные средства *межфразовой связи* (лексический и синонимический повтор, местоимения, слова с обстоятельственным значением и др.).

Таким образом, *текст* (в "семантическом плане") представляет собой передаваемое средствами языка развернутое речевое сообщение. С его помощью предмет речи (явление, событие) отображается в речевой деятельности в наиболее полном и законченном виде. В глобальной речевой коммуникации в человеческом обществе текст как *макроединица* языка играет определяющую роль; именно он служит основным средством "фиксации" информации (вне зависимости от ее объема и даже от условий речевой коммуникации) и передачи информации от одного субъекта РД к другому.

С учетом сказанного вполне обоснованным является определение *текста* также как основной и универсальной единицы языка.

По другой лингвистической классификации к *единицам языка* относятся все языковые структуры, обладающие *значением*: морфемы, слова, словосочетания, предложения (фразы), тексты как развернутые связные высказывания.

Структуры, не обладающие значением, а только *значимостью* (т. е. определенной ролью в установлении структуры языковых единиц: звуки (фонемы), буквы (графемы), выразительные движения (кинемы) в кинетической речи определяются как *элементы языка*.

Основные единицы языка образуют в его общей системе соответствующие подсистемы или уровни, из которых складывается так называемое уровневое или "вертикальное" строение системы языка. Оно представлено на приведенной ниже схеме.



Приведенная схема уровневого ("вертикального") строения языка отражает его "иерархическую" структурную организацию, а также – последовательность, этапы "речевой работы" по формированию у ребенка, подростка языковых представлений и обобщений. (При этом следует отметить, что последовательность эта не имеет строго "линейного" характера;

в частности, усвоение системы языка не предполагает варианта, при котором усвоение каждой последующей ("вышестоящей") подсистемы языка происходит только после того, как полностью была усвоена предыдущая). Усвоение разных компонентов языка может в определенные периоды "речевого онтогенеза" проходить одновременно, формирование "вышестоящих" структур языка может начинаться и до того, как "базовые" структуры полностью сформированы и т. д. В то же время общая "очередность" формирования основных подсистем языка, безусловно, выдерживается в онтогенезе речи, и такая же общая последовательность в работе над различными компонентами (подсистемами) языка должна соблюдаться и в структуре "речевой работы" по усвоению системы языка. Это обусловлено "структурной" иерархией языковых единиц, тем, что каждая единица более высокого уровня создается, образуется на основе определенного сочетания единиц нижестоящего уровня, как и сам вышестоящий уровень создается нижестоящими (или "базовыми") уровнями.

Языковые "знания" и представления, сформированные при изучении языковых единиц "базовых" уровней языка, составляют основу и предпосылку для усвоения языковых представлений о других, более сложных подсистемах языка (в частности о категориально–грамматическом и синтаксическом подуровнях). Из анализа приведенной выше схемы вытекает методический вывод: *полноценное усвоение языка возможно только на основе полного и прочного усвоения "языковых знаний" применительно ко всем его структурным компонентам, на основе формирования соответствующих языковых операций с основными единицами языка.* Это имеет принципиально важное значение в аспекте преемственности в работе коррекционных педагогов (прежде всего логопедов) дошкольных и школьных образовательных учреждений" [3, с. 94–100].

Завдання 2. Які структурні одиниці мовленнєвої діяльності виділяються на основі психолінгвістичного аналізу?

"Рассмотрение понятия "психолингвистические единицы" относится к важнейшим вопросам психолингвистической теории. Само понятие *единица*, как уже указывалось выше, трактуется при этом в психолингвистике в соответствии с концепцией Л.С. Выготского, который, характеризуя единицу как продукт психологического анализа, писал: "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...".

Психолингвистические единицы, по определению С. Сапорты, – "это такие сегменты сообщения, которые являются *функционально* оперативными как целые в процессах декодирования и кодирования, и поддаются уровневому анализу". К функционально оперативным единицам относятся речевые действия и речевые операции, находящиеся между собой в иерархических отношениях (*целостный акт речевой деятельности – речевые действия – речевые операции*).

Ч. Осгуд, один из основоположников зарубежной психолингвистики, предлагал выделять *психолингвистические единицы* "соответственно уровням реализации речевого процесса".

Единицей *мотивационного уровня*, по Ч. Осгуду, служит предложение "в широком неграмматическом значении" (оно выступает как таковое и для говорящего, и для слушающего).

Семантический уровень реализации речи связан с выбором возможных значений. Для говорящего единицей этого уровня является "функциональный класс" (что примерно соответствует понятию *синтагмы* у Л.В. Щербы).

Единицей следующего уровня – "*уровня последовательностей*" – является *слово*. Наконец, *интегративный уровень* имеет дело с нечленимыми элементами – "кирпичиками" речи (для говорящего таковым является *слог*, для слушающего – *фонема*).

Кроме лингвистических и психолингвистических единиц, в психолингвистике первого поколения были выделены т. н. *психологические единицы*, то есть те, которые поддаются *осознанию* самим говорящим (слог, слово, предложение), и была сделана попытка разграничить эти единицы (С. Сапорта). По А.А. Леонтьеву, они дифференцируются следующим образом: *психолингвистические единицы* – оперативные единицы, своего рода функциональные блоки, действующие в процессах порождения и восприятия речи; *психологические единицы* – компоненты нашего знания о своем языке; это знание может приноситься в сознание человека в процессе обучения грамоте, родному языку, а также в процессе его "спонтанного" усвоения (до начала систематического обучения).

По мнению А.А. Леонтьева в процессе речевой деятельности реально существует три вида единиц: (а) языковые единицы, которые соотносятся с языком или языковым стандартом; (б) психолингвистические единицы, которые можно соотнести с *речевой деятельностью* и, наконец, (в) психологические единицы – *отображение* в сознании (и в психике в целом) строения языковой способности, то есть психофизиологической организации речи, обеспечивающей речевую деятельность. По А.А. Леонтьеву, понятие *языковой способности* объединяет все те аспекты психики человека, которые непосредственно обуславливают речевые процессы (восприятие, память, мышление).

В *речевой деятельности*, по А.А. Леонтьеву, наиболее высоким в иерархическом отношении является уровень смысловой связной речи, на котором *функционально-оперативной*

единицей является *предложение* или *высказывание* в целом. Следующий уровень – уровень *предметного действия*, или (применительно к речевой деятельности) уровень *называния*, единицей которого является *слово*, взятое как целое со своей семантической стороны. Согласно взглядам А.А. Леонтьева, применительно к процессу реализации речевой деятельности может быть выделен еще один – *слоговой* уровень. Психолингвистическими эти единицы называются не только потому, что основанием для их выделения является психолингвистический анализ, но и потому, что они как бы "сублимируют" в себе как психологические аспекты реализации речевой деятельности (ее "семантический аспект" и коммуникативную направленность), так и лингвистические аспекты ее языковой организации.

Таким образом, интерпретация психолингвистических единиц (ПЛЕ) (во всяком случае, в некоторых психолингвистических концепциях) очень близка к психологической интерпретации единиц речи. ***Психолингвистические единицы*** – предложение (речевое высказывание), слово и слог "совпадают" с соответствующими единицами речи. Вместе с тем нельзя не отметить, что принципы методологического подхода к выделению тех и других единиц анализа речевой деятельности в психологии речи и психолингвистике различны. Психолингвистические единицы выделяются в отношении разных уровней организации речевой деятельности (как их основные структурные компоненты); единицы речи – как произносительные и одновременно "смысловые" единицы процесса реализации РД" [4, с. 213–215].

Завдання 3. Яке співвідношення мови та світу людини з точки зору когнітивної психології (основні парадигми вивчення природної мови)?

"Понимание роли языка и механизмов его функционирования предопределяется ответом на следующий вопрос: *что для человека (ребенка) хронологически первично – его концептуальный мир или родной язык?* **Концептуальным** миром мы называем целостное представление предметного мира – систему концептов (категорий ментальных объектов и связывающих их ментальных отношений), а **языком** – систему языковых знаков и правил их соединения.

Принципиальных ответа здесь три. Соответственно, получаем три парадигмы.

Первая парадигма исходит из постулата о первичности родного языка, который усваивается ребенком до концептуального мира. Используя язык, ребенок формирует далее свой концептуальный мир, категоризируя воспринимаемую действительность, расчленяя ее на концепты и устанавливая между ними отношения в соответствии с языковыми значениями и их отношениями. Язык оказывается замкнутой и самодостаточной системой, а концептуальный мир – ее продуктом, отражающим эту системность. Поскольку при этом концептуальный мир не внеположен языку, у языковых знаков не может быть референтов.

Центральным представителем первой парадигмы является теория Ф. де Соссюра, поэтому мы будем называть ее **соссюровской парадигмой**.

Третья парадигма исходит из противоположного постулата: концептуальный мир первичен и изначально (до языка) формируется в мозгу человека (ребенка). Поэтому системность знаков языка индуцируется системностью концептов мира. В этом случае язык также оказывается замкнутым, но не на себя, а на уже существующий и внеположный ему мир.

Эта парадигма отражает когнитивный подход к языку. Ее представляют концепции А. Вежбицкой и Дж. Лакоффа.

Поскольку она противоположна первой, соссюрговской парадигме, мы будем называть ее *антисоссюрговской*, а также *когнитивной*.

Наконец, *вторая*, промежуточная парадигма исходит из постулата о том, что и концептуальный мир, и язык человека формируются как самостоятельные системы. Поэтому языковые знаки образуют свою системность (они замкнуты и самодостаточны), а элементы концептуального мира с их отношениями – свою. При этом языковые значения описывают концепты мира не непосредственно (в этом случае язык утратил бы самостоятельность, независимость от мира), а посредством специального универсального языка мыслей. Эту парадигму естественно назвать *постсоссюрговской*. К ней, в частности, относятся концепции Н. Хомского и И.А. Мельчука" [3, с. 15–16].

Завдання 4. Що є метою, завданнями фоносемантики?

Завдання 5. Які універсальні закономірності у процесах узагальнення (граматичний компонент)?

"Розвиток мовленнєвої діяльності ґрунтується на предметних діях і сформованих за їх допомогою уявленнях. Зі "специфікацією" предметного світу збільшується словник дитини, поступово за обсягом наближаючись до кількості слів у дорослих. З появою ранніх мовленнєвих реакцій у дитини формується новий вид сприйняття – опосередковане мовленням. Оволодіння мовленням позначається на всьому перебігу розвитку психічного відображення. Мовлення стає тією основою, на якій будується весь комплекс вищих психічних функцій. Його розвиток безпосередньо впливає на пам'ять, мислення, увагу. Можливості запам'ятовування розширюються при оволодінні мовленням, за допомогою якого систематизуються всі зв'язки попереднього досвіду. З часом, коли

дитина оволодіває мовленням, вона набуває здатності створювати програму майбутніх дій і відповідно регулювати свою поведінку.

Під час ігрової діяльності дитина пізнає окремі властивості предметів та явищ дійсності, зв'язки між ними. Закріпивши ці знання за допомогою мови, вона може переносити їх на нові сторони дійсності, передавати тим, із ким спілкується.

У процесі предметних дій у дитини формується *перцептивний образ* (уявлення), що ґрунтується на наочно-чуттєвому сприйнятті. Коли вона пізнає предмети та явища об'єктивного світу, то одночасно засвоює деякі мовні елементи, в яких міститься суспільно-історичний досвід. Дитина закріплює як індивідуальні знання, так і суспільні. Розвинені дії передбачають використання знаків (або їх заміників). Виникають складні зв'язки між знаками (замінниками) і уявленнями. Перцептивний досвід дитини обмежує використання знаків (замінників), і водночас знаки (замінники) обмежують закріплення уявлення вузьким колом ситуацій.

Закріплення у свідомості дитини суспільного знання починається з виокремлення в предметі певних якостей і їх перенесення на цей предмет. Це одночасно і закріплення власного досвіду, оскільки якості предметів не відокремлені від дій із ними. Спілкування в цей період означає, що з конкретного змісту предмета виокремлюються якості, суттєві для дії, які є її специфічним об'єктом.

Дитина практично "предметно" здійснює певні дії з тим, що насправді є знаком. Неусвідомлено вона використовує як об'єкт дії матеріальну сторону знака. Його фізичні якості, матеріальні особливості закріплюються в уявленні, наочному образі. Однак діяльність дитини з предметами ще не можна назвати *власне знаковою* (О.О. Леонт'єв цю діяльність назвав *квазізнаковою*). Ті засоби, які дитина використовує у своїх

ігрових діях, не є знаками, але вони виконують практично ту саму функцію, що і знаки.

Значення знака (його ідеальна "частина") починається з оволодіння знаком від перцептивного образу. Однак цей образ ґрунтується на діях, тому оволодіння значенням знака також ґрунтується на діях.

Оволодіння знаками мови відбувається в такій послідовності: на основі сприйняття звуків мовлення у дитини створюється уявлення про те, що певний набір звуків щось називає (означає). У процесі спілкування вона ніби "накладає" звуки на "подібні" до них предмети. Матеріальною стороною знаків при цьому є звуки (об'єкти наочного сприйняття – слухового і зорового). Віддалення слова від предмета, який воно позначає, супроводжується розвитком уявлень про дії. Наприклад, у різному віці на одне й те саме запитання дитина може реагувати по-різному: на питання "Де м'яч?" у дев'ять місяців вона притискається до м'яча, у десять місяців дивиться на нього, у рік і місяць повзе до м'яча, якщо він лежить на відстані. Назва предмета дає змогу дитині згадати про нього, якщо предмета немає поруч.

За характером відображення реальності якості мовних знаків поділяють на такі типи:

- *якості дійсності*, реальні зв'язки та відношення предметів, що виражені знаком мови;
- *якості самих знаків*, що визначаються їх "чуттєвою природою".

Для дитини процес осягнення дійсності охоплює опанування її якостей, їх абстрагування, виокремлення та закріплення. Закріплення знаків можливе за допомогою значення знаків мови, оволодіння якими полягає спочатку в оволодінні якостями самих знаків. Перш ніж дитина переносить знаки мови на місце реальних якостей, зв'язків та відношень, вона

шукає відповідності між ними. Процес з'ясування відповідностей між реальними якостями предметів та "чуттєвою природою" знаків мови є відносно незалежним етапом у формуванні мовлення, необхідним для розвитку пізнання дійсності. Знаку відповідає певна форма психічного відображення – образ, у якому відображаються в ідеальній формі реальні якості, відношення, зв'язки. За допомогою таких образів (уявлень) простежується відповідність реальних якостей предметів і якостей знаків мови. Це виявляється у звукосимволізмі ранніх дитячих слів, універсальних закономірностей, що не залежать від конкретної мови і притаманні тому періоду розвитку мови, коли ще використовуються квазізнаки. Коли дитина починає оволодівати знаками мови в конвенційному, умовному значенні, універсальні закономірності поступаються місцем національно-культурним. Це зумовлено тим, що діти з певного моменту оволодівають знаками як елементами національної культури.

Особливість оволодіння дітьми мовною дійсністю полягає в тому, що вони ставлять у відповідність зі звучанням певну реалію. Образ предмета зливається з образом його звукового позначення, на цій основі формується називання. Зв'язок предмета і слова ґрунтується на подібності, яку дитина спостерігає між матеріальною оболонкою слова та ознаками предмета, які вона сприймає. У неї існує неусвідомлена потреба у тому, щоб звук мав смисл, щоб у слові був живий образ.

Процеси оволодіння предметом і його звуковим позначенням відбуваються одночасно. У цей час для номінації діти часто використовують слова, подібні до звука (гав – "собака", му – "корова"). Для дитини предмет і звук пов'язані, тому вона шукає уявної мотивації для кожного слова (кусарики замість сухарики).

Об'єктів навколо дитини значно більше, ніж слів (звуко-комплексів) у її запасі, а предмети мають подібні ознаки, тому вона поєднує їх у групи, які позначає одним звуковим виразом (у-у-у – "потяг і будь-яка машина", киця – "кіт і хутрянні вироби (наприклад, шуба). Загальні риси предметів є основою і вираженням пізнання спільного в різних предметах. Однак ознаки не узагальнюються, а в кожному окремому випадку переносяться за типом "ланцюгового комплексу". Наприклад, дитина може називати "абоко" яйце і яблуко (за ознакою форми), або яблуко та олівець (за ознакою кольору). Такий спосіб найменування ґрунтується на випадковому об'єднанні уявлень, які вона отримала із зовнішнього світу в момент звучання слова. Це явище характеризують як форму генералізації – *надгенералізацію*, оскільки воно передбачає розширення семантичного наповнення слів.

Коли знань про світ стає більше, а мовленнєвий досвід розвивається, зв'язок між звуком та значенням стає менш тісним. Дитина починає відчувати невідповідність між планом вираження та змістом і прагне до зміни зовнішньої форми слова. На позначення відмінностей у змісті вона використовує також тон, тембр, наголос. Новий зміст потребує нових засобів вираження, що призводить до боротьби двох тенденцій: використовувати нові засоби для вираження нового змісту або дотримуватися комунікативно відпрацьованих засобів. Протиборство цих тенденцій спостерігається у використанні "подвійних" слів (му-му – "корова", гав-гав – "собака"). Із часом образна частина слова, утворена з двох частин, нівелюється і залишається тільки конвенційне слово.

На рівні "подвійних" слів національно-культурне ще не проступає в явній формі, оскільки конвенційна частина ще не відокремлена від образної. Цей зв'язок між означуванням та означником називають динамічно-образним. Існує багато

прикладів такого дитячого словотвору: "тепломтр" замість термомтр, "вертілятор" замість вентилятор та ін. Подібні слова оформлюються за продуктивними моделями словотвору, за аналогією з конвенційними словами.

Дитяча словотворчість є окремим аспектом психолінгвістичних досліджень. Засвоюючи рідну мову, кожна дитина при цьому створює нові слова. Період найбільшої словотворчої активності припадає на вік від трьох до семи років. Діти переймають з мовлення дорослих різні словотворчі моделі, узагальнюючи їх до "надмоделей". При цьому утворюються т. зв. дитячі неологізми – їм має відповідати зразок, за яким вони побудовані. До початку шкільного віку різко знижується інтенсивність дитячої словотворчості, дитина вже засвоює нормативні зврати мовлення, критично ставиться до власної мовленнєвої діяльності.

Для розвитку мовлення дитини важливим є процес формування понять. Російські психологи Л. Виготський та Л. Сахаров експериментально дослідили, як діти визначають ознаки, властиві відповідному поняттю. Л. Виготський виокремив такі фази формування понять:

1) узагальнення за схемою "купа" – позначення неупорядкованої множини предметів одним словом (етап допоняттєвого мислення, характерного для дошкільного періоду);

2) узагальнення за схемою "комплекс" – об'єднання предметів довільне, але є певні підстави для узагальнення (наприклад, апельсин та яблуко поєднуються за кольором);

3) узагальнення, що забезпечує формування істинних понять.

У когнітивно-мовний період домінують узагальнення за схемою "купа" і допоняттєве мислення.

Коли дитина сприймає мовлення дорослого, вона починає виокремлювати насамперед конкретні категорії слів – іменники та дієслова. Лише з часом вона звертає увагу на прийменники

та сполучники, оскільки вони позбавлені предметної значущості та передають тільки відношення між предметами. Саме тому діти до шести років активно вживають іменники та дієслова, а частка прикметників, числівників і тим більше прийменників та сполучників є відносно невеликою.

Граматичний лад мовлення формується в дітей до початку третього року життя. Наприкінці дошкільного віку діти володіють майже всіма законами словотвору та словозміни.

Характерною ознакою висловлень дітей до шести років є *ситуативність* – нерозривність із немовленнєвою поведінкою. Такі висловлення можна зрозуміти лише з огляду на ситуацію, в якій дитина їх створює. У ситуативному мовленні вона активно послуговується вказівними займенниками, часто порушує зв'язність. Слово, що позначає ситуацію, може стати еквівалентом речення. У цей період дитина широко використовує жести, міміку, інтонацію, тому ситуативне мовлення характеризують як зображувальне" [5, с. 154–159].

Завдання 6. Який взаємозв'язок існує між асоціативним, параметричним, ознаковим і прототиповим підходами до значення? Який підхід передбачає емоційно-оцінний аспект значення?

"К числу направлений исследования *специфики значения как достояния индивида* можно отнести ассоциативный, параметрический признаковый, прототипный и ситуационный подходы с ключевыми для них понятиями ассоциации, параметра, признака, прототипа, ситуации.

При рассмотрении *ассоциативного подхода* необходимо прежде всего уточнить, что речь идет об *ассоциативном значении*, но не об ассоцианизме как одном из направлений в развитии мировой психологии. В отличие от идущей от Аристотеля классической ассоцианистской теории, механистически трактующей ассоциацию как продукт частоты

повторения некоторых смежных или сходных/противопоставленных в каком-то отношении элементов, понятие ассоциативного значения сформировалось в ходе поисков специфической внутренней структуры, глубинной модели связей и отношений, которая складывается у человека через речь и мышление, лежит в основе "когнитивной организации" его многостороннего опыта и может быть обнаружена через анализ ассоциативных связей слова. В книге Джеймса Диза "Структура ассоциаций в языке и мысли" был обобщен и теоретически осмыслен обширный опыт экспериментальных исследований ассоциативного, а также и категориального значения, которое проявляется при свободном воспроизведении слов через объединение их испытуемыми в семантически или тематически связанные группы ("кластеры"). Такие исследования, первоначально проводившиеся У. Баусфилдом, ныне трактуются как очень важные для понимания природы когнитивной структуры человека и для отработки методов когнитивной психологии. Книгу Дж. Диза сопровождает "Ассоциативный словарь", который он называет когнитивным словарем особого рода, способным показать, каким образом "мысль отражается в языке".

Из числа более поздних попыток выявления внутренней организации значений через анализ ассоциаций с объяснением механизмов функционирования ассоциативного значения через изменяющиеся уровни активности связей между нейронами головного мозга человека назовем работы Джорджа Киша и его коллег. Продуктом их экспериментального исследования явился "Ассоциативный тезаурус английского языка" (АТ), включающий сведения не только о "прямых" ассоциативных связях (т. е. о всех реакциях, полученных на то или иное слово), но и об "обратных" связях (т. е. обо всех словах, которые вызвали данное слово в качестве реакции)" [2, с. 104–105].

"Проверка гипотезы относительно наличия в лексиконе некоторого "ядра", единицы которого служат опорами такого рода, оказалась возможной с появлением материалов "Ассоциативного тезауруса английского языка", обеспечившего уникальные возможности для решения широкого круга вопросов.

"Ассоциативный тезаурус английского языка" был подготовлен в Эдинбургском университете исследовательской группой под руководством психолога Дж. Киша. Словарный запас человека трактуется Дж. Кишем как *система поиска в сети связей*, где уровень активности отдельного узла (слова) зависит от состояния системы и происходящих в ней свободных переходов.

Для системного отображения ассоциативных связей между словами, составляющих значительную часть словарного запаса носителя английского языка, была реализована пятилетняя программа исследований, ее результатом явился АТ, объем которого во много раз превысил все имевшиеся к тому времени ассоциативные нормы; от них АТ принципиально отличается по ряду параметров, в том числе по впервые широко примененному принципу последовательного наращивания сети связей (все полученные на первом этапе работы ассоциативные реакции были далее переведены в статус стимулов для предъявления на втором этапе и т. д.), по использованию в качестве стимулов не только слов разной лексико-грамматической принадлежности, но и словосочетаний, и отдельных фраз, по включению в словарь данных о прямых и обратных ассоциативных связях, по применению машинного анализа и представлению материалов АТ в необычных для предшествующих исследований форматах.

"Ассоциативный тезаурус" подразделяется на две части. *Первая* из них включает сведения об исходящих (прямых)

и входящих (обратных) ассоциативных связях 8400 слов, т. е. каждое из этих слов сопровождается двумя статьями: сначала перечисляются все полученные на это слово реакции, а затем дается список всех других слов, которые вызвали данное слово в качестве ассоциата. В обоих случаях приводятся количественные показатели силы прямой или обратной ассоциативной связи и указывается суммарное количество разных слов, фигурировавших в каждой из таких статей.

Во *второй* части АТ содержатся данные о входящих связях слов, не предъявлявшихся в качестве стимулов (т. е. о том, какие слова и с какой частотой вызвали эти слова в качестве ассоциатов).

Общее количество словарных статей в АТ (т. е. "узлов" построенной на основании эксперимента сети связей) – 55837.

Наличие в АТ сведений об обратных ассоциациях дает принципиально новую информацию об ассоциативной структуре лексикона. В обычных ассоциативных нормах количество разных реакций и их частота зависят от числа участников эксперимента. Это ограничение снимается при учете обратных ассоциаций, вместо этого появляется зависимость от числа исследуемых слов-стимулов. В данном случае их 8400, благодаря чему создается иная картина связей и оказывается возможным вычислять не только количество исходящих и входящих связей, но и их силу.

По результатам проделанных подсчетов в АТ было первоначально выделено 75 слов с количеством связей не менее 300, что стало позднее квалифицироваться как центр ядра лексикона. Снижение контрольного показателя до 200, а затем до 100 входящих связей выявило, что в АТ содержится 586 слов с показателями входящих связей 100 и выше. Если учесть, что около 60 % узлов в полной сети имеют лишь по одной входящей связи, то становится очевидным, что обнаружена

центральная часть ассоциативной сети со множеством связей, все более разреживающихся по направлению к периферии.

Высказанные в названных работах предположения о том, что единицы центра ядра лексикона носителя английского языка являются в основном односложными словами (к тому же – существительными), усваиваемыми в первые годы жизни ребенка (по результатам сопоставления с данными, которые приводятся в [Carroll & White 1973]) и широко употребляемыми в качестве идентификаторов значений других слов, проверялись в исследовании Г.А. Золотовой, предпринявшей детальный анализ пяти "слоев" ядра лексикона, выделенных в соответствии с пороговыми показателями количества входящих связей. К числу основных выводов Г.А. Золотовой по результатам анализа ассоциативных полей 584 слов по материалам АТ с привлечением данных других экспериментов (в том числе Foglia & Battig 1978) можно отнести следующие:

– специфика единиц, входящих в ядро лексикона, связана с усвоением их в первые годы жизни ребенка и обусловлена высокой степенью их конкретности, образности, эмоциональности, принадлежности к некоторой категории, способности выступать в качестве опорных элементов при идентификации более абстрактных и широкозначных слов;

– отраженная в ядре лексикона картина мира согласуется с "наивным реализмом" носителя соответствующего языка, повседневно оперирующего базовыми понятиями, увязываемыми с единицами ядра лексикона.

Не имея возможности более подробно обсуждать здесь проблему ядра лексикона, ограничимся отсылкой к исследованию вероятностной организации внутреннего лексикона человека и к результатам сопоставительного анализа ядра лексикона как ядра языкового сознания русских и англичан по материалам ассоциативных тезаурусов русского и английского языков. В связи с появлением материалов АТ в сети

Internet и публикацией РАС перспективы разностороннего сопоставления экспериментальных данных значительно расширились" [2, с. 168–170].

"При выделении *параметрического подхода* к исследованию значения имеется в виду акцентирование внимания на том, что для *носителя языка значение слова не является монолитным, оно может быть разложено на ряд составляющих, степень выраженности которых поддается количественному измерению*. Оформление этого направления изысканий в области значения связано с именем Чарльза Осгуда, разработавшего со своими коллегами метод семантического дифференциала (СД), широко применяющийся с разными целями и описанный во множестве публикаций. Ч. Осгуд неоднократно указывает на то, что метод СД измеряет *коннотативное значение слова, а оно может быть описано через локацию в рамках некоторого пространства, характеризующегося тремя основными параметрами, которые соответствуют трем независимым факторам: оценки, силы и активности*. Положение в таком пространстве выявляется посредством факторного анализа, но многие исследователи ограничиваются применением лишь начального этапа работы по этой методике, предпринимая шкалирование слов по ряду параметров, что позволяет получить количественные показатели по параметрам конкретности, образности, эмоциональности и т. д., а это выходит за рамки коннотативного значения и в разных аспектах описывает то, что стоит за словом у индивида. Установлено, что *отдельный параметр сам по себе является продуктом взаимодействия некоторого комплекса параметров, вклад каждого из которых в значение слова может варьироваться*" [2, с. 107–108].

"Речь идет о том, как пользуется значением слова индивид, и с этой точки зрения ряд исследователей описывает все стоящее за словом у человека через *некоторый набор признаков, которые скорее характеризуют увязываемый со словом объект, действие, качество и т. д.* Фундаментальное различие состоит здесь в том, что постулированию некоторого списка признаков или выведению их из анализа продуктов речи противостоит *изучение особенностей восприятия внешнего мира человеком и последующей переработки воспринятого* в целях обнаружения и объяснения *психологической структуры значения слова.*

При этом возникает проблема классификации признаков по разным основаниям. Их чаще всего делят на *определятельные* (определяющие) признаки, без которых слово (точнее обозначаемый им объект) не может быть отнесено к некоторой категории, и *характерные* (характеризующие) признаки, несущественные с этой точки зрения, но отображающие специфические качества и отношения, играющие ту или иную роль для носителей соответствующего языка и культуры. Экспериментальными исследованиями установлено, что широкий набор увязываемых с каждым словом признаков меняется в непрерывном диапазоне от исключительно важного в каком-то отношении до тривиального" [2, с. 109–110].

"Критика *признакового подхода* наряду с осознанием несомненной важности признаков как таковых для психических процессов человека (и в том числе для функционирования психологической структуры значения) приводит исследователей значения слова к поискам некоторых организационных форм или структур более высокого уровня,

способных интегрировать извлекаемую из памяти или закрепляемую через сочетание признаков информацию в некий целостный образ, прототип, фрейм, схему, ментальную модель. Иными словами, признак трактуется как *исходный "строительный материал"*, без которого не могут обойтись различные формы репрезентации значения и который играет решающую роль в становлении психологической структуры значения и ее функционировании" [2, с. 111].

"Прототипный подход основывается на понятии типичности не только некоторого сочетания признаков, но и степени значимости таких признаков для отнесения того или иного объекта (действия и т. д.) к определенной категории. Идея прототипа категории увязывается с именем Элеоноры Рош, работы которой стимулировали поток экспериментальных и теоретических исследований в области категоризации (см., например, материалы одной из конференций по этой проблеме, обсуждение теорий категоризации [Pulman 1983; Taylor 1995]), сбор и публикацию "категориальных норм" (в том числе [Маскадыня 1987]), дали основания для сомнений и для критики этого подхода (см. [Лакофф 1996], а также обзор соображений, высказываемых в этой связи французскими учеными [Анисимова 1997; 1998]). Важность идей прототипной категоризации для исследования значения слова детально обсуждает Джон Тейлор в книге "Linguistic categorization: Prototypes in linguistic theory", первое издание которой появилось в 1989 г." [2, с. 112].

"В качестве одного из наиболее важных современных подходов к трактовке значения представляется необходимым выделить *ситуационный (событийный) подход*, акцентирующий

внимание на том, что для *пользующегося языком человека значение слова реализуется через включение его в некоторую более объемную единицу – пропозицию, фрейм, схему, сцену, сценарий, событие, ментальную модель и т. п.* (каждое из названных и подобных им понятий является для такого подхода ключевым). Не имея возможности подробно рассматривать обширную литературу по этому вопросу, назовем ряд работ, в разных ракурсах трактующих эти понятия [Солсо 1996; Шабес 1989; 1990; Kess 1993; Sternberg 1996]. Важно также подчеркнуть акцентирование внимания на том, что *значения функционируют не по отдельности, а в определенных связях, которые к тому же складываются во все более обширные объединения: кластеры (группы), поля, сети.* Заметим, что в качестве единиц ("узлов") в сети по трактовке разных авторов выступают ассоциации, пропозиции, фреймы, наборы признаков и т. д.

Одним из примеров последовательной реализации ситуационного подхода к значению может служить концепция В.Я. Шабеса, трактующего каждую данную коммуникативную единицу (в том числе слово) как вербально оформленный фрагмент целостной системы знаний о мире (когнитивного компонента). При этом дается определение понятия "фонового знания" как фрагмента когнитивного компонента, непосредственно взаимодействующего с данной коммуникативной единицей в речемыслительной деятельности, но фактически не выраженного вербально. В качестве основной единицы фонового знания В. Я. Шабес рассматривает событие как репрезентирующее "тривиально типизированные динамические сущности". Эксперименты В.Я. Шабеса позволили обнаружить когнитивно-семантическую репрезентацию события как цельного и многомерного образования, характеризуемого в трех взаимосвязанных аспектах, обладающих

собственной структурой и набором категориальных признаков: предметном, умственном и предметно-умственном (информационном) аспектах; событие к тому же разворачивается во времени, во множестве интегративных связей между *предсобытием – эндособытием – постсобытием*, что дает основания считать это триединство "когнитивно-семантической универсалией, имеющей вид обобщенного ментального гештальта" ментальную модель – "внутреннюю деятельностьную репрезентацию определенного типа". Таким образом ситуационный подход увязывается, с одной стороны, с понятиями репрезентации и ментальных моделей, а с другой – с проблемой взаимодействия языковых и энциклопедических знаний как средства выхода на целостную картину мира" [2, с. 114–115].

"При изучении динамики исследований в области значения прослеживается все более явно проявляющееся (иногда еще не вполне осознаваемое) стремление перейти *от атомарности через молекулярность к всеобщности*: от значения отдельного слова, традиционно трактуемого с позиций логической семантики, через признание сложного взаимодействия языковых и энциклопедических знаний к пониманию того, что для человека значение слова функционирует не само по себе, а как *средство выхода на личностно переживаемую индивидуальную картину мира во всем богатстве ее сущностей, качеств, связей и отношений, эмоционально-оценочных нюансов* и т. д.

Становится также очевидным, что объяснительная сила ПЛ теории слова в значительной мере определяется тем, насколько убедительно она сможет обосновать трактовку специфики значения слова как достояния индивида и показать,

за счет чего и каким образом реализуется способность слова служить эффективным средством доступа к формируемой у человека сокровищнице разносторонних знаний и переживаний, и в то же время обеспечивать более или менее успешные контакты между индивидуальными информационными базами в процессах взаимодействия в разных видах деятельности" [2, с. 134].

Завдання 7. Яке значення має експеримент у психолінгвістиці?

(Беянин, В. П. Психолінгвістика [Текст] / В. П. Беянин. – М: Изд-во "Флинта", 2005. С. 126–149).

Завдання 8. Яким методам надають перевагу в психолінгвістиці?

"Міждисциплінарний характер психолінгвістики, багатоманітність шкіл та дослідницьких традицій зумовлюють різні погляди на методологію цієї науки, розмаїття її методів та методик. Традиційно *методологією* називають учення про принципи дослідження в науці. Вона охоплює три рівні:

а) загальну філософську методологію, яка визначає принципи, напрями досліджень загалом;

б) загальнонаукову методологію, що об'єднує методи та принципи, які застосовують у групах наук;

в) спеціальну методологію, що містить методи конкретної науки.

У найзагальнішому розумінні *метод* – це сукупність прийомів та операцій пізнання і практичного перетворення дійсності. Методи можуть бути загальними, загальнонауковими та окремими. У *мовознавстві методами* називають узагальнені сукупності теоретичних установок, прийомів, методик дослід-

дження мови, що пов'язані з певною лінгвістичною теорією та загальною методологією (загальні методи); а також окремі прийоми, методики, операції, що спираються на певні теоретичні установки як інструмент дослідження конкретного аспекту мови (спеціальні методи).

Найбільш узагальнений метод завжди безпосередньо пов'язаний з певною теорією, виокремлюючи саме той аспект об'єкта дослідження, який визнають у ній найважливішим. У загальному методі розмежовують конкретні варіанти, які слугують для реалізації певних дослідницьких завдань. Такі варіанти називають *методиками*.

О.М. Леонтьєв зазначав, що психолінгвістика за предметом дослідження близька до лінгвістики, а за методами – до психології. Водночас упродовж свого розвитку вона залучала лінгвістичні методи, а також виробила власних (особливо у дослідженні оволодіння рідною та нерідною мовами). Нині у психолінгвістиці застосовують загальнонаукові, власне лінгвістичні, фізіологічні та психологічні методи. До *загальнонаукових методів* належать аналіз, синтез, порівняння, спостереження, самоспостереження, експеримент.

Послугуючись *фізіологічними методами*, вивчають якості психічних процесів, що є основою мовленнєвої діяльності. *Лінгвістичні методи* (порівняльно-історичний, зіставний, стилістичний тощо) характеризуються тим, що за їх допомогою досліджують мовленнєву діяльність як результат, а не як процес. Найчастіше у психолінгвістиці послугуються *експериментальними психологічними методами* та асоціативними психологічними методиками. Також у психолінгвістиці застосовують *методи теорії комунікації* (наприклад, у школі Ч. Осгуда), а у психолінгвістиці третього періоду – *міждисциплінарні методи* (дискурс-аналіз, конwersаційний та прагмалінгвістичний аналізи)" [5, с. 33–34].

Завдання 9. Поясніть, що означає теза автора "Психолінгвістика надає перевагу експериментальним методам"?

"Психолінгвістика надає перевагу експериментальним методам, запозиченим як із психології, так і з лінгвістики. Це пов'язано з тим, що з самого початку вона позиціонувалася як наука, що одержує дані переважно шляхом цілеспрямо-ваного спостереження, тобто експерименту.

Експеримент (лат. *experior* – випробовую) – цілеспрямоване вивчення явища, яке дослідник здійснює в строго визначених умовах.

Він є способом перевірки гіпотези, заснованої на певній добре обґрунтованій теорії. Експериментальна гіпотеза пов'язана з міркуваннями щодо співвідношень між незалежною змінною (якостями, параметрами, чинниками, які змінює експериментатор з метою дослідження) та залежною змінною (якостями, параметрами що змінюються під впливом незалежної змінної).

Дослідник має змогу слідкувати за змінами явища, впливати на нього через низку засобів, відтворювати його за наявності подібних умов тоді, коли в цьому є потреба. Основна умова проведення експерименту – те, що відповідно до планів дослідник частково змінює ситуацію, в якій беруть участь досліджувані. Учасник має потрапити в ситуацію керованого вибору та прийняття рішення, при цьому і вибір, і рішення можуть бути як усвідомленими, так і неусвідомленими.

Дослідник повинен зосередитися саме на тому чиннику, який є предметом вивчення. Традиційно експеримент вважають найбільш об'єктивним дослідницьким методом. Основною його перевагою є те, що досліджуване явище можна неодноразово спостерігати у найбільш сприятливих умовах, ізолювати, контролювати його окремі умови, багато разів

перевіряти раніше проведені дослідження. Серед недоліків експериментальних методів – штучність ситуації, в якій перебувають досліджувані, певне ігнорування взаємозв'язків різних чинників, складність інтерпретації результатів.

Особливість психолінгвістичних експериментів полягає в тому, що їх учасники є носіями мови, експертами щодо її вживання. Вони повідомляють дослідникові інформацію про специфіку власної мовної свідомості. Тож у психолінгвістиці суб'єктивна інтерпретація носіями мови мовного матеріалу розцінюється не як фактор перешкоди, а як факт, що підлягає подальшому науковому аналізу.

Експериментальні психолінгвістичні дослідження часто пов'язані з вивченням семантики слів. На відміну від суто лінгвістичних експериментів, де аналіз семантики ґрунтується насамперед на вивченні об'єктивних лексичних значень слів та виразів, їх зміни в різних контекстах, мовних зворотів та граматичних форм, у психолінгвістиці розрізняють об'єктивну семантику і суб'єктивну. **Об'єктивна** семантика пов'язана із семантичною системою мовних значень, **суб'єктивна семантика** – з емоційною, афективною, асоціативною системою, яка існує у свідомості мовної особистості. Отже, семантичні психолінгвістичні дослідження виявляють структуру мовної свідомості, її національні, особистісні, вікові особливості. Такі дослідження дають змогу охарактеризувати мовну картину світу носіїв тієї чи іншої мови.

Експериментальні методи класифікують за такими параметрами (О. Уланович):

- 1) за характером основного завдання дослідження:
 - якісні (покликані характеризувати досліджувані явища);
 - факторні (призначені для з'ясування залежності явища від певних факторів);
 - експерименти функціонального типу (виявляють зміни одного явища при зміні іншого);

- 2) за характером конкретного завдання:
 - позитивні дослідження (у них як стимул використовують позитивний матеріал);
 - негативні (за яких необхідно з'ясувати помилки у мовному матеріалі);
 - альтернативні (передбачають вибір між варіантами);
 - 3) за характером експериментального матеріалу:
 - експерименти з вербальним матеріалом;
 - експерименти з невербальним матеріалом;
 - 4) за особливостями учасників дослідження:
 - зовнішній експеримент (коли наявний експериментатор і досліджувані);
 - внутрішній експеримент (коли експериментатор і досліджувані є однією й тією самою особою);
 - 5) за умовами проведення експерименту:
 - лабораторний (здійснюють у лабораторії, коли моделюють певні умови);
 - природний (передбачає спостереження в реальних умовах);
 - 6) за характером операцій, які здійснюють досліджувані:
 - мовний експеримент;
 - мовленнєвий експеримент;
 - 7) за характером експериментальних даних:
 - якісний (забезпечує одержання якісних даних);
 - кількісний (передбачає отримання кількісних оцінок явищ);
 - 8) за способом формування мовної здатності:
 - формувальний (досліджує шляхи формування мовної здатності);
 - навчальний (досліджує різні варіанти навчальних методик).
- Залежно від опосередкованості одержання результатів розрізняють прямі експериментальні методики і непрямі.

Прямі експериментальні методики. Передбачають, що зміни, які є наслідком експерименту, безпосередньо відображають досліджуваний феномен. До них належать методики семантичного шкалування, семантичної взаємодії, доповнення, завершення речень та різноманітні асоціативні методики...

Непрямі експериментальні методи. Використання непрямих методик веде до опосередкованих висновків, які демонструють зв'язки між різними якостями одних і тих самих психічних процесів та зв'язки між якостями різних психічних процесів. До них належать, зокрема, експерименти Дж. Міллера, К. Мак-Кіна, Д. Слобіна, Г. Савіна та Е. Перчонк, Ж. Закс, методики непрямого дослідження семантики.

Експеримент Дж. Міллера, К. Мак-Кіна, Д. Слобіна. Він ґрунтується на постулатах трансформаційної граматики Н. Хомського і спрямований на перевірку гіпотези, відповідно до якої міра складності системних змін речення безпосередньо пов'язана зі складністю трансформацій. Кожну трансформаційну операцію досліджували окремо. Наприклад, для трансформації активного речення в пасивне учасникам експерименту пропонували серію речень, одні з яких були в активній, а інші в пасивній формі. Попередньо давали інструкцію, що пасивні речення потрібно переробити на активні й навпаки, а потім знайти відповідні трансформовані речення в особливому списку речень. Фіксували час трансформацій і час, необхідний для знаходження речення в списку. Здійснювали також контрольний експеримент, у якому учасникам ставили завдання знайти запропоноване речення у відповідному списку. У такий спосіб визначали час, необхідний для читання речень. Якщо відняти час читання від отриманої суми часу, то залишок буде часом, необхідним для трансформацій. Робочою гіпотезою було твердження, що переведення, наприклад, активного стверджувального речення

в пасивне заперечне потребує більше трансформацій і, відповідно, більше часу, ніж перетворення активного речення на пасивне. При цьому виходили з того, що такі синтаксичні операції можливі лише за допомогою трансформацій, і учасників експерименту навчали цих трансформацій...

Експерименти Ж. Закс. Вони спрямовані на дослідження феномену перекодування в пам'яті. Ж. Закс довела, що форми, які не є суттєвими для значення, зазвичай не зберігаються в пам'яті. Учасникам експерименту пропонували для прослуховування 28 уривків зв'язного мовлення. Після кожного уривка давали контрольне речення, яке могло або збігатися з одним із прослуханих речень, або відрізнятися за формою чи змістом. Речення з тексту і контрольне речення могли бути відокремлені одне від одного такими інтервалами: нульовий, 80 складів (приблизно 27 с) і 160 складів (приблизно 46 с). Учасник експерименту ніколи не знав, яке речення буде контрольним. Наприклад, речення могли бути змінені наступним чином:

Первинне речення: Він надіслав про це листа Галілею, великому італійському вченому.

Семантично змінене речення: Галілей, великий італійський вчений, надіслав йому листа про це.

Зміна активного речення в пасивне: Лист про це був надісланий Галілею, великому італійському вченому.

Формально змінене речення: Він надіслав Галілею, великому італійському вченому, лист про це.

Коли контрольне речення давали з нульовим інтервалом, учасники експерименту могли знайти і семантичні, і синтаксичні зміни. Після інтервалу 80 складів виявлення синтаксичних змін ставало випадковим, а семантичні зміни знаходили завжди, навіть після інтервалу 160 складів.

У наступному дослідженні Ж. Закс довела, що формальні зміни помічають випадково навіть після інтервалу в 40 складів (7,5 с). Формальна структура речення зберігається в пам'яті

нетривалий час. Однак навіть невеликі семантичні зміни піддослідні помічають одразу. Наприклад, учасники експерименту знайшли зміни у значенні після інтервалу в 80 складів:

Первинне речення: Там він зустрів археолога Говарда Картера, який умовив його взяти участь у пошуках могили Тутанхамона.

Семантично змінене речення: Там він зустрів археолога Говарда Картера, і умовив його взяти участь у пошуках могили Тутанхамона.

При цьому майже всі учасники експерименту не помічали змін у формальній структурі речення.

Формально змінене речення: Там він зустрів археолога Говарда Картера, який умовив його, щоби він взяв участь у пошуках могили Тутанхамона.

Отже, навіть незначні зміни речення по-різному впливають на виконання експериментального завдання. Форма речення швидко забувається, а в пам'яті зберігається лише його значення.

Для непрямих експериментальних психолінгвістичних методів, пов'язаних із пам'яттю, важливими є такі параметри, як латентний час (тривалість процесу), кількість помилок, їх характер (правильність), відволікання уваги, паузи при відтворенні висловлень, обсяг і надійність запам'ятовування" [5, с. 34–36].

Завдання 10. У чому полягає особливість методики семантичного шкалування?

"Методики семантичного шкалування. У них учасник експерименту має розташувати об'єкт дослідження (у психолінгвістиці – слово) на градуйованій шкалі відповідно до власної суб'єктивної оцінки його значення. Такі методики застосовують для того, щоб одержати кількісні показники оцінки

ставлення до явищ, предметів, об'єктів. Досліджуваним об'єктам приписують числа (цінність) відповідно до певних правил. Учасники експерименту повинні оцінити кожний зі стимулів, щоб число було прямо пропорційним вираженню якості. Наприклад, найбільший стимул може бути оцінений числом 100. Отже, потрібно приписати менші числа всім іншим стимулам, що залишилися.

Окрім власне семантичного шкалування, до цієї групи належать інші методики:

1. Методика послідовних інтервалів. Вона передбачає, що учаснику пропонують оцінити стимули на шкалі з рівними інтервалами. Найчастіше застосовують шкалу з п'ятьма або сімома категоріями. Для зазначення категорій шкали використовують числа від 0 до 6, або від 1 до 7, або від -3 до +3 (тобто від -3 до 0, а потім від 0 до +3). Категорії іноді позначають словами "ніколи", "дуже рідко", "інколи", "більш-менш часто", "досить часто", "постійно".

2. Методика семантичного диференціала. Цю методику розробив Ч. Осгуд. У психолінгвістиці її застосовують для створення суб'єктивних семантичних просторів слів. Значення слова кількісно та якісно індексують за допомогою двополюсної шкали. На кожній шкалі є градація з парою антонімічних прикметників, які кваліфікують полярні значення. Центральна позиція на шкалі нейтральна.

Для характеристики семантичного простору Ч. Осгуд запропонував факторний аналіз результатів, який ґрунтується на таких факторах:

а) фактор оцінки (веселий – сумний, хороший – поганий, повний – порожній, світлий – темний);

б) фактор сили (довгий – короткий, великий – малий, сильний – слабкий, складний – простий);

в) фактор орієнтованої активності (новий – старий, теплий – холодний, швидкий – повільний, активний – пасивний).

У методиці семантичного диференціала афективна система значення представлена семантичною структурою "оцінка – сила – активність". Значення поняття для кожного учасника експерименту визначається як сукупність факторних оцінок. Така система ґрунтується на емотивних ознаках, які є основними в емоціях та почуттях людини. Досліджуваній оцінює поняття за набором шкал із сімома позиціями: X у вищому ступені (1/+3) досить X (2/+2); швидше X , ніж Y (3/+1); одночасно X та Y (4/0); швидше Y , ніж X (5/-1); досить Y (6/-2); Y у вищому ступені (7/-3). Коли обробляють дані, позиціям шкали приписують цінність (оцінку) від 1 до 7 або від 3 до -3 (табл. 1.1).

Таблиця 1.1. Індексування значень слів за допомогою методики семантичного диференціала

Кваліфікатор X	+3 дуже	+2 досить	+1 небагато	0 ні те, ні інше	-1 небагато	-2 досить	-3 дуже	Кваліфікатор Y
Веселий								Сумний
Хороший								Поганий
Повний								Порожній
Світлий								Темний
Довгий								Короткий
Великий								Малий
Сильний								Слабкий
Складний								Простий
Новий								Старий
Теплий								Холодний
Швидкий								Повільний
Активний								Пасивний

Методикою семантичного диференціала вимірюють насамперед конотативне (сміслове), емотивне значення слова пов'язане із соціальними установками, особистісним смислом, стереотипами тощо. У результаті можна одержати

індивідуальну психологічну оцінку явища, предмета конкретною особистістю. Учасники експерименту фіксують власний досвід, але за допомогою репрезентативної вибірки можна з'ясувати суспільну оцінку феномена, позначеного словом. Для цього загальну кількість балів, які приписують об'єкту, підсумовують, потім ділять на кількість учасників експерименту. Наприклад, для слова мати кваліфікатор "сильний" відповідає величині $-2,25$ ($-2 + -3 + -1 + -2 + 4 + -3 + -2 + -2 + -3 = -18 : 8 = -2,25$). Відмінність в оцінках демонструє семантичну диференціацію слів.

Для кожного учасника експерименту значення поняття визнають як сукупність факторних оцінок. Наприклад, для слова життя фактор оцінки (кваліфікатор "хороший"): $+3$; фактор сили (кваліфікатор "сильний"): $+3$; фактор активності (кваліфікатор "активний"): $+3$. Для слова смерть зафіксовано такі факторні оцінки тих самих кваліфікаторів: $-3, +1, -3$; для слова любов: $+2, +2, +2$. Такі дані свідчать про те, що для учасників експерименту індивідуальний зміст поняття любов ближчий за значенням до життя, ніж до смерть. Зазвичай для характеристики використовують прикметники, але кваліфікаторами шкал можуть бути й інші частини мови. Важливою умовою є полярність цих кваліфікаторів. Методом семантичного диференціала можна досліджувати не лише вербальні стимули, а й невербальні: художні твори, картини, скульптури. Окрім психолінгвістики, його використовують у психології, теорії масових комунікацій, публік рілейшнз, соціології, лінгвістиці тощо. Недоліком цього методу є те, що він виявляє афективну систему значення, а не об'єктивну (тобто психологічне, а не мовне наповнення поняття).

3. Методика семантичного інтеграла. Це варіант методики семантичного диференціала. У ній матеріалом дослідження є тексти, у результаті чого виявляють їх авторство.

Таку методику використовували, зокрема, російські психо-лінгвісти Ю. Сорокін та В. Батов. Її суть полягає в зіставленні результатів семантичного шкалування досліджуваного тексту (його імовірно приписують тому чи тому автору) і текстів, авторство яких достовірно відомо. Результативність цієї методики доведено на прикладі спірних текстів, які приписували російському письменнику М. Салтикову-Щедріну.

4. Методика градуального шкалування. За допомогою цієї методики досліджують семантичний простір групи слів. Учасники експерименту повинні розташувати ряд слів однієї семантичної групи за ступенем наявності в них певної семантичної ознаки (наприклад, від найменшого до найбільшого, за зменшенням позитивної оцінки якості тощо). Результатом таких експериментів може стати створення градуальних словників, визначення семантичної відстані між словами, уявлення носіїв мови щодо розташування слів у семантичному просторі, який не був визначений у словниках" [5, с. 37–40].

Завдання 11. Яка мета методик семантичної взаємодії, доповнення, завершення?

"Методика семантичної взаємодії. Її запропонував Ч. Осгуд для з'ясування правил семантичної сполучуваності слів у мовленні. Учасники експерименту мають оцінити фрази за критеріями доречності, прийнятності, аномальності, що дає змогу виявити їх значущість у мовленнєвій поведінці та мовленнєвій свідомості. Наприклад, носії української мови можуть оцінити як доречне словосполучення на кшталт радіти щиро, як прийнятне – радіти разом, як аномальне – радіти невесело. Роль цих критеріїв може бути з'ясована при зіставленні перекладів текстів з однієї мови на іншу, при аналізі перекладених текстів щодо природності для носіїв мови певних

когнітивно-емотивних зв'язків, які в ній зафіксовані. Результати, одержані за допомогою цієї методики, можуть бути узгальнені дослідниками без особливих ускладнень.

Методика доповнення. Ідея її використання належить американському дослідникові В. Тейлору. В експериментальному тексті порушують зв'язність і в такому вигляді дають учасникам експерименту. Результати досліджень свідчать про те, що учасники експерименту без особливих труднощів відтворювали текст, з якого були вилучені сполучники, займенники, а відтворення текстів з вилученими іменниками, дієсловами, прислівниками було складнішим. Такі експерименти дають змогу зробити висновки про ступінь володіння мовою, вікові особливості, комунікативну компетенцію, особистісні характеристики.

Методика завершення речень. Полягає в тому, що учасникам експерименту пропонують завершити речення (усно чи письмово). Це дає змогу досліджувати процеси синтаксичного організування мовлення та різних варіантів мовних конструкцій" [5, с. 40].

Завдання 12. Яка мета і процедура асоціативних методик?

"Асоціативні методики ґрунтуються на **асоціаціях** – уявних зв'язках між об'єктами, явищами, зумовлених особливостями апперцепції. У психолінгвістиці найбільш розроблений метод словесних асоціацій, що дає змогу з'ясувати семантичні характеристики окремих значень слів, асоціативні зв'язки між словами та їх групами. Першими асоціативний експеримент спробував здійснити англійський психолог та антрополог Френсіс Гальтон (1822–1911). Він обрав 75 слів, написав кожне на окремій картці й не дивився на них кілька днів; потім по одній брав картки і дивився на них. Ф. Гальтон відміряв час

за хронометром, починаючи від моменту фіксації зору на слові й закінчуючи моментом, коли прочитане слово викликало в нього дві різні думки. Він записував думки щодо кожного слова зі списку. Відтоді цей прийом широко використовували психологи та психіатри для вивчення психіки особистості, законів мислення, процесів оволодіння мовним матеріалом тощо.

Для розвитку методу асоціативного експерименту важливою стала праця психолога Джеймса Діза "Структура асоціативного значення". Він запровадив у науковий обіг поняття "*асоціативне значення*" – те значення, яке представлено набором слів-реакцій на слово-стимул. Якщо два слова мають однакову дистрибуцію асоціативних реакцій, припускають, що асоціативні значення збігаються. У реальності слова здебільшого викликають комплекси асоціацій, що збігаються лише частково. Прикладом часткового збігу є асоціації, що були дані 50-ма учасниками експерименту на слова міль і метелик. Число збігів асоціацій слів міль та метелик дорівнює 15; слів міль і комаха – 12, слів метелик і комаха – також 12. Якщо вважати, що якась група слів пов'язана з іншою взаємозв'язками і скласти матрицю таких слів, то можна провести складний міжкореляційний (факторний) аналіз і виявити різні гнізда слів, які мають спільні асоціації. Дж. Діз дійшов висновку, що у класифікації логічних та синтаксичних відношень між словами задіяні дві основні асоціації: протиставлення та групування. Місце кожної одиниці мови в словнику визначається шляхом протиставлення їй іншого елемента чи елементів та/або групування її з цим елементом чи іншими елементами.

Зазвичай асоціативний експеримент проводять так: великій кількості учасників дають перелік слів та інструкцію, як відповідати на кожне слово (стимул) іншим словом (реакція). Потім підраховують частоту вияву кожної з реакцій. Дж. Міллер

пропонував класифікувати асоціації за такими ознаками: *контраст, подібність, підпорядкування, узагальнення, частина – ціле, доповнення, егоцентризм тощо.*

Представники радянської психолінгвістики (теорії мовленнєвої діяльності) розробили власну методику асоціативного експерименту. Зокрема, запропонували використовувати як слово-стимул будь-яку словоформу, а не лише нейтральну (іменник у називному відмінку однини, невизначена форма дієслова). Такий підхід дає змогу одержати інформацію про психолінгвістичну граматику, а не лише про лексикон.

Нині у психолінгвістиці існує кілька різновидів методу асоціативного експерименту: вільний, ланцюжковий, спрямований, психофізіологічний асоціативний експеримент.

1. Вільний асоціативний експеримент. Умовою його проведення є відсутність обмежень на реакції. Учасник експерименту реагує на стимул першим словом, яке спадає йому на думку. Такий прийом називають також методикою вільних асоціацій Кента-Розанова. У результаті застосування вільного асоціативного експерименту можуть бути створені словники асоціативних норм, один з яких вийшов 1977 р. за редакцією О.О. Леонтьєва. Метод вільних асоціацій дає змогу вивчати мовну картину світу, що є складовою національного менталітету та відображається у свідомості особистості. Цей метод також важливий для розроблення теорії та практики навчання іноземних мов.

2. Ланцюжковий асоціативний експеримент. Його учасники мають реагувати на стимул декількома асоціаціями: *перша* відповідь є асоціаціями на слово-стимул, а *наступні* – здебільшого асоціаціями на попередню асоціацію. У результаті утворюється ланцюжок асоціативних реакцій. За допомогою цього методу досліджують мовленнєві та мисленнєві процеси. Слова асоціативного ряду поєднуються в групи – семантичні

гнізда, обсяг і кількість яких можуть різнитися. У середньому в асоціативному ряду за одну хвилину утворюється тричотири гнізда обсягом у п'ять-шість слів.

3. Спрямований асоціативний експеримент. Він передбачає, що його учасники мають реагувати на слово-стимул реакціями визначеного граматичного або семантичного класу (наприклад, лише іменниками або прикметниками у тому чи тому ступені порівняння, або лише синонімами тощо). Результатом спрямованого асоціативного експерименту є, наприклад, розподіл реакцій на категорії, визначення семантичної близькості між синонімами тощо.

4. Психофізіологічний асоціативний експеримент. Його основою є певні фізіологічні реакції людини. Зокрема, відомі дослідження, пов'язані з реакціями на больові подразники, наприклад удар струму. До психофізіологічних асоціативних експериментів належить метод семантичної генералізації. Він ґрунтується на дії умовних рефлексів: якщо якийсь гніздо слів зв'язане асоціаціями семантичного характеру, то рефлекс, що виник на якусь частину цього гнізда, може бути викликаний також іншими його частинами. Реакція, вироблена на певне слово, може поширюватися на інші слова на основі їх семантичних зв'язків із ним. Російські психологи О. Лурія та О. Виноградова (1929–2001) досліджували рівні зв'язності значень слів у семантичних полях. Учасникам експериментів пропонували серію слів і після одного слова з цієї серії давали удар електричного струму, а потім перевіряли генералізацію (поширення) реакції на інші слова. Було з'ясовано, що в учасників виробилася захисна реакція (звуження судин на пальцях та чолі) на слова, близько пов'язані за значенням із тим словом, яке супроводжувалося ударом струму, а також виникала реакція орієнтування на слова, далекі за значенням від "критичного" слова. Якщо, наприклад, учасник одержував удар струму на

слові скрипка, у нього виникла така сама захисна реакція на слова скрипаль, смичок, струна, мандоліна. Реакція орієнтування з'являлася на слова, що означають інші музичні інструменти (акордеон, барабан тощо) та пов'язані з музикою (концерт, соната). Нейтральні слова не викликали в учасників жодної реакції. Цей експеримент продемонстрував, що існують складні семантичні структури і досліджувані не усвідомлювали їх існування (це підтвердило опитування після експерименту). Дослідження за таким методом із розумово відсталими людьми свідчать про те, що в них семантичні поля не сформовані, а існує лише зв'язок за співзвучністю.

Для інтерпретації результатів асоціативного експерименту аналізують логічний асоціативний зв'язок та з'ясовують тип мовного асоціативного зв'язку. На основі аналізу логічного зв'язку асоціативні пари слів розподіляють за різновидами:

- а) смислова близькість – синоніми (хоробрий – сміливий);
- б) смислове протиставлення – антоніми (великий – маленький);
- в) відношення "загальне – окреме" (планета – Земля);
- г) відношення "частина – ціле" (пелюстка – квітка);
- г) відношення "причина – наслідок" (спека – посуха);
- д) асоціація за подібністю (сонце – куля);
- е) асоціація за суміжністю (каша – ложка);
- є) асоціація за співзвучністю (кволий – хворий);
- ж) асоціація, що зумовлена мовленнєвими штампами (Шевченко – кобзар).

За типом відношень між словом-стимулом та словом-реакцією розрізняють синтагматичні та парадигматичні мовні асоціативні зв'язки. Синтагматичні асоціативні зв'язки передбачають наявність синтаксичних відношень між словом-стимулом та словом-реакцією (школяр – навчатися, діти, школа). Парадигматичні асоціативні зв'язки представлені словами-реакціями, що належать до того самого граматичного класу,

що і слова-стимули (школяр – школа, вчитель, підручник, іспит). У парадигматичних зв'язках відображаються мовні відношення, у синтагматичних – мовленнєві" [5, с. 40–44].

Рекомендована література

1. **Белянин, В. П.** Основы психолінгвистической диагностики (Модели мира в литературе) [Текст] / В. П. Белянин. – М. : Тривола. – 2000. – 248 с.

2. **Залевская, А. А.** Введение в психолінгвистику [Текст] / А. А. Залевская. – М. : Росийск. гос. гуманит. ун-т., 2000. – 382 с.

3. **Кошелев, А. Д.** Об основных парадигмах изучения естественного языка в свете современных данных когнитивной психологии [Текст] / А. Д. Кошелев // Вопросы языкознания. – 2008. – № 4. – С. 15–40.

4. **Ковшиков, В. А.** Психолінгвистика. Теория речевой деятельности [Текст] / В. А. Ковшиков. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.

5. **Куранова, С. І.** Основы психолінгвістики [Текст] : навч. посіб. / С. І. Куранова. – К. : ВЦ "Академія", 2012. – 208 с.

6. **Мартінек, С. В.** Український асоціативний словник [Текст] / С. В. Мартінек. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 344 с.

7. Русский ассоциативный словарь [Текст] / Ю. Н. Караулов, Ю. С. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова. – М. 1994. – С. 191–218.

8. **Ellis, R.** Understanding second language acquisition [Text] / R. Ellis. – Oxford : Oxford University Press. – 1986. – 327 p.

ТЕМА 3

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСІВ СПРИЙНЯТТЯ (РОЗУМІННЯ) МОВИ

План

1. Проблема сприймання мови.
2. Моделі сприйняття мови.

***Ключові слова:** сприйняття, активні теорії прийняття рішень, пасивні теорії прийняття рішень, інформаційне накопичення, когнітивні моделі сприйняття, мовленнєва діяльність, мовна здатність, мовна пам'ять, мовне знання, моделі паралельної переробки, моделі послідовної переробки, моторний принцип, сенсорний принцип, процеси кодування і декодування.*

***Проблема сприйняття (розуміння) мовлення.** Максимальна ефективність сприйняття забезпечується трьома чинниками (О.Р. Лурія): сприйняття матеріальних носіїв мови, дешифруванням їхніх мовних кодів, розумінням змісту висловлювання. Ці чинники доповнюються лінгвістичною компетенцією та врахуванням прагматичних аспектів комунікації. В.З. Дем'янков, узагальнюючи наявні концепції*

сприйняття мовлення, характеризує дев'ять *модулів* (інтерпретаційних процедур) *оптимальної комунікації* (розуміння):

- 1) використання мовного знання;
- 2) побудову та верифікацію гіпотетичних інтерпретацій, їх паралельність;
- 3) засвоєння того, про що говорять (наприклад, фіксація у пам'яті того чи іншого художнього твору);
- 4) реконструкцію намірів автора (підтексту та концепту автора);
- 5) встановлення ступеня відповідності внутрішнього та модельного світів;
- 6) встановлення зв'язків між цими світами (внесення неусвідомлених презумпцій інтерпретатора);
- 7) співвідношення модельного світу із безпосередніми складниками дійсності;
- 8) співвідношення з поведінкою;
- 9) вибору тональності чи "ключа" (забезпечення цілісності результату, гармонії між мовцем та адресатом).

Отже, пропонується система інформаційного перероблення дискурсу, що зумовлює його сприйняття та розуміння. Дослідники розглядають *проблему сприйняття дискурсу* по-різному, в таких аспектах:

- 1) рівневої мовної актуалізації (одночасність чи послідовність фонетичної, морфемної, лексико-семантичної, граматичної, синтаксичної інформації, її ступенева важливість – слово як вихідний елемент розуміння);
- 2) кінцевого результату сприйняття мовлення (інформаційне накопичення, прагматична мета, емоційно-психічна, аксіологічна, наочно-чуттєва інформація тощо);
- 3) приблизності інформаційної та іншої відповідності в акті комунікації;
- 4) гармонізації спілкування;

5) протиставлення усвідомленості та неусвідомленості, евристичності та неевристичності процесів сприйняття мовлення;

6) прокурсивного чи рекурсивно-пошукового характеру сприйняття тексту, залучення невербальної інформації, пресупозицій.

Залежно від вибору певної сукупності цих аспектів диференціюються різні підходи до проблеми сприйняття мовлення, щодо перевірки яких особливо перспективним є експериментально-нейрофізіологічний метод (експериментально доведені положення О.Г. Лурії про мозкову структуру мовних рівнів сприйняття мовлення).

У зв'язку з проблемою сприйняття і розуміння мовлення виникають не менш актуальні психолінгвістичні (а останнім часом і когнітологічні) проблеми мовної пам'яті та мовлення. Пам'ять мови ґрунтується на *мовній здатності* людини як багаторівневій ієрархічно організованій функціональній системі, що формується у психіці носія мови у процесі онтогенетичного розвитку. Як головне поняття психолінгвістики мовна здатність уведена О.М. Леонтьєвим на основі положення Л.В. Щерби про психофізіологічну мовленнєву організацію індивіда. Проблему мовної здатності вперше розглянув у психолінгвістиці Н. Хомський. Його підхід отримав назву *нативізму* (Д. МакНейл, Е. Леннеберг): дані від народження ідеї утворюють основну схему, що зумовлює характер дальшого набуття знань. Досвід приводить у рух цю систему схем. Супротивники концепції нативізму протиставили їй *соціально обумовлену*: мовна здатність є механізмом, що формується у процесі життєдіяльності й залежить від впливу соціальних чинників (О.О. Леонтьєв, О.М. Шахнарович та ін.) Обидві концепції певною мірою доказові, однак мають і слабкі місця (дослідження дитячого мовлення сліпоглухонімих, дитячої словотворчості).

Мовна пам'ять – це результат мовної здатності. Концепції структури та типів мовної пам'яті вважаються більшою чи меншою мірою доведеною гіпотезою, хоча з метою вивчення пам'яті у радянській психолінгвістиці проводилися нейрофізіологічні експериментальні дослідження (Н.П. Бехтерева, І.М. Горелов, М.І. Жинкін, В.О. Павлов та ін.), що встановили такі *закономірності мовної пам'яті*:

1) єдність концептуальної та мовної систем пам'яті, їхній нерозривний зв'язок (важко відділити у структурах репрезентації знань власне мовно-знакову інформацію та ситуативні, зокрема предметно-наочні, чуттєві та аксіологічно-емотивні знання, пор. ідеї поєднання мовної, сенсорної та моторної інформації Р. Джекендоффа);

2) нейронно-асоціативний характер знань (активність та зв'язки нейронів у мозку забезпечують сліди у нервово-мозковій тканині – енграми, патерни);

3) кодово-системний принцип зберігання знань (вилучення із пам'яті одного з елементів патерну легко поновлюється на підставі реконструкції системних зв'язків);

4) динамічно-еволюційний характер пам'яті тощо.

Проблема пам'яті привертає сьогодні ще більше уваги у зв'язку із розвитком когнітивної лінгвістики, розробленням структур репрезентації знань, концепцій прототипів, фреймів, семантичних примітивів, ментальних моделей, стратифікації дискурсу.

У психолінгвістиці розрізняються такі *типи* мовної пам'яті: довготривала та короткочасна (Д. Бродбент, О.О. Леонт'єв, Р. Аткинсон, Т. ван Дейк, В. Кінч, М. Бірвіш); формальна, семантична та епізодична; фонетична, семантична, синтаксична, зокрема, глибинна синтаксична з позицій генеративізму (О.Р. Лурія, О.О. Залевська, Дж. Лакофф, А. Вежбицька, Т. ван Дейк, В. Кінч, Т.В. Ахутіна та ін.).

Існує багато теорій, які намагаються пояснити суть цього процесу. О.О. Леонтьєв вважає, що всі існуючі теорії розуміння мови можна розподілити по двох параметрах:

Моторний принцип означає, що у процесі аудіювання (слухання) реципієнт виділяє значення управляючих моторних сигналів, які необхідні для того, щоб висловити повідомлення, яке буде подібне до того, що було почуте. У мовленнєво-слуховій функціональній системі слухача моделюються типологічні параметри потоку мовлення.

Сенсорний принцип означає, що сигнал співвідноситься з етапом по акустичних ознаках (покрокове сприйняття: звуки – слова – речення).

Пасивні теорії сприйняття – це теорії прийняття рішень (Ch. Hockett) (у порівнянні з еталоном: знизу – в верх).

Активні теорії (аналіз через синтез) (M. Halle, K. Stevens). Щоб сприйняти висловлювання, необхідно побудувати синтаксичну модель, яка повністю або частково співпадає з тією моделлю, яку ми використовували би при породженні цього висловлювання. З цієї точки зору, механізм розуміння у своїй основі нічим не відрізняється від механізму породження: моделі породження являються і моделями сприйняття.

Когнітивні моделі сприйняття (W. Kintsch) основані на тому, що пропорція складається із предикату (дієслово, прикметник, прислівник...) та аргументів (звичайно представлених іменниками). *Висловлювання* – це система пропозицій (смісл висловлювання), які організуються у семантичну мережу (значення – складні структури, структура значень, зв'язаних між собою різними відношеннями).

З першого погляду складається враження, що розуміння мови має миттєвий характер, але досягається воно через багатоетапну переробку "вхідного" сигналу (потоків звуків (градем), його впізнавання, як сигналу, який треба зрозуміти.

Існують деякі загальні закони переробки інформації, яка поступає через різні сенсорні канали.

Сприйняття (слухання) починається з пасивного аналізу акустичного сигналу, потім активна переробка інформації та ідентифікація слова через послідовний перебір імовірних кандидатів на опізнавання. Загальним для активних теорій є визнання того, що когнітивні фактори і контекст впливають на наше сприйняття сенсорного сигналу (різниця між тим, що чуємо і тим що почули).

А.С. Штерн (серія експериментів з різними мовами в різних умовах сприйняття на слух): є деякий загальний механізм сприйняття відрізків мови всіх мовних рівнів. Для кожного типу перешкод було знайдено набір суттєвих ознак (ударна голосна, частотність).

Сприйняття мови (читання) починається з аналізу графіки тексту. Текст може бути виконаний різними шрифтами, почерками, у тексті можуть бути фізичні пошкодження. Але індивід легко справляється з задачею перекладу ланцюжка графем у осмислений текст.

Ряд теорій визнає можливість двох шляхів обробки сприйнятого: знизу – вверху (від окремих частин до їх суми); зверху – вниз (від розуміння цілого до опізнання компонентів). Опізнання літер та слів – це теж активний процес пошуку об'єктів у пам'яті індивіда. Фіксація ока на рядку – послідовність моментальних фотознімків, більш довга фіксація на довгих словах, на менш знакових (не частотних), останнє слово у реченні – більш довга фіксація.

Завдання 1. Професор Белянін показує основні моделі сприйняття мовлення. Систематизуйте основні дані у таблицю: автор моделі, назва моделі, основні висновки [1, с. 87–108].

Завдання 2. Залежно від чого диференціюються різні підходи до проблеми сприйняття мовлення?

"Проблема сприймання мовлення. Між породженням та сприйманням мовлення не може бути автентичності, але максимальна ефективність сприймання забезпечується трьома чинниками (О.Р. Лурія): сприйманням матеріальних носіїв мови, дешифруванням їхніх мовних кодів, розумінням змісту висловлювання. Ці чинники доповнюються лінгвістичною компетенцією та врахуванням прагматичних аспектів комунікації. В. З. Дем'янков, узагальнюючи наявні концепції сприймання мовлення, характеризує *дев'ять модулів* (інтерпретаційних процедур) *оптимальної комунікації* (розуміння):

- 1) використання мовного знання;
- 2) побудову та верифікацію гіпотетичних інтерпретацій, їхню паралельність;
- 3) засвоєння того, про що говорять (наприклад, фіксація у пам'яті того чи іншого художнього твору);
- 4) реконструкцію намірів автора (підтексту та концепту автора);
- 5) встановлення ступеня відповідності внутрішнього та модельного світів;
- 6) встановлення зв'язків між цими світами (внесення неусвідомлених презумпцій інтерпретатора);
- 7) співвідношення модельного світу із безпосередніми складниками дійсності;
- 8) співвідношення з поведінкою;
- 9) вибору тональності чи "ключа" (забезпечення цілісності результату, гармонії між мовцем та адресатом).

Отже, пропонується система інформаційного перероблення дискурсу, що зумовлює його сприйняття та розуміння. Дослідники розглядають проблему *сприймання* дискурсу по-різному, в аспекті:

1) рівневої мовної актуалізації (одночасність чи послідовність фонетичної, морфемної, лексико-семантичної, граматичної, синтаксичної інформації, її ступенева важливість – слово як вихідний елемент розуміння);

2) кінцевого результату сприймання мовлення (інформаційне накопичення, прагматична мета, емоційно-психічна, аксіологічна, наочно-чуттєва інформація тощо);

3) приблизності інформаційної та іншої відповідності в акті комунікації;

4) гармонізації спілкування;

5) протиставлення усвідомленості та неусвідомленості, евристичності та неевристичності процесів сприймання мовлення;

б) прокурсивного чи рекурсивно-пошукового характеру сприймання тексту, залучення невербальної інформації, пресупозицій.

Залежно від вибору певної сукупності цих аспектів диференціюються різні підходи до проблеми сприймання мовлення, щодо перевірки яких особливо перспективним є експериментально-нейрофізіологічний метод (експериментально доведені положення О.Р. Лурія про мозкову структуру мовних рівнів сприймання мовлення).

У зв'язку з проблемою сприймання і розуміння мовлення виникають не менш актуальні психолінгвістичні (а останнім часом і когнітологічні) проблеми *мовної пам'яті* та онтогенезу мовлення. Пам'ять мови ґрунтується на *мовній здатності людини* як багаторівневій ієрархічно організованій функціональній системі, що формується у психіці носія мови у процесі онтогенетичного розвитку. Як головне поняття психолінгвістики мовна здатність уведена О.М. Леонтьєвим на основі положення Л.В. Щерби про психофізіологічну мовленнєву організацію індивіда. Проблему мовної здатності

вперше розглянув у психолінгвістиці Н. Хомський. Його підхід отримав назву *нативізм* (Д. МакНейл, П. Меньяюк, Е. Леннеберг): дані від народження ідеї утворюють основну схему, що зумовлює характер дальшого набуття знань. Досвід приводить у рух цю систему схем. Супротивники концепції нативізму протиставили їй соціально обумовлену: мовна здатність є механізмом, що формується у процесі життєдіяльності та залежить від впливу соціальних чинників (О.О. Леонтєв, О.М. Шахнарович та ін.) Обидві концепції певною мірою доказові, однак мають і слабкі місця (дослідження дитячого мовлення сліпоглухонімих, дитячої словотворчості, пайвот-граматика).

Мовна пам'ять – це результат мовної здатності. Концепції структури та типів мовної пам'яті вважаються більшою чи меншою мірою доведеною гіпотезою, хоча з метою вивчення пам'яті у радянській психолінгвістиці проводилися нейрофізіологічні експериментальні дослідження (Н.П. Бехтерева, І.М. Горелов, М.І. Жинкін, В.О. Павлов та ін.), що встановили такі закономірності мовної пам'яті:

1) *єдність концептуальної мовної системи* пам'яті, їхній нерозривний зв'язок (важко відділити у структурах репрезентації знань власне мовно-знакову інформацію та ситуативні, зокрема предметно-наочні, чуттєві та аксіологічно-емотивні знання, пор. ідеї поєднання мовної, сенсорної та моторної інформації Р. Джекендоффа);

2) *нейронно-асоціативний характер знань* (активність та зв'язки нейронів у мозку забезпечують сліди у нервово-мозковій тканині – енграми, патерни);

3) *кодowo-системний принцип зберігання знань* (вилучення із пам'яті одного з елементів патерну легко поновлюється на підставі реконструкції системних зв'язків);

4) *динамічно-еволюційний характер пам'яті* тощо.

Проблема пам'яті привертає сьогодні ще більше уваги у зв'язку із розвитком когнітивної лінгвістики, розробленням структур репрезентації знань, концепцій прототипів, фреймів, семантичних примітивів, ментальних моделей, стратифікації дискурсу.

У психолінгвістиці розрізняються такі *типи* мовної пам'яті: довготривала та короткочасна (Д. Бродбент, О.О. Леонтьєв, Р. Аткинсон, Т. ван Дейк, В. Кінч, М. Бірвіш); формальна, семантична та епізодична; фонетична, семантична, синтаксична, зокрема, глибинна синтаксична з позицій генеративізму (О.Р. Лурія, О.О. Залевська, Дж. Лакофф, А. Вежбицька, Т. ван Дейк, В. Кінч, Т.В. Ахутіна та ін.).

У зв'язку з особливою увагою сучасної лінгвістики до теорії картини світу деякі дослідники залучають до сфери семантичної пам'яті вірування, погляди, стереотипи культури, національні оцінки, моделі поведінки і т. ін.

Психолінгвістика як маргінальна галузь мовознавства поглиблює зв'язки із традиційними лінгвістичними дисциплінами, зокрема, з семантикою.

Психосемантика як порівняно молода галузь психолінгвістики виникла у межах психологічної школи Московського університету і узагальнена в монографічній роботі В.Ф. Петренка "Основи психосемантики", 1997 р. У 1993 році американський психолог М. Коул у передмові до статті В.Ф. Петренка підкреслював: "Петренко запозичує американський технологічний інструментарій для вирішення традиційно російських проблем психології, що йдуть від Л.С. Виготського" – з огляду на те, що експериментальна парадигма психосемантики запозичена із наукових праць Ч. Осгуда (розроблення семантичних просторів) та Дж. Келлі (метод репертуарних мереж). Ідеї, висунуті сучасною психосемантикою, могли б прислужитися дослідникам психолінгвістики, психології, семасіології та теорії комунікації" [5, с. 48–54].

Завдання 3. Що розрізняє моделі сприйняття?

Психолінгвістичні аспекти сприйняття мовлення

"Сприйняття мовлення є складним багатогранним процесом. Сприймаючи висловлення, адресат "витягає" смисл, який криється за його зовнішньою формою. На перший погляд, сприйняття та розуміння мовлення відбувається миттєво, оскільки мовець не усвідомлює роботи мовленнєвого механізму. Сприйняття та розуміння мовлення усвідомлюється як складний процес лише тоді, коли людина чогось не розуміє.

Загалом сприйняття мовлення підпорядковане тим самим закономірностям, що й будь-яке інше сприйняття. Тому під час аналізу слід зважати на те, що існують різні ситуації сприйняття: формування образу сприйняття та впізнавання вже сформованого образу.

О.О. Леонт'єв запропонував класифікувати теорії сприйняття мовлення за двома параметрами: моторним/сенсорним типом сприйняття і активним/пасивним його характером.

Моторна теорія сприйняття мовлення передбачає, що в процесі слухання мовлення людина ідентифікує значення моторних сигналів, які необхідні для створення іншого подібного до почутого повідомлення. **Сенсорна теорія** оснований на зіставленні сигналу з еталоном за акустичними ознаками. Цей процес передуює виникненню відповідних моторних образів. **Активні теорії** сприйняття (моделі аналізу через синтез) ґрунтуються на твердженні, що для розуміння висловлення необхідно створити його синтаксичну модель. Така модель буде повністю або частково відповідати моделі, що використовується у процесі породження мовлення. Отже, за такого підходу розуміння мовленнєвого повідомлення не відрізняється від механізму його планування. Відповідно моделі породження мовлення можна вважати також моделями його сприйняття.

Пасивні теорії сприйняття мовлення передбачають крокове прийняття рішень і співвідносяться з моделлю з кінечним числом станів.

Важливим при описі процесів смислового сприйняття мовлення є визначення одиниці-еталона і чинників, що впливають на впізнавання слів. Експериментальні дослідження свідчать, що мовлення сприймають "по словах", тобто слово є одиницею смислового сприйняття мовлення. На впізнавання слів впливають фонетичні та імовірнісні характеристики, семантичні та семантико-граматичні особливості мовленневих сигналів. Також потрібно зважати на те, що в різних умовах сприйняття домінують різні ознаки мовленнєвого сигналу. Наприклад, коли рівень сигналу вищий за рівень шуму, домінують фонетичні ознаки; при збільшенні рівня шуму зростає роль семантичних ознак; якщо рівень шуму перевищує сигнал, домінуючою стає частотність.

На процеси сприйняття мовлення впливає також "фактор адресата". Адресат (реципієнт) при виборі способу сприйняття зважає на співвідношення сигналу та шуму. Приймаючи рішення щодо способу сприйняття, він обирає стратегію, за допомогою якої надає перевагу тому чи іншому класу операцій. Адресат обирає загальну стратегію сприйняття навіть до того як безпосередньо почув мовленнєвий стимул (сигнал). Вибір стратегії залежить від установки адресата стосовно сприйманих об'єктів. Тому для процесів сприйняття мовлення важливим є попереднє орієнтування, під час якого реципієнт одержує інформацію стосовно класу ситуації та обирає клас рішень (це перший крок у сприйнятті мовлення). Вибір конкретного рішення щодо способу сприйняття є наступним кроком у сприйнятті мовлення. Ця процедура має евристичний характер.

У психолінгвістичних дослідженнях сприйняття мовлення особливу увагу приділяють механізмам смислового сприйняття

висловлень (зокрема, їх детальному опису присвячені наукові роботи І. Зимньої). Складність та неоднорідність процесу смислового сприйняття зумовлена об'єктивними і суб'єктивними чинниками. До об'єктивних чинників належать:

1) специфіка самого мовленнєвого повідомлення як складної логіко-смислової структури. Мовленнєве повідомлення має зовнішню структуру (вступ, основну частину, висновок) і водночас визначається складною внутрішньою структурою, для якої важливі основна динаміка думки – композиційна побудова (зачин, кульмінація, розв'язка) та співвідношення різних рівнів предмета висловлення і предикативних відношень. Ця складна структура задана комунікатором, спосіб її подання значною мірою зумовлює хід, особливості та успішність процесу її осмислення слухачами;

2) особливості сприйняття: константність (постійність, відносна незалежність процесу від зміни форми, розміру предмета або явища тощо), співвідношення предмета і фону, частини і цілого.

До суб'єктивних чинників, що впливають на процес сприйняття мовлення, належить сприйняття слухачем, яке залежить від психологічних особливостей людини: осмисленості сприйняття, дискретності цього процесу, наявності попереднього досвіду та випереджального характеру сприйняття.

Осмисленість сприйняття. Вона є частиною внутрішнього механізму осмислення, у результаті якого слухач може зрозуміти або не зрозуміти смисл висловлення. Розуміння як результат осмислення тексту полягає у з'ясуванні зв'язків і відношень об'єктів та явищ, про які йдеться у повідомленні, до об'єктів та явищ реальної дійсності; зв'язків та відношень, які існують між об'єктами та явищами, про які йдеться у повідомленні; ставлення мовця до них; спонукальної та вольової інформації, що міститься у повідомленні.

Розуміння мовленнєвого повідомлення здійснюється на різних рівнях, ступенях, у різних планах, характеризується різними глибиною та якістю. Специфіка смислового сприйняття мовленнєвого повідомлення визначається рівнями розуміння. Основний принцип виокремлення цих рівнів – від з'ясування значення слів загалом та нечіткої здогадки про їхній загальний смисл до з'ясування конкретного значення слова і визначення справжнього смислу повідомлення.

До характеристики рівнів розуміння належать зміна розуміння від слова до тексту, а також поглиблення та зміна ступеня розуміння слухачем предмета, основної думки мовця, основного змісту висловлення.

За розкриттям глибини смислу повідомлення виокремлюють чотири рівні розуміння.

Перший рівень розуміння характеризується з'ясуванням лише того, про що говорять, тобто основної думки висловлення. Це поверхнєве розуміння мовленнєвого повідомлення. Слухач має лише загальне уявлення того, про що говорять, і визначає основні смислові зв'язки.

Другий рівень характеризується розумінням не лише того, про що говорять, а й того, що говорять. Слухач визначає смислові зв'язки між основними планами розкриття думки, розвиває та осмислює основну та всі додаткові лінії висловлення. Він може відновити композиційну структуру повідомлення та основну структуру "предметного аналізу". Проте слухач не має глибоких систематизованих знань проблеми, і це перешкоджає з'ясуванню тонких, ледь помітних смислових зв'язків мовленнєвого повідомлення. На другому рівні розуміння людина порівнює, аналізує дані, визначає все більше смислових зв'язків між тим, що знає, і тим, що чує на даний момент; вирішує, що нового їй повідомили.

Третій рівень розуміння притаманний людям, що мають глибокі професійні знання в тій сфері, якої стосується повідомлення, широкий світогляд та великий життєвий досвід. На основі глибокого знання теми під час слухання оцінюють не лише те, що розкривають у розповіді, а й те, якими засобами мовець досягає цього.

Четвертий рівень – найвищий і характеризується розумінням не лише того, що, як і про що каже мовець, а й з'ясуванням основного смислу висловлення, його головної думки незалежно від того, сформульована вона мовцем чи прихована в підтексті. Розуміння підтексту висловлення, його мети і визначає найвищий рівень усвідомлення.

Організація логічної структури мовленнєвого повідомлення сказаного зумовлена рівневим характером його розуміння і водночас може визначати ці рівні. Проте межі між ними нечіткі.

З позицій чіткості (усвідомлення слухачем своєї діяльності) визначають такі *рівні* (ступені) *розуміння*:

1) попередній рівень, на якому зароджується розуміння, починається, але не досягається процес усвідомлення;

2) рівень розуміння, що характеризується неясним усвідомленням тієї сфери, до якої належить те, що було сприйнято;

3) рівень осмислення, що суб'єктивно переживається як розуміння: людина усвідомлює своє досягнення в розумінні, але ще не може його виразити;

4) рівень чіткого розуміння повідомлення, але без перекладу того, що сприйнято: воно є зрозумілим на власному внутрішньому коді – слухач відтворює те, що сприйнято, причому максимально словами оригіналу;

5) найвищий рівень розуміння, що характеризується звільненням від обмежень словесного формулювання і можливістю вільного викладу того, що слухач зрозумів" [3, с. 65–98].

Завдання 4. Як дослідження процесів сприйняття мовлення доводять їх соціальну та контекстну зумовленість?

"Дискретний характер сприйняття. У психологічних дослідженнях сприйняття та запам'ятовування мовленнєвого матеріалу було доведено, що в процесі слухання відбувається збільшення або укрупнення окремих дрібних і менш значущих за смыслом частин повідомлення, які становлять основу його смислового змісту. Під час слухання людина з'ясовує смислові зв'язки між цими частинами за різними принципами зв'язку (часто вони дуже індивідуальні) й створює складніші смислові єдності.

Опрацювання мовленнєвого сигналу потребує часового накопичення смислової інформації та передбачає використання спеціального механізму "накопичення" та укрупнення. Цей механізм полягає у виокремленні смислових опорних пунктів, або "смислових віх", які є результатом смислового групування (розчленування, аналізу, об'єднання) мовленнєвого матеріалу. Коли реципієнт при запам'ятовуванні виокремлює опорні пункти, то має на увазі не власне їх, а смисл того цілого, яке вони заміщують.

Наявність попереднього досвіду. На сприйняття мовленнєвого повідомлення істотно впливає *антерцепція* – зумовленість сприйняття попереднім досвідом людини. Вона виявляється у таких чинниках, як знання мови, предмета, про який ідеться, практика слухання, загальний рівень культури, освіти, вік тощо.

Попередній досвід людини дає їй підстави робити деякі прогнози у процесі сприйняття, тобто частково визначає і здатність до *антиципації* – передбачення з метою попередження, яке має сигнальний характер. Антиципація ґрунтується на законі випереджального відображення впливів навколишньої дійсності, яке є основною формою пристосування живої

матерії до просторово-часової структури неорганічного світу. Актуалізація однієї з ланок ланцюжка, які пов'язані між собою повторними спільними виявами подій у попередньому досвіді організму, викликає миттєву актуалізацію всіх слідів.

Випереджальний характер сприйняття. Механізм прогнозування мовленнєвого повідомлення полягає в тому, що в процесі слухання людина, сприйнявши перше слово фрази, вже може передбачати (неусвідомлено), яке слово найімовірніше слідуватиме за ним. Таке прогнозування визначає крок і швидкість осмислення. Сприймаючи фразу, людина основну інформацію одержує вже на її початку. Закінчення фрази, що визначається контекстом і на основі найбільш імовірного її завершення, є ніби зайвим, надлишковим, оскільки це слово або групу слів вже можна було вгадати з контексту.

Окрім опорних пунктів, для запам'ятовування важливе значення мають також надлишкові елементи повідомлення. Надлишковість реалізується на всіх рівнях мовної системи (фонемному, морфемному, на рівні слів та словосполучень) і є основою більшої надійності сприйняття мовленнєвого сигналу, його стійкості до перешкод у будь-яких умовах спілкування, зв'язку. Наприклад, у фразі *Я йду з великою книгою в руках* надлишковими є займенник *я*, закінчення дієслова, узгоджені закінчення прикметника та іменника тощо. Саме неодноразове повторення інформації в кількох елементах повідомлення забезпечує правильність і точність сприйняття цього речення. Кількість надлишкових елементів у письмовому мовленнєвому повідомленні сягає приблизно 70 %. Якщо застосувати принцип надлишковості щодо сприйняття всього мовленнєвого повідомлення, то можна припустити, що в цілому повідомленні, так само як і у фразі, має бути розумна пропорція надлишкового та інформативного. Вона забезпечує надійність сприйняття за оптимальної нормативності

повідомлення. Таке співвідношення також необхідне для того, щоб дати мозку слухача можливість і час опрацювати інформацію.

Численні експерименти психологів із дослідження сприйняття та затримки у пам'яті послідовності слів доводять, що краще запам'ятовуються початок і закінчення повідомлення. Така особливість пояснюється дією психологічного "закону першого та останнього місця (фактора)". Відповідно до цього закону при інших рівних умовах краще запам'ятовуються ті стимули, які були пред'явлені на початку та вкінці списку.

При сприйнятті основної думки повідомлення вона передається за однократного представлення лише в тому разі, якщо сформульована самим мовцем і розміщена на його початку або в кінці. Якщо основна думка має бути зрозумілою з усього контексту висловлення, слухачі здебільшого можуть передати її лише в результаті додаткового цілеспрямованого осмислення почутого. Це явище пояснюється особливостями сприймання. Слухаючи висловлення, людина стежить за зв'язком основних положень, розвитком подій, які визначають зміст повідомлення. Для того щоб вивести основну ідею, мозку слухача потрібно застосувати додаткові зусилля, здійснити вторинне опрацювання сприйнятого. Цей процес потребує часу і спеціальної установки. Тому щоб полегшити слухачеві з'ясування основної думки висловлення, мовець має або сам чітко сформулювати її в тексті, або передати підтекстом.

Необхідною умовою повноти сприйняття мовленнєвого повідомлення, глибини розуміння та надійності його запам'ятовування є активна мисленнєва діяльність слухачів. Їй сприятимуть правильна постановка проблеми обговорення, організація повідомлення, манера його презентації, поєднання індуктивного та дедуктивного способів викладу, доцільне застосування наочності.

Слухання в умовах публічного виступу залежить від деяких особливостей самого мовця: його артикуляційних даних, часу повідомлення (тривалості), темпу вимовляння (середньої довжини складів), ступеня зацікавленості мовця в тому, щоб бути зрозумілим, що виявляється в емоційності, чіткості логічного наголошування та інтонаційного оформлення тощо" [3, с. 65–98].

Завдання 5. У чому полягає роль експерименту при дослідженні сприйняття мовлення?

"Експериментальні дослідження темпу мовлення свідчать, що за повільного темпу ускладнюється синтетичне узагальнення вражень у закінчений образ мовлення, а швидкий темп заважає аналітичному розгляду мовленнєвого потоку. Важливе також узгодження темпу вимовляння та особистого темпу сприймання слухача. Якщо вони більш-менш збігаються, слухач сприймає такий темп мовлення як нормальний і складається оптимальний режим передавання-прийому інформації, у результаті чого реципієнт не тільки розуміє основну думку, а й легко відтворює деталі.

Ефективність процесу сприйняття підвищується за умови відповідності інтерпретаційних можливостей слухачів та мовця, яка передбачає близькість характеристик мисленнєвої та мнемічної діяльності обох партнерів спілкування. Така відповідність може виявлятися у кожній конкретній ситуації або взагалі характеризувати подібність людей (наприклад, почуття гумору має бути взаємним). Неможливість інтерпретації в процесі слухання проявляється саме в тому, що людина не розуміє висловлення.

Дослідники припускали, що швидкість і точність розуміння речень є мірою їх синтаксичної складності. Наприклад, оскільки активні речення синтаксично менш складні, ніж пасивні, вважалося, що їх легше зрозуміти. Однак з'ясувалося,

що розуміння речень залежить від контексту настільки, наскільки від синтаксичної форми. Тобто не можна абстрактно говорити про складність опрацювання речення певної граматичної форми. У мові існують різні синтаксичні засоби вираження, оскільки цього вимагає різноманітність комунікативних ситуацій. Експерименти доводять, що пасивні речення не складніші для розуміння ніж активні, а заперечні не завжди складніші ніж стверджувальні. З часом було з'ясовано, що вибір певного типу речення зумовлений описом ситуації.

До того як почалися психологічні дослідження трансформаційної граматики, процеси розуміння речень вивчав англійський психолог Пітер Восон, якого цікавили психологічні аспекти заперечення. В одному з його експериментів учасникам пред'явили прості стверджувальні та заперечні речення і завдання з'ясувати істинність або хибність кожного з них. Речення мали форму N (*є/не є, парним/непарним*) числом, де N – однозначне число від двох до дев'яти, а в дужках вказані варіанти побудови речень. Утворилося чотири типи речень: істинні стверджувальні (*Вісім є парним числом*), хибні стверджувальні (*Дев'ять є парним числом*), істинні заперечні (*Дев'ять не є парним числом*), хибні заперечні (*Вісім не є парним числом*). П. Восон виявив, що осмислення заперечних речень потребує від учасників експерименту більших часових затрат і спричиняє більше помилок, ніж стверджувальних, а також, що важко з'ясувати істинність заперечного речення, не порівнюючи його зі стверджувальним.

Аналогічні результати були одержані щодо івриту. Ці дослідження доводять, що розуміння заперечних речень складніше не через синтаксичну форму, а через специфіку їх використання в конкретному експериментальному завданні (тобто складність сприйняття є інтелектуальною, а не синтаксичною).

П. Восон також продемонстрував, що в певних контекстах процес розуміння заперечних речень є досить простим. Запереченнями легше за все оперувати в контексті заперечення імовірного, тобто простіше заперечувати, що павук є комахою, ніж що свиня є комахою. Для дитини висловлення *кит не є рибою* зрозуміліше, ніж *оселедець не звір*. Існує ймовірність, що кита можуть неправильно зарахувати до класу риб, але неймовірно, щоб оселедця хтось вважав звіром. Так само, висловлення *Потяг сьогодні зранку не запізнився* буде доречнішим, якщо потяг зазвичай запізнюється, ніж якщо він завжди прибуває вчасно. П. Восон довів, що заперечні речення, якими послуговуються для заперечення імовірного, породжуються так само швидко й легко, як і деякі стверджувальні речення. Наприклад, якщо перед мовцем сім червоних табличок і одна синя, легше сказати про єдину синю табличку, що вона не червона, ніж сказати, що одна з червоних табличок не синя (заперечення неймовірного). Заперечення імовірного (*Ця табличка не червона*) породжується настільки швидко, як стверджувальне речення, що стосується однієї з кількох однакових табличок (*Ця табличка червона*).

Експерименти П. Восона свідчать, що при описі процесів, які відбуваються за сприйняття речень у реальній ситуації, окрім синтаксичних, слід зважати на семантичні та прагматичні чинники.

Аналогічних висновків дійшли науковці на основі експериментів, у яких учасникам ставили завдання оцінити істинність чотирьох типів речень щодо певних зображень або уявних ситуацій: активне стверджувальне, пасивне стверджувальне, активне заперечне та пасивне заперечне. Дослід продемонстрував, що: для сприйняття та розуміння пасивних речень потрібно більше часу, ніж для активних; заперечні речення потребують більше часу для сприйняття, ніж стверджувальні (активні чи пасивні); важче за все оцінювати

108

пасивні заперечні речення. Такі дослідження дали змогу визначити час, необхідний для опрацювання категорій пасивності та негативності. Порівнюючи час реакції на активні та пасивні речення, можна виявити різницю в часі, потрібну для сприйняття речень у пасивній формі. Аналогічно визначають час для розуміння заперечного аспекту речення, порівнюючи час реакції на заперечні та стверджувальні речення.

Експерименти довели, що суми додаткового часу, необхідного для оцінювання заперечних і пасивних речень порівняно з активними стверджувальними приблизно дорівнювали додатковому часу, необхідному для оцінювання пасивних заперечних речень. Це підтверджує гіпотезу про те, що пасивне заперечне речення є поєднанням пасивної та негативної трансформації. Однак пасивно-стверджувальні речення легше розуміти, ніж заперечні, хоч вони синтаксично складніші. Коли від учасників експерименту вимагають зрозуміти речення, суттєвою змінною стає категорія "ствердження – заперечення".

Водночас психолінгвістичні дослідження розуміння речень доводять, що не лише синтаксис впливає на реальні процеси сприйняття. Наприклад, якщо змінити семантику ситуації, пасивне речення стає не складнішим для сприйняття, ніж активне. Існують випадки, коли із семантики речення не зрозуміло, який іменник є суб'єктом, а який об'єктом. У реченні на кшталт *The cat is being chased by the dog* (Кішка переслідується собакою) будь-який з іменників може виконувати роль логічного суб'єкта. Це зворотні речення, тому що в них можна поміняти місцями іменники (наприклад, *The dog is being chased by the cat* (Собака переслідується кішкою)). Пасивні форми зворотних речень складніші для розуміння, ніж активні.

В експериментах для дослідження процесу верифікації речень використовують малюнки, які можуть бути описані за

допомогою незворотних речень. Наприклад, речення *The boy is raking the leaves* (Хлопчик згрібає листя) при зміні місць іменників дає аномальне речення *The leaves are raking the boy* (Листя згрібає хлопчика). Це незворотне речення. Пасивні форми таких речень (наприклад, *The leaves are being raked by the boy* (Листя згрібається хлопчиком)) не більш складні для розуміння, ніж активні. Труднощі у розумінні речення частково пояснюються семантикою. У незворотних реченнях не виникає проблеми визначення суб'єкта, тому пасивні форми таких речень не створюють складності для розуміння.

Певний час психолінгвісти, у т. ч. Дж. Міллер, вважали, що прості активні стверджувальні речення є "психологічно головними". Вони мають невелику довжину, потребують незначної кількості трансформацій і в різноманітних експериментальних завданнях можуть бути успішно використані. Згодом дійшли висновку, що різними типами речень послуговуються для опису різних типів ситуацій. Зокрема, П. Восон указав на використання негативних речень для заперечення ситуацій, що не відповідають дійсності, проте є правдоподібними. Пасивні речення також уживають у специфічних ситуаціях.

Отже, пасивні речення є природними та звичними у певних контекстах. Наприклад, в англійській мові ними послуговуються для того щоб виділити об'єкт дії, поставивши його на початок речення (наприклад, *The treaty was ratified by the Senate* (Договір був ратифікований сенатом)). Р. Тернер та Р. Ромметвейт доводять, що пасивна форма може виконувати емпатичну функцію, якщо навмисно звернути увагу учасників експерименту на запам'ятовування активних і пасивних речень. Досліджуванам одночасно пред'являли речення і відповідні малюнки, а потім малюнки використовували як підказку, що допомагає відтворити речення. На малюнках були

зображені або дійова особа, або об'єкт дії, або загальна ситуація, описана за допомогою речення. Виявилось, що зображення дійової особи або загальної ситуації полегшували згадування активних речень, а зображення об'єкта дії – пасивних. Якщо учасники експерименту бачили малюнки із зображенням об'єкта дії, вони часто згадували активні речення в пасивній формі, а якщо на малюнку було показано дійову особу або загальну ситуацію, вони відтворювали пасивні речення в активній формі. Отже, увага на об'єкті дії зумовлює початок висловлення саме з нього, для чого потрібно сформулювати речення в пасивній формі.

Пасивну форму використовують також із метою уникнути прямого згадування суб'єкта дії, або тому, що його згадування не важливе для контексту (наприклад, *В англійській мові використовується пасивна форма замість Носії англійської мови використовують пасивну форму*), або тому, що суб'єкт дії невідомий (наприклад, *Два речення були записані на магнітофонну плівку*). В англійській літературі від 70 до 94 % пасивних речень не містять згадування про суб'єкт дії. Використання пасивної форми без згадування суб'єкта дії зумовлене здебільшого певними контекстами, тому не можна стверджувати, що пасивні речення легші або складніші відповідних активних речень у цих контекстах.

Дослідження взаємозв'язку різних типів речень із ситуаціями їх використання дає змогу побудувати модель психолінгвістичної активності, яка відображає мовну здатність і її реалізацію в ситуаціях людської комунікації.

Отже, дослідження процесів сприйняття мовлення доводять їх соціальну та контекстну зумовленість. Розуміння речень – це не аналіз лінгвістичних структур, а конструювання семантичного опису ситуації, відображеної в ньому, для якого сприйняття речення лише привід і вказівка. Це конструювання меншою мірою здійснюється за рахунок інформації,

яку можна здобути з речення (шляхом розшифрування синтагматичних зв'язків слів у реченні), й більшою мірою – на основі даних, що потрапляють з довготривалої пам'яті та зумовлені переважно соціальним досвідом особистості" [3, с. 65–98].

Завдання 6. У чому полягають психолінгвістичні особливості сприйняття тексту?

Психолінгвістичні проблеми сприйняття та оцінювання тексту*

"Текст є одним із найскладніших явищ мовлення, тому питання, пов'язані з процесами його сприйняття та оцінювання, посідають окреме місце у психолінгвістиці. Організація тексту – продукт спільних комунікативних дій адресанта і адресата, які зумовлюють одна одну. Оскільки текст – це складний знак і цілісна одиниця спілкування, система елементів смислу, які функціонально об'єднані в одну замкнуту ієрархічну комунікативно-пізнавальну структуру, спільною для цих елементів є загальна концепція та комунікативний намір суб'єктів спілкування.

Текст (лат. *textum* – сплетіння, тканина) – послідовність мовних знакових одиниць, об'єднаних смисловим зв'язком, основними якостями якої є зв'язність і цілісність.

Текст матеріальний, але водночас він є носієм комунікативної діяльності. Проте у тексті вона відображена не у прямій формі живої дії, а у перетвореній предметно-знаковій формі. Текст є моделлю абстрактно-суміщеної комунікативної діяльності: причиною і наслідком комунікації, єдністю відображення комунікації та управління нею.

*[3, с. 65–98]

Російський лінгвіст М. Макаров розглядає текст як перетворену форму мовлення, записаного або на папері за допомогою графічних знаків, або на аудіо- чи електронних носіях. Збережений у такий спосіб, він заміщає весь процес мовленнєвого спілкування. У тексті також міститься додаткова знакова форма існування предметної діяльності, що є зручною для збереження та трансляції у часі та просторі.

Структуру тексту визначають такі чинники:

1) **код**. Це закони тієї системи знаків, завдяки якій текст є актуалізованим і записаним;

2) **побудова предмета текстової діяльності**. Такими предметами є референтна ситуація, що відображена в тексті; у ній виявляється зв'язок імен, висловлень або їх еквівалентів з об'єктами дійсності;

3) **завдання діяльності**. Структура тексту має відповідати завданням, які автор визначає як пріоритетні. Зокрема, завдання впливають на вибір автором відповідного жанру та стилю;

4) **партнер по комунікації та його діяльність**. Автор розглядає текст крізь призму власної комунікативної діяльності, яка є визначальним чинником, що узгоджує та підпорядковує собі дію всіх інших факторів при побудові тексту. При створенні будь-якого тексту його автор керується як власними інтересами, так й інтересами тих, кому адресує повідомлення. Навіть якщо він переслідує лише власну мету і створює текст для маніпулювання аудиторією, все одно зважає на чинник адресата;

5) **образ ситуації спілкування**. Такий образ створюється під час попереднього планування тексту;

6) **життєвий та комунікативний досвід**. Автор не лише передає в тексті власний життєвий та комунікативний досвід, але також має враховувати наявність або брак такого досвіду в адресата;

7) **соціокультурні норми, зразки.** Це основні критерії, яким має відповідати прийнятий для певного суспільства, групи текст;

8) **емоційний стан.** Цей суб'єктивний чинник характеризує вибір автором експресивних та інших засобів. Водночас важливе значення має емоційний стан адресата (наприклад, адресат у стані емоційного піднесення буде гірше сприймати загальні філософські міркування);

9) **психофізіологічні фактори.** До них належать, наприклад, стан здоров'я, загальні умови створення та сприймання тексту, час тощо.

За способом реалізації текст може бути письмовим чи усним мовленнєвим твором. *Письмові тексти* попередньо планують, потім редагують, виправляють, що зумовлено їх функціонуванням у формальних типах діяльності. Записаний текст стає знаковим предметом, він може бути створений вдруге та приведенний у відповідність до літературної норми. Особливість *спонтанного*, непередбаченого мовлення полягає в тому, що процеси породження та його редагування відбуваються одночасно вже безпосередньо під час спілкування. І спонтанний, і попередньо підготовлений тексти можуть передавати однаковий зміст, відображати однакову референтну ситуацію; проте кожний з них виконує власну комунікативну функцію. Основна відмінність між ними – у кількості часу, який є в розпорядженні мовця, та яку увагу приділяє мовець формі цього тексту.

З погляду психолінгвістики *текст* – цілісна одиниця, певний концепт, ментальне утворення. Текст як набір певних знаків, процес і продукт знакової діяльності комунікатора та реципієнта постає в контексті певної діяльності через реалізацію абстрактного набору правил.

Основними ознаками тексту в процесі його сприйняття та оцінювання є зв'язність і цілісність. Реципієнт сприймає

ознаки зв'язності як сигнали, що речення об'єднані в семантичне ціле (абзац). Вони можуть бути синтаксичними (синтаксичний паралелізм тощо), син-семантичними (правила вживання особових займенників тощо), фонетичними, семіотичними та ін. Ознаки зв'язності виникають у процесі породження тексту і є наслідком його цілісності. Цілісність – ознака смислової єдності тексту – визначають стосовно всього тексту або його відносно завершених уривків. Як психолінгвістична текстова категорія, вона виражається в ієрархічній організації програм висловлень. Для реципієнта зовнішні ознаки цілісності є сигналами, що дають змогу прогнозувати межі, обсяг, змістову структуру тексту, полегшуючи процес сприйняття.

За характером ключових висловлень тексти класифікують на тексти-ментефакти, що переважно містять правдоподібні висловлення і належать до сфери розповіді про явища, процеси, факти, і тексти-артефакти, утворені здебільшого з висловлень, що прагнуть до істинності, а не до правдоподібності й належать до сфери конструювання явищ, процесів, фактів та артефактів.

Ступінь цілісності досліджується за допомогою методик семантичного шкалування.

Для текстів, які функціонують у різних сферах інтелектуальної діяльності, існує набір ознак, зокрема: "науково – ненауково", "популярно – непопулярно", "художньо – нехудожньо", "цікаво – нецікаво", "інформативно – неінформативно". Ступінь їх експліцитності або імпліцитності різняться: наприклад, перші три опозиції здебільшого експліцитні; четверта опозиція є експліцитною в меншій мірі; п'ята існує радше в імпліцитній, ніж в експліцитній формі та є синонімічною таким критеріям, як "пізнавально – непізнавально", "корисно – некорисно". Поєднання цих ознак дає змогу орієнтувати текст

на певну соціальну (професійну) групу і тим самим визначати його ефективне сприйняття і розуміння певною групою реципієнтів.

Здебільшого оцінювання тексту за вказаними ознаками та орієнтування його на споживача здійснюються на інтуїтивній основі. Російський лінгвіст Ю. Сорокін експериментально перевіряв їх істинність. Студентам філологічного факультету запропонували оцінити три тексти (науковий, науково-популярний і науково-фантастичний) приблизно однакової довжини за однією й тією самою шкалою для кожної пари ознак. Час, необхідний для відповіді, не брали до уваги. У результаті було з'ясовано, що науковому тексту відповідали ознаки "науково – ненауково", "популярно – непопулярно", "художньо – нехудожньо", "інформативно – неінформативно"; науково-популярному – ознаки "науково – ненауково", "популярно – непопулярно", "цікаво – нецікаво", "інформативно – неінформативно"; науково-фантастичному – ознаки "науково – ненауково", "популярно – непопулярно", "інформативно – неінформативно".

Результати експерименту було інтерпретовано на основі понять "інформаційне поле тексту", "діяльність", "інформаційна ієрархія". **Інформаційне поле тексту** – це сукупність смислів, які ідентифікують та пояснюють реципієнту психологічно важливі для сприйняття тексту об'єкти і процеси. Діяльність трактовано як взаємодію реципієнта і тексту, під час якої реципієнт досягає наміченої мети, і як форму існування авторських смислів. Вона реалізується в авторському тексті у специфічних формі чи змісті, що можуть не входити або частково входити до особистого досвіду реципієнта. Інформаційна однорідність тексту виявляється в рівномірності відображення в тексті певної діяльності. В інформаційно різномірному тексті діяльність взаємодіє з іншою діяльністю або підпорядкована їй" [3, с. 65–98].

Завдання 11. Сприйняття мовлення представляє складний і багатомірний психічний процес. Як це пояснює автор?

"Восприятие речи представляет собой сложный и многомерный психический процесс. В принципе оно происходит по тем же общим закономерностям, что и любой другой вид восприятия. В деятельности речевосприятия можно выделить две различные составляющие. Первая из них – первичное формирование *образа восприятия*. Вторая состоит в *опознании* уже сложившегося образа.

Восприятие речи включает в себя рецепцию слышимых или зрительно воспринимаемых элементов языка, установление их взаимосвязи и формирование представления об их значении. Таким образом восприятие речи осуществляется на двух ступенях – собственно восприятия и понимания речевого высказывания.

Понимание определяется в психологии как расшифровка общего смысла, который стоит за непосредственно воспринимаемым речевым (звуковым) потоком; это процесс превращения фактического содержания воспринимаемой речи в стоящий за ней *смысл*.

Например, смысл фразы "Холодно!" может быть различным в зависимости от того, в каком "неречевом контексте" и кем она высказана. Если это обращение матери к своему ребенку, то он может понять ее слова как совет одеться теплее. Если это говорится кем-то в комнате и сопровождается жестом в сторону открытой форточки, фраза может быть понята как просьба закрыть окно. Та же фраза, высказанная кем-то из участников детской игры "холодно – горячо", имеет совсем другой смысл.

В ходе понимания *слушающий* (реципиент) устанавливает между словами смысловые связи, которые составляют

в совокупности смысловое содержание данного высказывания. В результате осмысления слушатель может прийти к пониманию или непониманию смыслового содержания высказывания. Важно отметить, что сам процесс понимания с психологической точки зрения характеризуется разной глубиной и точностью.

Процесс понимания речи не является зеркальным отражением процесса составления отдельного высказывания или целого текста, а всегда есть превращение данного высказывания в сокращенные смысловые схемы на уровне внутренней речи, которые потом снова могут быть развернуты в высказывания. Процесс понимания речи есть выделение из потока информации существенных моментов или существенного смысла. Тот процесс, который обычно называют пониманием речи, – указывал Л.С. Выготский, – "есть нечто большее и нечто иное, чем выполнение реакции по звуковому сигналу". Понимание речи включает в себя и активное употребление речи. Л.С. Выготский считал, что смысловая сторона речи, понимание идут в своем развитии от целого к части, от предложения к слову, а внешняя сторона речи, ее продуцирование – от слова к предложению" [4, с. 270–271].

Завдання 12. Додайте інформацію стосовно моделей сприйняття у таблицю, яку ви побудували (Завдання 6).

"Все существующие теории (и модели) восприятия речи могут быть классифицированы по двум важнейшим параметрам. Первый параметр – это *моторный* или *сенсорный* характер процесса восприятия; второй – *активный* или *пассивный* его характер.

Моторная теория в ее классическом варианте постулирует, что в процессе слушания речи человек определяет значения управляющих моторных сигналов, необходимых для

производства сообщения, подобного услышанному. Моторная теория процесса речевосприятия подробно изложена в работах А.А. Леонтьева, Л.А. Чистович, Р.М. Фрумкиной и др.

Моторная теория восприятия речи в отечественной психолингвистике получила свое научное обоснование в работах Л. А. Чистович, ее учеников и последователей. Взгляды представителей этой школы представлены в известной коллективной монографии "Речь. Артикуляция и восприятие". Процесс распознавания человеком слышимой речи характеризуется в рамках этой теории следующим образом.

Звуки речи записаны в памяти как набор характеристик по их признакам: гласные записываются с *маркерами*, обозначающими степень ударности. После восприятия ударного слога намечается условная граница слова, и человек находит подходящее слово. Если решение принимается, отмечаются границы отрезка, включенного в слово, и сокращается словарь последующих выборов. Таким образом, отрезки сообщения, более крупные, чем слоги, приобретают новый акустический параметр – *ритмический рисунок*.

Одним из основных положений моторной теории является следующее: "*В основе фонемной классификации лежат не акустические, а артикуляционные признаки речевых элементов*". Акустический компонент речеслухового восприятия рассматривается в качестве второго основного компонента речевосприятия. При этом моторный образ речевой единицы и предполагаемый ее сенсорный образ совпадают друг с другом.

По мнению А.А. Леонтьева, в качестве перцептивно-го эталона в процессах смыслового восприятия речи выступает *звуковой облик целого слова*. Это положение опирается на взгляды С.И. Бернштейна, который полагал, что "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".

Исходя из этого следует, что *единицей* процесса речевосприятия является *целое слово* (а не отдельный звук или слог). В пользу "пословного" характера восприятия речи свидетельствуют экспериментальные исследования. Это согласуется и с данными известных зарубежных исследователей (Р.О. Якобсон, Г. Моль и др.). Так, по мнению лингвистов Г. Моля и Э. Уленбека, слушающий не воспринимает в речи фонемы одну за другой, но идентифицирует и детерминирует значащие звуковые единства, т. е. слова.

Одной из оригинальных и перспективных моделей процесса речевосприятия является концепция "*анализа через синтез*", выдвинутая М. Халле и К. Стивенсом (1964), которую разделяют также Н. Хомский и Дж. Миллер. Ее основное положение состоит в следующем: чтобы адекватно воспринять речевое высказывание, человеку необходимо построить его синтаксическую модель, полностью или по крайней мере частично соответствующую той модели, которая используется другим субъектом РД (говорящим) в процессе порождения речи. Как отмечает Э. Леннеберг, "механизм понимания в своей основе не различается с механизмом планирования высказывания при его продуцировании". По мнению А.А. Леонтьева, концепция анализа через синтез в целом согласуется с "моторным принципом" восприятия речи.

Факторы, влияющие на опознание слов, детально исследованы Л.Р. Зиндером и А.С. Штерн. В их работах установлено, что при опознании слов могут использоваться различные свойства речевых сигналов – их фонетические характеристики

(или – при чтении – графические), семантические и семантико-грамматические особенности, а также их "вероятностные характеристики" (потенциальная возможность появления данного слова в воспринимаемом речевом высказывании). В различных условиях восприятия доминирующими в опознании могут выступать различные признаки речевого сигнала. Так, например, при относительно хороших условиях опознания (когда уровень сигнала значительно выше уровня шума) используются прежде всего фонетические признаки, при "средних" условиях происходит активная опора на семантические признаки, а при наихудших, когда уровень шума особенно высок, определяющей становится "частотность" (частота употребления данного слова в речевых высказываниях, аналогичных воспринимаемому). Это положение согласуется с концепцией, согласно которой указанные три типа признаков являются основными *критериями* поиска слова в долговременной памяти. Исходя из этого, в процессе речевосприятия реципиент принимает не частное решение, касающееся одного сигнала или одного отдельного высказывания, а выбирает общую *стратегию* восприятия (опознания) речи собеседника.

Данная интерпретация процесса восприятия речи предполагает использование понятия *предварительной ориентировки*, в ходе которой реципиент получает информацию о ситуации речевой коммуникации, источнике информации и выбирает вариант смыслового решения, организующий восприятие речи. Выбор же конкретного решения происходит на следующем этапе восприятия и во многом определяется его *первым шагом*" [4, с. 272–280].

"В связи с тем, что авторы обзоров обычно делают выводы о динамике исследований по доступному им кругу первоисточников, следует отметить, что зарубежные обзоры

обычно ограничиваются освещением англоязычных публикаций; более того, даже в переводах работ Л.С. Выготского и А.Р. Лурии не принято замечать того, что имеет непосредственное отношение к процессам речепроизводства, хотя учет появляющихся в разных странах публикаций может оказаться полезным для совместных поисков ответов на весьма актуальные вопросы. Для примера сопоставим представления о ходе речемыслительного процесса по ряду работ. В табл. 7.1 приведены шесть стадий продуцирования речи по [Fromkin 1971]; переводной вариант таблицы подготовлен по источнику: [Carroll 1994: 196].

Таблица 7.1

№ п/п	Стадии	Процессы
1	Идентификация значения	Порождается значение, которое должно быть передано
2	Выбор синтаксической структуры	Конструируется синтаксическая схема предложения с установлением слотов для слов
3	Порождение интонационного контура	Словам приписываются различные показатели характера и силы ударения (stress values)
4	Вставление полных значных слов	Нужные существительные, глаголы и прилагательные извлекаются из лексикона и помещаются в соответствующие слоты
5	Добавление аффиксов и служебных слов	Добавляются служебные слова (артиклы, союзы, предлоги), префиксы и суффиксы
6	Установление фонетических сегментов	В соответствии с фонологическими правилами предложение воплощается в фонетические сегменты

Для сопоставления приводится в несколько трансформированном виде таблица из книги И.А. Зимней, где сведены представления о ходе речемыслительного процесса по работам Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой, Т.В. Ахутиной, А.Р. Лурии (табл.7.2).

Таблиця 7.2

№ п/п	Л.С. Выготский [1982, Т. 2]	А.А. Леонтьев, Т.В. Рябова [1970]	Т.В. Ахутина [1975]	А.Р. Лурия [1975]
1	Мотив ↓ мысль ↓	Мотив ↓ мысль ↓	Мотив ↓ мысль (речевая интенция) ↓	Мотив ↓ основная мысль высказывания ↓
2	внутреннее слово (смысл) ↓	внутреннее программирование ↓	внутреннее программирование ↓	семантическая запись ↓
3	значение внешнего слова ↓	лексическая развертка, грамматическое структурирование ↓	смысловая структура ↓	глубинная синтаксическая структура ↓
4	слово	внешняя речь	кинетическая программа ↓ внешняя речь	поверхностная синтаксическая структура ↓
5				морфо- лого- ческая ↓ фоно- лого- ческая ↓ развертка

Вдумчивому читателю предоставляется возможность самостоятельно сделать выводы о характере совпадений и расхождений между содержанием стадий/этапов в приведенных таблицах.

Л. Барсалоу отмечает, что хотя исследования последних лет обнаружили много нового относительно механизмов продуцирования речи, остается многое из того, что в начале 70-х гг. разработали В. Фромкин и М. Гарретт, давшие довольно точное описание этого процесса. С этим мнением можно спорить: действительно, принцип разграничения ряда стадий, этапов процесса продуцирования речи сохранился, однако имеют место расхождения в понимании роли синтаксиса и семантики в начале 70-х гг. и в моделях последних лет.

Основанием для такого заключения может, например, служить сопоставление приведенной выше табл. 7.1 (по работе В. Фромкина) с табл. 7.3, которая составлена по материалам названной книги Л. Барсалоу. Перечисляя семь уровней переработки в процессе продуцирования речи на пути от абстрактной пропозиции через поиск слов и синтаксических структур для выражения пропозиций к конструированию фонологической репрезентации слов и линейной последовательности артикулируемых звуков речи, Л. Барсалоу отмечает, что данные уровни признаются в настоящее время многими авторами, тем не менее эта теоретическая картина является упрощенной. Названные уровни не обязательно функционируют в строгой последовательности, они также не являются независимыми друг от друга. Так, фонологическая репрезентация слова на четвертом уровне может оказать влияние на извлечение семантических репрезентаций второго уровня, что свидетельствует о необязательном завершении работы на предшествующем уровне до начала работы последующего уровня (со ссылкой на работу [Dell 1986]

указывается, что исследования последних лет свидетельствуют о параллельном протекании и сложном взаимодействии многих уровней).

Таблица 7.3

№ п/п	Уровни	Процессы
1	Формирование сообщения	Говорящий устанавливает концептуальную репрезентацию, которая должна быть передана сообщением
2	Формирование абстрактной репрезентации предложения	Извлекается семантическая репрезентация содержательных слов для выражения сообщения, сформулированного на четвертом уровне, а затем говорящий извлекает синтаксический фрейм для глагола и приписывает семантическим репрезентациям содержательных слов позиции в этом фрейме (т. е. устанавливает, что будет выступать в роли субъекта, что – в роли прямого дополнения и т. д.)
3	Конструирование фразового маркера	На основе абстрактной репрезентации последовательности заполнения слотов фрейма, полученной на предшествующем уровне, говорящий конструирует фразовый маркер предложения и формирует группу субъекта и группу предиката, после чего во фразовый маркер вставляются семантические репрезентации служебных слов и аффиксов (например, для артиклей, окончаний)
4	Формирование фонологической репрезентации полнозначных слов	С опорой на абстрактную семантическую репрезентацию второго уровня извлекаются из памяти фонологические репрезентации для каждого слова, которые вставляются в соответствующие позиции фразового маркера, сконструированного на третьем уровне
5	Детализация первичной фонологической репрезентации	Фонологическая репрезентация каждого полнозначного слова трансформируется в соответствующую последовательность фонем

Продолж. табл. 7.3

№ п/п	Уровни	Процессы
6	Завершение фонологической репрезентации	Для каждой семантической репрезентации служебного слова и аффикса, вставленного во фразовый маркер на третьем уровне, говорящий извлекает соответствующую фонологическую репрезентацию и передает её как последовательность фонем
7	Формирование фонетических сегментов	Для каждой из выделенных на пятом и шестом уровнях фонем говорящий определяет артикуляторные признаки звуковых единиц (phones), что направляет дальнейшую артикуляцию

Начинающему исследователю необходимо ознакомиться с классическими работами Л.С. Выготского и Л.С. Лурии. Ссылки на первоисточники и анализ основных положений этих авторов даются в книге Т.В. Ахутиной, где также приводится информация о некоторых моделях того времени и излагаются результаты собственного исследования автора по данным нейролингвистического анализа динамической афазии. Ряд зарубежных моделей продуцирования речи рассматривается в [Ахутина 1989: 79–96]; там же дается предлагаемая автором схема процесса производства речи. Сопоставление этапов процесса речеобразования по работам Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.А. Леонтьева, Т.В. Ахутиной предпринято И.А. Зимней, предлагающей свою схему формирования и формулирования мысли посредством языка. К схемам Т.В. Ахутиной и И.А. Зимней мы вернемся ниже. Специальная глава по обсуждаемым здесь проблемам выделена в книге А.А. Леонтьева "Основы психолингвистики", где детально рассматриваются стохастические модели, модели непосредственно составляющих, модели на основе трансформационной грамматики и дается их критика, приводится информация

о когнитивных моделях и об особенностях отечественных исследований (в том числе А.Р. Лурии, Н.И. Жинкина и их учеников), а также подробно описывается теория производства речи, предложенная в [Леонтьев, А.А. 1969] и трактуемая как "принципиальная схема порождения, реализующаяся независимо от выбора конкретной порождающей модели" [2, с. 257–262].

Рекомендована література

1. **Белянин, В. П.** Психолінгвістика [Текст] : учебник / В. П. Белянин. – 2-е изд. – М. : Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232 с.
2. **Залевская, А. А.** Введение в психолінгвістику [Текст] / А. А. Залевская. – М. : Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.
3. **Куранова, С. І.** Основи психолінгвістики [Текст] : навч. посіб. / С. І. Куранова. – К. : ВЦ "Академія", 2012. – 208 с.
4. **Ковшиков, В. А.** Психолінгвістика. Теория речевої діяльності [Текст] / В. А. Ковшиков. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.
5. **Селіванова, О. О.** Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) [Текст] / О. О. Селіванова. – К. – Вид. Укр. фітосоці. центру, 1999. – 148 с.

ТЕМА 4

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСІВ ПОРОДЖЕННЯ МОВИ

План

1. Проблема породження мови.
2. Моделі породження мови.

***Ключові слова:** породження (продукування) мови, мовленнєва діяльність, висловлювання, процеси кодування і декодування, моделі послідовної переробки, моделі паралельної переробки.*

На ранньому етапі історії психолінгвістики розроблялися моделі комунікативного процесу в цілому: **процеси кодування і декодування**, тобто те, як інтенції мовців перетворюються у сигнали кода, який існує в цій культурі, а у тих, хто сприймає інформацію, ці сигнали перетворюються в їх інтерпретації (Osgood, Sebeok, 1954).

Н. Хомський запропонував моделі породження як одну з ідей трансформаційної граматики. Продукування мовлення реалізується через взаємодіючі процеси та їх продукти, які забезпечуються ансамблем механізмів психічної діяльності людини. При моделюванні процесів продукування необхідно брати до уваги особливості функціонування мовного/

мовленнєвого механізму, наближаючи опис до природного мовленнєвого процесу.

Інший підхід був з самого початку запропонований Л. Виготським, який розумів говоріння як перехід думки у слово у мовленнєвому процесі, *мовленнєвій діяльності*, а тобто в його моделі велику роль відігравали мотив, інтерпретація мовця, його особливість, його зацікавленість у результатах.

Спочатку моделі продукування мовлення були *моделями послідовної переробки*, тобто пропонувався перехід до кожного чергового етапу по завершенню роботи попереднього етапу (Fromkin). Потім з'явилися *моделі паралельної переробки*, які базувалися на можливості одночасної переробки на різних рівнях у процесі продукування мовлення (Dell, MacKay). Далі з'явилися моделі гібридного типу, які допускають засіб переробки, який враховує послідовну і паралельну переробку (Levelt).

Динаміка цих підходів звертає нашу увагу на те, що є продуктом цих процесів: спочатку повідомлення, потім – граматично правильне речення, а потім висловлювання (зараз у складі дискурсу), тобто мав місце перенос із синтаксису до семантики, до співвідношення мовних, енциклопедичних, декларативних і процедурних знань, до ролі лексику при породженні мовлення. Fromkin, наприклад, наводить шість стадій породження мовлення:

- ідентифікація значення;
- вибір синтаксичної структури;
- породження інтонаційного контуру;
- вставлення повнозначних слів;
- додавання афіксів і службових слів;
- встановлення фонетичних сегментів.

В. Красних запропонував наступну модель (рис. 4.4).

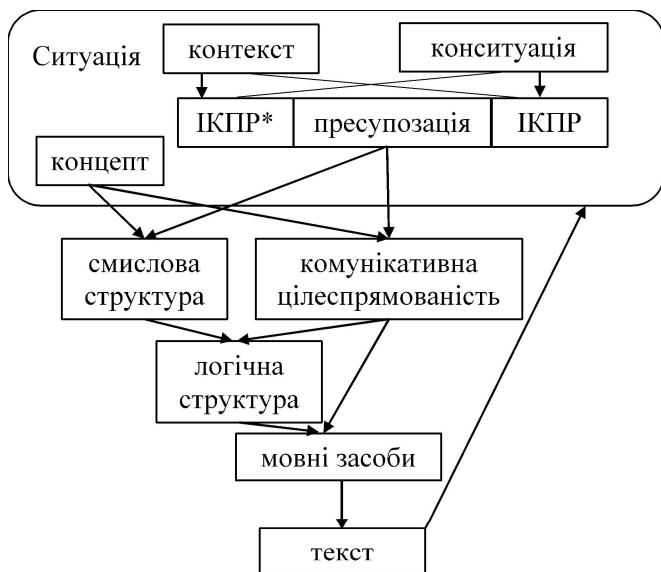


Рис. 4.1

Завдання 1. Професор Беянін показує основні моделі породження мовлення. Систематизуйте основні дані у таблиці: автор моделі, назва моделі, основні висновки [1, С. 69–87].

Завдання 2. Додайте інформацію стосовно моделей породження мовлення у таблицю, яку ви побудували (Завдання 1).

"Как отмечено выше, взгляды московской психолингвистической школы восходят к работам Л.С. Выготского и к концепции деятельности, разработанной в 1950–1970-х гг.

* ІКПР – індивідуальний когнітивний простір реципієнта.

А.Н. Леонтьевым и П.Я. Гальпериным. Важное значение для разработки теории порождения речи в отечественной школе психолингвистики имели научные исследования А.Р. Лурии и Н.И. Жинкина.

Впервые научно-обоснованную теорию порождения речи выдвинул Л.С. Выготский. В ее основу были положены концепции о единстве процессов мышления и речи, о соотношении понятий "смысл" и "значение", учение о структуре и семантике внутренней речи. Согласно теории Л.С. Выготского, процесс перехода от мысли к слову осуществляется "от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах". Теория порождения речи, созданная Л.С. Выготским, получила дальнейшее развитие в трудах других отечественных ученых (А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Л.С. Цветкова, И.А. Зимняя, Т.В. Ахутина и др.).

Теоретическая концепция А.Р. Лурии, отображающая процессы порождения и восприятия речи, изложена во многих его научных трудах, но в первую очередь – в таких ставших "классикой" отечественной психологии речи и психолингвистики работах, как "Язык и сознание" (1979) и "Основные проблемы нейролингвистики" (1975). Отдельно следует упомянуть учебное пособие А.Р. Лурии "Речь и мышление", написанное для студентов-психологов (1975).

Одно из важнейших положений концепции А.Р. Лурии – это различение категорий "коммуникации событий", т. е. сообщения о внешнем факте, доступном наглядно-образному представлению (например, *Дом горит, мальчик ударил собаку*) и "коммуникации отношений" – сообщения о логических отношениях между предметами (*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, по определению А.Р. Лурии, "формулирования речевого высказывания" включает следующие этапы. В начале процесса находится мотив. "Следующим моментом является возникновение мысли или общей схемы того содержания, которое в дальнейшем должно быть воплощено в высказывании". Для обозначения этой фазы речепорождения А.Р. Лурия использует также термин "замысел". Далее в действие вступает "внутренняя речь", имеющая решающее значение для "...перешифровки (перекодирования) замысла в развернутую речь и для создания порождающей (генеративной) схемы развернутого речевого высказывания". Эта обобщенная смысловая схема (или "семантическая запись") имеет свернутый, сокращенный характер и в то же время является (по своему содержанию) предикативной.

В целом ряде трудов Н.И. Жинкина, наряду с другими проблемами психолингвистики, рассматривается и проблема порождения речи. В наиболее полном и развернутом виде общая психолингвистическая теория речевой деятельности и ее механизмов представлена в работе "Речь как проводник информации" (1982).

Основные положения концепции Н.И. Жинкина сводятся к следующему. Внутренняя речь использует особую (несловесную, а точнее, в значительной мере невербальную) кодовую систему, которую Н.И. Жинкин назвал "предметно-схемным" кодом (по-другому – "код образов и схем"). Н.И. Жинкин определял операцию отбора структурных смысловых и языковых элементов речевого высказывания как универсальную операцию всех уровней речепорождения.

Слова, согласно этой концепции, не хранятся в памяти в полной форме и каждый раз "синтезируются" по определенным правилам. При составлении высказывания из слов действуют особые *семантические правила* – сочетаемости слов в семантические пары, причем эти правила являются своего рода "фильтром", обеспечивающим осмысленность высказывания. Н.И. Жинкин ввел в психолингвистику понятие "замысла целого текста" и "порождения текста как развертывания его (текста) замысла".

Модель *порождения речи*, принципиально близкую к модели А.А Леонтьева, предложила И.А Зимняя. Определяя речь как *способ формирования и формулирования мысли*, И.А. Зимняя выделяет три основных уровня процесса речепорождения: *мотивационно-побуждающий, формирующий* (с двумя подуровнями – *смыслообразующим и формулирующим*) и *реализующий*.

Побуждающий уровень, движимый "внутренним образом" той действительности, на которую направлено действие, является "запуском всего процесса порождения речи". Здесь потребность (в высказывании) находит "свою определенность" в предмете деятельности. Определенный мотив становится мыслью, которая служит внутренним мотивом говорения или письма.

В своей концепции речевой деятельности И.А. Зимняя разграничивает мотив и коммуникативное намерение. "*Коммуникативное намерение* – это то, что объясняет характер и цель данного речевого действия. На этом уровне говорящий знает только о чем, а не что говорить, т. е. он знает общий предмет или тему высказывания, а также форму взаимодействия со слушателем (нужно ли спросить его о чем-либо или выдать какую-либо информацию). То, что сказать, осознается позднее".

Второй этап – процесс *формирования и формулирования мысли* – имеет две функционально различные и вместе с тем взаимосвязанные фазы. *Смыслообразующая* фаза образует и развертывает общий замысел говорящего – этот подуровень И.А. Зимняя соотносит с "внутренним программированием" по концепции А.А. Леонтьева. По И.А. Зимней, процесс последовательного формирования и формулирования замысла посредством языка направлен одновременно на *номинацию* (обозначение) и *предикацию*, т. е. установление связей типа "новое – данное". На этом уровне происходит одновременное воплощение замысла как в *пространственно-понятийной схеме*, актуализирующей "поле номинации", так и в *схеме временной развертки*, актуализирующей поле предикации. Пространственно-понятийная схема представляет собой "сетку" отношений понятий, вызываемых внутренним образом предметных отношений действительности, который, в свою очередь, определен мотивом. Временная развертка отражает связь и последовательность понятий, а соответственно – последовательность элементов смысловой программы, т. е. своего рода "грамматику мысли".

По концепции А.И. Зимней, актуализация *понятийного поля* актуализирует и его вербальное (словесное) выражение сразу же как в акустическом (слуховом), так и в моторном образе. Одновременно с процессом выбора слов производятся операции их размещения, т. е. грамматико-синтаксическое оформление высказывания. Таким образом, формирующий уровень речепроизводства, осуществляемый фазами смыслообразования и формулирования, *одновременно* актуализирует механизм выбора слов, механизм временной развертки и артикуляционную программу; последняя непосредственно и реализует ("объективизирует") замысел в процессе формирования и формулирования мысли посредством языка.

Т.В. Ахутина различает три уровня программирования речи: *внутреннее* (смысловое) программирование, *грамматическое структурирование* и *моторная кинетическая организация высказывания*. Им соответствуют три операции выбора элементов высказывания: *выбор семантических единиц* (единицы смысла), *выбор лексических единиц, которые комбинируются в соответствии с правилами грамматического структурирования*, и *выбор звуков*. Автор выделяет программирование как развернутого высказывания, так и отдельных предложений. При этом Т.В. Ахутина предлагает следующую характеристику последовательных этапов ("уровней") порождения речи.

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). Наконец, уровню *моторной программы* синтагмы отвечают моторное (кинетическое) программирование и выбор артикулем.

Следующий *глубинный уровень* – это уровень пропозиционирования, выделения *деятеля* и *объекта*, этап перевода "индивидуальных смыслов" в общезначимые понятия, начало простейшего структурирования будущего высказывания. И наконец – *глубинно-синтаксический уровень*, формирующий конкретно-языковые синтаксические структуры.

Таким образом, в отечественной школе психолингвистики порождение речевого высказывания рассматривается как сложный многоуровневый процесс. Он начинается с мотива, который объективируется в замысле, замысел

формируется с помощью внутренней речи. Здесь же формируется психологическая "смысловая" программа высказывания, которая "раскрывает "замысел" в его первоначальном воплощении. Она объединяет в себе ответы на вопросы: *что сказать? в какой последовательности и как сказать?*". Эта программа реализуется затем во внешней речи на основе законов грамматики и синтаксиса данного языка.

В работах представителей отечественной школы психолингвистики, помимо изучения закономерностей процесса порождения отдельных высказываний, анализируются различные звенья механизма порождения текста, рассматриваемого как продукт речевой деятельности (функция внутренней речи, создание программы "речевого целого" в виде последовательных "смысловых вех", механизм воплощения замысла в иерархически организованной системе предикативных связей текста и др.). Подчеркивается роль долговременной и оперативной памяти в процессе порождения речевого высказывания (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.)" [5, с. 259–270].

У психолінгвістиці для опису процесів породження мовлення використовують різні моделі. О.О. Леонтьєв за характером осягнення ключових елементів дослідження класифікував психолінгвістичні моделі породження мовлення на такі види: стохастичні, моделі безпосередніх складників, моделі на основі трансформаційної граматики, когнітивні моделі.

Стохастичні моделі. В основі створення психолінгвістичних стохастичних моделей – ідея Дж. Міллера та Н. Хомського про те, що мову можна описати як кінечне (обмежене) число станів. До цього виду належать:

1. Моделі вищих порядків. У них основною одиницею є не окремий елемент (наприклад, слово), а певна послідовність елементів. У такому разі моделюють саме імовірну характеристику появи ланцюжка елементів. Наприклад, можна стверджувати, що імовірність появи п'ятого елемента в ланцюжку залежить від наявності попередніх чотирьох елементів. Загалом процес породження мовлення передбачає використання принципу імовірності. Наприклад, експерименти доводять, що мовець може мати приховані знання умовних імовірностей появи нового елемента або групи елементів.

Існує безпосередній зв'язок між словесними асоціаціями та процесом породження мовлення, про що свідчить, зокрема, експеримент К. Мак-Коркодешія. Двум групам учасників пропонували завершити речення: "Діти помітили, що сніг почав покривати землю, коли вони залишили...". Для першої групи значення "покривати" передавали за допомогою нейтрального дієслова *hide*, а для другої – дієсловом *blanket*, яке асоціюється з ковдрою (англійською ковдру позначають тим самим словом). У першій групі типовими були відповіді *будинок, автобус, школу*; у другій – *ліжко*.

Результатом застосування стохастичних моделей вищих порядків стало відкриття процесів породження мовлення:

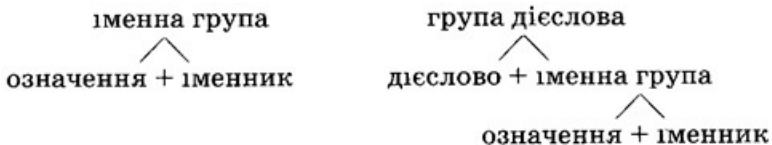
- при породженні мовлення актуалізуються приховані знання стосовно імовірності появи нового елемента (наприклад, слова, групи слів);
- у психіці людини існує механізм суб'єктивного оцінювання імовірності появи слів та інших елементів;
- у реальному мовленні приховані знання та суб'єктивна оцінка імовірності їх появи корелюють одне з одним;
- вербальні асоціації безпосередньо пов'язані з процесами породження зв'язного мовлення.

Отже, застосування моделей вищих порядків у психолінгвістичних дослідженнях відкриває широкі можливості для опису як мовленнєвої діяльності, так і когнітивних процесів.

2. Граматики зі скінченням числом станів. Їх елементом є граматичний клас (наприклад, частина мови). У таких моделях визначають характер залежності між граматичними класами, що послідовно з'являються. У психолінгвістиці граматики зі скінченням числом станів зазвичай використовують в асоціативних експериментах для з'ясування залежності між словами різних граматичних класів.

Моделі безпосередніх складників. Застосовувати ці моделі до процесів породження мовлення запропонували Дж. Міллер та Н. Хомський. Також у психолінгвістиці послуговуються моделями безпосередніх складників В. Інґве та Н.-Ф. Джонсона.

1. Модель Дж. Міллера та Н. Хомського. На думку авторів, основою людського мовлення є ядерні речення, які містять безпосередні складники (елементи). Наприклад, речення *Талановитий актор грає у цікавому фільмі* можна представити як сполучення "іменна група" + "група дієслова"; потім кожну з цих груп поділити на складники: *талановитий* + *актор*, *грає* + *у фільмі*, *цікавому* + *фільмі*. У результаті утворюється термінальний ланцюжок слів. Кожний термінальний ланцюжок можна зобразити як "дерево безпосередніх складників" Наведене у прикладі речення утворює таке дерево безпосередніх складників.



Прості (ядерні) речення утворюють складне речення. О.О. Леонтєв вважав, що ця модель є операцією деривації,

138

тобто на місце більшої одиниці послідовно ставлять два компоненти, з яких вона утворена. Вважають, що породження йде зліва направо та знизу догори. Наприклад:

Хлопчик кинув м'яч.

Він кинув це.

Він діяв.

Результатом застосування граматики безпосередніх складників стали нові відомості стосовно процесів породження мовлення. Зокрема, було з'ясовано, що напрямки розгалуження дерева безпосередніх складників у різних мовах можуть різнитися. Наприклад, для більшості європейських мов характерне праве розгалуження, а для японської і тюркських – ліве. Також було виявлено, що існує т. зв. глибина речення, яку визначає максимальна кількість вузлів лівого розгалуження дерева безпосередніх складників. Дж. Міллер з'ясував, що обсяг оперативної пам'яті людини дає змогу використовувати не більш як сім (плюс-мінус два одночасно) вузлів. Зазвичай більшість речень не перевищує глибини, що дорівнює трьом-чотирьом.

Результатом застосування граматики безпосередніх складників стало запровадження поняття "граматичні обов'язки", запропонованого В. Інґве. Коли мовець починає створювати речення, то бере певні зобов'язання: наприклад, якщо починати речення з прикметника "розумний", це зобов'язує вживати іменник, з яким він сполучається, чоловічого роду в однині, називному відмінку. У процесі породження речень мовець бере на себе обов'язки, виконує їх, далі бере на себе нові обов'язки доти, доки не виконає їх повністю.

2. Модель В. Інґве. Ця модель була програмою породження речень для машинного перекладу. Схема речення (наприклад, *The steam makes it black*) для цієї програми створюється за допомогою бінарних правил переписування

(символ одного порядку представлений як комбінація символів іншого порядку) (рис. 2.1).

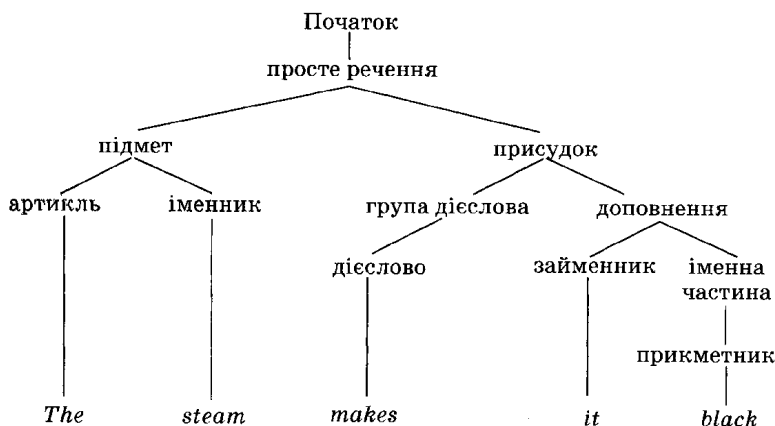


Рис. 2.1. Схема речення в моделі В. Інґве

В. Інґве визнавав, що запропонована ним система правил є надто спрощеною порівняно з реальними процесами породження мовлення. Він зазначав, що за такою схемою можна створити перші десять речень у дитячій книжці. Окрім того, при застосуванні цієї програми можна отримати безкінечну кількість речень, що не мають жодного сенсу. Це пов'язано з недостатньою кількістю правил обмеження, які б заважали утворенню ненормативних словосполучень, і з тим, що модель В. Інґве не відображає інтуїтивних зв'язків між активними, пасивними, негативними та іншими реченнями. Прикладом позбавленого сенсу речення може бути таке: *Big, black and beautiful* (рис. 2.2).

Модель В. Інґве передбачає, що в момент вимовляння першого слова мовець тримає в пам'яті лише мінімальну кількість необхідних для створення закінченого речення

символів. Так можна пояснити здатність мовця вільно обирати і додавати нові елементи в процесі породження речення.

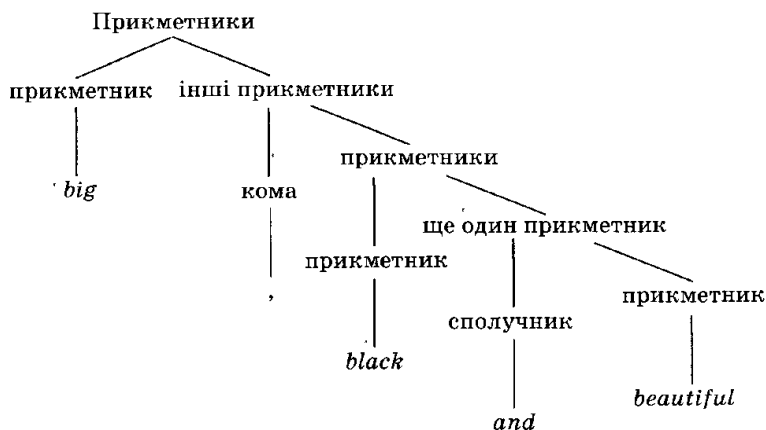


Рис. 2.2. Схема позбавленого сенсу речення в моделі В. Інґве

3. Модель Н.-Ф. Джонсона. Вона передбачає, що речення зберігаються в пам'яті у формі, готовій для відтворення. Н.-Ф. Джонсон припускає, що процес породження речення відповідає запропонованим В. Інґве операціям переписування. Проте замість того щоб шукати зобов'язання для майбутніх операцій, які зберігаються в пам'яті при породженні речень, Н.-Ф. Джонсон зосереджується на одиницях реакцій, які існують у момент вимовляння речення.

Починаючи з найпростішої схеми "стимул → реакція" ($S \rightarrow R$), Н.-Ф. Джонсон припустив, що речення можна запам'ятати як список окремих слів, кожне з яких утворює асоціацію з наступним. Так виникає ланцюжок реакцій, у якому кожне попереднє слово слугує стимулом для наступного. Однак інші психологи вважають, що слова мовець запам'ятовує не як послідовність рівноцінних асоціацій ($S \rightarrow R$),

а як організований у більшій одиниці матеріал ("глиби"/"chunks", за Дж. Міллером). Тому кількість одиниць, що підлягають запам'ятовуванню, не перевищує обсягу короточасної пам'яті.

Для експериментального дослідження кожної з цих можливостей Н.-Ф. Джонсон застосував спосіб вимірювання асоціативного зв'язку між сусідніми словами, щоб перевірити, чи всі слова, які стоять поряд у реченні, пов'язані між собою однаково сильно, чи вони групуються, утворюючи "пучки" більш щільно пов'язаних між собою слів. Якщо між двома сусідніми словами існує сильний асоціативний зв'язок, то правильне запам'ятовування першого слова забезпечить також правильне запам'ятовування другого. Метод Н.-Ф. Джонсона полягає у визначенні ймовірностей неправильного відтворення слова за умови, що попереднє слово було відтворено правильно. Якщо величину, що отримана у такий спосіб, розділити на кількість випадків, коли перше слово було відтворено правильно, можна одержати пропорцію помилок переходу, що виникають між будь-якими двома словами (імовірність помилки переходу – П). Що вища П, то слабший асоціативний зв'язок між будь-якою парою сусідніх слів.

Вимірюючи у такий спосіб речення, Н.-Ф. Джонсон помітив, що П не розподіляється рівномірно між усіма парами сусідніх слів. Більша П виникає на межі між головними членами речення. Наприклад, у реченні *The tall boy saved the dying woman* (Високий хлопець урятував жінку, що помирала) найбільша пропорція помилок переходу між словами *boy* (хлопець) та *saved* (урятував), тобто на межі між підметом і присудком. У реченні *The house across the street is burning* (Будинок через дорогу горить) найбільша П між словами *house* та *across* і між *street* та *is*, що відповідає виокремленню в поверхневій структурі трьох основних складників – *The house – across the street – is burning* (Будинок – через дорогу – горить).

Н.-Ф. Джонсон вважав, що запропонована ним модель є схемою кодування одиниць запам'ятовування, еквівалентних основним членам речення. На його думку, якщо існує сильний асоціативний зв'язок між внутрішніми елементами, їх згадують як ціле. Наприклад, при відтворенні синтагми *the dying woman* (жінка, що помирає) правильне відтворення слова *the* забезпечує невелику ІІ у відтворенні слів *dying* та *woman*. Навпаки, при переході від однієї одиниці запам'ятовування до іншої (наприклад, між словами *boy* і *saved*) спостерігається більша ІІ.

Помилки переходу трапляються і всередині одиниць запам'ятовування. За Н.-Ф. Джонсоном, речення формуються з ієрархії одиниць запам'ятовування і ІІ залежить від рівня, на якому відбувається перехід від одного елемента до іншого. Н.-Ф. Джонсон зазначав, що його модель дає змогу передбачити лише ті випадки, коли за правильно відтвореним словом іде абсолютний провал, неможливість згадати наступну одиницю як ціле. Проте залишається відкритим питання, які чинники зумовлюють стирання з пам'яті, заміну та помилки інших типів. У моделі Н.-Ф. Джонсона не приділено уваги семантичним факторам.

Застосування у психолінгвістичних дослідженнях моделі Н.-Ф. Джонсона розкриває асоціативну природу взаємодії складників структури речення" [8, с. 65–75].

Завдання 3. Визначте, які особливості мають моделі породження мовлення на основі трансформаційної граматики.

"Розроблення таких моделей стало важливим етапом у розвитку психолінгвістики другого періоду, зокрема її американського напрямку. Найвідомішою серед них є модель Дж. Катца і П. Посталя, представлена в 1964 р. За її допомогою автори

намагалися довести, що реальне мовлення організоване за правилами трансформаційної граматики. Трансформаційний аналіз синтаксичних структур здійснюють шляхом перетворення поверхневих структур на глибинні. Процес породження мовлення, за Н. Хомським, має відбуватися у протилежному напрямі: мовець здійснює низку операцій для переведення глибинних структур на поверхневі. Наприклад, речення *Сильна людина є доброю* містить дві глибинні структури *Людина є сильною* та *Людина є доброю*. Для породження цього речення мовець, за Н. Хомським, здійснює послідовно такі операції:

- 1) замінює у реченні *Людина є сильною* групу підмета словом *яка* (*Людина, яка є сильною, є доброю*);
- 2) забирає слово *яка* (*Людина є сильною, є доброю*);
- 3) забирає зв'язку *є* між словами *людина* та *сильною*;
- 4) переставляє місцями слова *людина* та *сильною*;
- 5) змінює відмінок прикметника *сильною* з орудного на називний (*Сильна людина є доброю*).

Отже, у такий спосіб мовець одержує необхідну поверхневу структуру. Дж. Катц і П. Постал запропонували відмінну схему процесу породження речення (рис. 2.3).

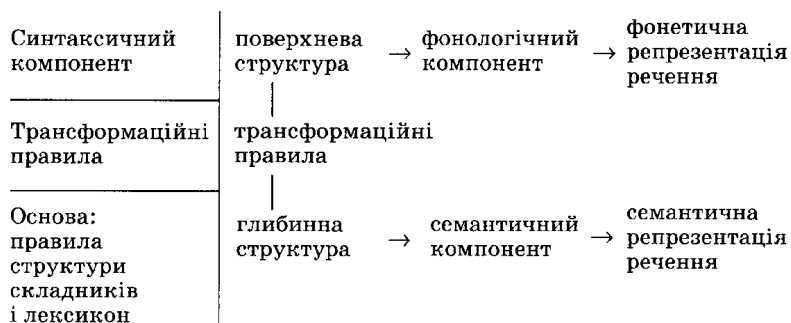


Рис. 2.1. Схема породження речення Катца-Постала

Відповідно до цієї схеми мовець починає із семантичного "здуму" того, що він хоче сказати. На першому етапі (основа) діють правила структури складників. Утворюється глибинна структура, далі на процес породження речення впливає семантичний компонент, утворюється семантична репрезентація речення. На наступному етапі вступають у дію трансформаційні правила і мовець співвідносить обрану глибинну структуру з поверхневою. Потім вступає в дію фонологічний компонент і утворюється реальна звукова форма речення.

Якщо застосовувати модель Катца-Постала до реальних процесів породження мовлення, то дискусійним стає питання стосовно вибору потрібного ланцюжка для передавання значення. Припущення, ніби людина щоразу знаходить потрібні речення, суперечить принципу економії. Вибір можливих варіантів глибинних структур у поєднанні з усіма можливими словами може зайняти необмежений період часу. Дж. Катц і П. Постал передбачали, що існують евристичні механізми, які обмежують кількість ланцюжків, що утворюються в кожному конкретному випадку. Це може бути, наприклад, вибір саме тих лексичних одиниць, які мають семантичні характеристики, що відповідають "здуму" мовця. Проте немає жодних пояснень, як можна залучити такі процеси до цієї моделі.

Перевагою моделі Катца-Постала є те, що вона побудована за правилами трансформаційної граматики і тому дає змогу з'ясувати її переваги (намагання охопити певним переліком трансформацій всі види породження мовлення) та недоліки (певна механістичність теорії)" [8, с. 75–83].

Завдання 4. У чому полягає особливість когнітивних моделей процесів породження та сприйняття мовлення?

"У психолінгвістиці їх почали застосовувати з 70-х років ХХ ст., та особливої популярності вони набули у третій період її розвитку. Поняттєвий апарат когнітивного підходу

застосовують із певними модифікаціями для опису процесів породження і сприйняття (інтерпретації) мовлення. У психолінгвістиці він передбачає дослідження пізнавальних процесів у мовленнєвій діяльності. Важливим для розвитку когнітивного підходу стала, зокрема, концепція У. Кінча, яка спирається на ідею пропозицій.

Термін "пропозиція" у логіці позначає судження, а в лінгвістиці – семантику речення. Смысл речення, що актуалізується в мовленні, не можна зводити лише до лексичної та граматичної інформації, він завжди містить комунікативно-інтенційний, або прагматичний, смысл і пропозицію.

Пропозиція – елементарна одиниця свідомості, семантичний інваріант речення.

Вона може бути ідентичною в різних за комунікативною інтенцією реченнях, оскільки відображає повторювану структуру типової ситуації, яка є ізоморфною стосовно конфігурації референтів у навколишньому світі. Наприклад, висловлення

Джон дав мені цю книгу.

Чи дасть мені Джон цю книгу?

Джон, дай мені цю книгу.

Я думаю, Джон дав мені цю книгу.

Напевне, Джон дав мені цю книгу містять одну пропозицію, або семантичний інваріант, що може набувати істинного значення. У складі пропозиції є *терми*, або *актанти* (наприклад, члени речення), у наведеному прикладі це іменники, що здатні до референції: *книга, Джон*; займенник *мені*, що вказує на першу особу; предикат *дати*, який може набувати модальних видових та часових ознак. Відмінності в реалізації однієї пропозиції називають *комунікативними*, або *пропозиційними установками*.

Пропозиція реалізується у висловленні (реченні), при цьому набуваючи логіко-семантичного значення істинності або хибності.

За У. Кінчем, пропозиція містить предикат (ним може бути дієслово, прикметник, прислівник тощо) та один або декілька аргументів (у більшості випадків це іменник). Висловлення – це система пропозицій. За допомогою правил узгодження пропозиції утворюють семантичну сітку. Отже, основою висловлення є певне абстрактне уявлення про змістову структуру ситуації.

Пропозиція є особливою формою репрезентації знань, базовою когнітивною одиницею зберігання інформації, яка відіграє головну роль у породженні, інтерпретації дискурсу, у т. ч. когнітивних схем, фреймів, сценаріїв та ситуаційних моделей.

Когнітивний підхід у психолінгвістичних дослідженнях процесів породження та сприйняття мовлення передбачає, що значення слів зумовлене ситуаціями або сценами (фреймами). За такого підходу значення слів установлюють не лише через посередництво інших слів, незважаючи на співвідношення лексичних значень з "речами" "зовнішнього" світу дійсності. Важливим стає запропоноване американським лінгвістом Чарльзом Філлмором (нар. 1929) поняття "прототипне значення слова" ("прототипна сцена ситуації") – таке значення, яке дає змогу побудувати деяку ідеальну ситуацію реального світу, ніби "накладаючи" його на події та "сцени" реальності й в такий спосіб розпізнаючи світ. На думку Ч. Філлмора, прототипні сцени слід розуміти як сцени, які належать до простих випадків, ідеальних прикладів, що не відображають всіх фактів реального світу.

У дійсності людина стикається не з ідеальними (прототипними) ситуаціями: вона, використовуючи сукупні знання про світ, вносить корективи і добирає ті лексичні одиниці, які найбільше відповідають конкретній ситуації. Тобто ті сцени, які людина буде на основі тексту, частково зумовлені його

лексичним і граматичним матеріалом, а частково – внеском самого інтерпретатора: його знаннями про контекст, світ узагалі та розумінням намірів мовця. Унаслідок цього змістова частина лексичних одиниць розділяється на два компоненти: словникове значення та енциклопедичні знання. Словникові статті значною мірою враховують енциклопедичні знання, але не можуть дати повного уявлення про те, що людина знає про "предмет", позначений цим словом. Ці додаткові знання людина реалізує у конкретних актах мовленнєвої діяльності, але вони є настільки розмаїтими, що словниковий опис не здатний їх охопити. Для опису цих процесів у психолінгвістиці послуговуються такими поняттями:

1) **фрейм** – когнітивна структура, що містить знання про світ подій, предметів, існує у свідомості людини і ґрунтується на знанні про можливі типові ситуації, очікуванні з приводу якостей та відношень реальних об'єктів;

2) **сценарій** (скрипт) – знання про соціальну взаємодію;

3) **план** – інтегроване знання про те, як організовується діяльність, яка підпорядковує фрейми та скрипти;

4) **схема** – абстрактне визначення активної організації попереднього досвіду у вигляді набору правил для створення або опису прототипу "середня тенденція".

"Теорія рівнів мови Ч. Осгуда, її основою є ідея щодо продукування мовлення (кодування) за чотирма рівнями:

1) **мотиваційний рівень**, на якому мовець приймає загальні рішення: говорити чи не говорити; в якій формі говорити (запитувати, стверджувати, наказувати); які засоби використовувати для передавання цієї форми в реченні (активну чи пасивну форму); які моделі інформації обрати; що виокремлювати логічним наголосом;

2) **семантичний рівень**, на якому мовець виокремлює в реченні певні послідовності слів (функціональні класи). Будь-яке речення можна поділити на одиниці кодування – не конкретні слова, а функціонально-семантичні класи. Одиниця семантичного рівня породження мовлення може заповнюватися різними словами, але це буде одиниця одного функціонального класу. Наприклад, речення *Талановитий письменник пише новий роман* можна розділити на три функціонально-семантичні класи: *Талановитий письменник* – *пише* – *новий роман*;

3) **рівень послідовностей**, основною одиницею якого є слово не як семантична одиниця, а як фонетичний комплекс. У процесі кодування на цьому рівні діють механізми розпізнавання звукових послідовностей; визначення довжини уривків (інтервали між словами мають бути не більші, ніж інтервали всередині слів та навіть на межі морфем); механізм граматичних послідовностей, який діє у разі великих сегментів;

4) **інтеграційний рівень**, основною одиницею якого є склад. На цьому рівні діють моторні механізми кодування та відбувається звукове оформлення опрацьованого висловлення.

Привернення Ч. Осгудом уваги до опису відповідних рівнів продукування мовлення відкрило нові перспективи їх дослідження у психолінгвістиці" [8, с. 73–80].

Завдання 5. У чому полягає особливість теорії Л. Виготського та його учнів?

"Теорія Л. Виготського. Відповідно до неї мовленнєве мислення має три аспекти: *думку, внутрішнє мовлення, слово*. Процес породження мовлення йде від мотиву до оформлення думки, потім думка опосередковується у внутрішньому слові, за тим – у значеннях зовнішніх слів, після чого – у словах.

У цьому процесі ключову роль відіграє внутрішнє мовлення – особливий внутрішній план мовленнєвого мислення, яке є посередником між думкою та словом. Л. Виготський виокремив такі основні характеристики внутрішнього мовлення: *відсутність фонації* (його не вимовляють за допомогою звуків), *предикативність* (містить здебільшого лише присудки), *скороченість*. Внутрішнє мовлення має також *семантичні особливості*: переважання смислу над словом; аглютинація значень слів (значення слів ніби "зливаються"); розбіжності із семантикою слів.

Теорія О. Лурії. Розвиваючи ідеї Л. Виготського, О. Лурія розробив учення про динамічну схему висловлення. Відповідно до цієї схеми формування висловлення відбувається в три етапи:

1) *вихідна схема* ("семантичний запис"), що є згорнутим мовленнєвим висловленням, яке далі може бути перетворене на систему послідовно пов'язаних одне з одним слів. Вихідна думка висловлення має дві частини – тему і рему (дане і нове), які утворюють систему зв'язків, що будуть наявні в майбутньому висловленні. Вихідна схема є згорнутою, потім вона поступово розгортається (стає послідовним набором мовленнєвих одиниць);

2) *внутрішнє мовлення*. На цьому етапі внутрішній смисл переходить у систему синтаксично організованих мовленнєвих значень (формується синтаксична структура висловлення);

3) *формування розгорнутого мовленнєвого висловлення* – ланцюжка взаємопов'язаних речень.

Ланцюжки речень, що утворюють розгорнуте мовленнєве висловлення, слід вивчати разом із контекстом. З огляду на це процес формування висловлення потребує вивчення за допомогою як лінгвістичного аналізу, так і соціально-психологічного (враховуючи ситуацію спілкування, мотиви мовця, ставлення мовця та слухача до інформації тощо).

Отже, відповідно до концепції О. Лурії, мовленнєве висловлення є особливим видом мовленнєвої діяльності. Вона має таку саму структуру, що й інша форма психічної діяльності" [8, с. 81–82].

Теорія О.О. Леонтьєва. Згідно з нею *породження мовлення* – це складна мовленнєва дія, формування якої передбачає кілька етапів:

1) *внутрішнє програмування висловлення*. Внутрішня програма – змістове ядро майбутнього висловлення – є ієрархією пропозицій та пов'язана з предикативністю висловлення і теморематичною організацією ситуації. Основою внутрішнього програмування є образ, який має особистісний смисл;

2) *семантико-граматичне програмування*. Цей етап О.О. Леонтьєв поділяв на кілька компонентів: тектограматичний (переклад на об'єктивний код), фенограматичний (лінійний розподіл кодових одиниць), синтаксичне прогнозування (приписування одиницям граматичних характеристик), синтаксичний контроль (узгодження прогнозу та ситуації);

3) *моторне програмування* (як вимовляти висловлення). На цьому етапі створюється програма продукування висловлення;

4) *реалізація мовлення*. Цей етап є власне усним чи письмовим мовленням. Теорія породження мовлення О.О. Леонтьєва на багато десятиліть визначила вектор досліджень у психолінгвістиці радянського та пострадянського періодів.

Кожна із запропонованих моделей та теорій стала важливим внеском у формування цілісної системи знань про основні шляхи та етапи породження мовлення, хоча лише ними сучасна психолінгвістика не обмежується. Результатом застосування цих моделей і теорій, які взаємно доповнюють та уточнюють одна одну, стали знання про мінімальний та

максимальний склади операцій, що необхідні для процесів породження мовлення, з'ясування взаємного впливу цих операцій, значення свідомого та несвідомого контролю, оперативної та довготривалої пам'яті. Дані таких досліджень використовують як у теоретичній, так і в прикладній психолінгвістиці" [8, с. 85–98].

"Проблема порождения речи относится к числу "ключевых" в психолингвистике. Во многом это связано с тем, что в большинстве психолингвистических школ (как отечественных, так и зарубежных) процессы порождения и восприятия речевых высказываний рассматриваются как основной предмет исследования психолингвистики. Ученые, работающие в этой области науки, предлагают различные варианты научной интерпретации процессов речепорождения. Некоторые исследователи, в частности Ч. Осгуд, М. Гаррет, Э. Бейтс, Б. Мак-Винни, Т.В. Ахутина и др., предложили не одну, а несколько "моделей" процесса порождения речи, общее число которых составляет несколько десятков. Достаточно полный обзор и научный анализ этих моделей был сделан А.А. Леонтьевым и Т.В. Ахутиной.

Вместе с тем потребности практики логопедической работы определяют необходимость выбора какой-либо концептуальной "модели" речепорождения, которая могла бы быть использована в качестве "базовой" теоретической модели для методики "речевой" работы. По мнению Т.В. Ахутиной, в качестве "базовой" модели порождения речи может быть использована концептуальная схема-модель, разработанная А.А. Леонтьевым; ее отличительными признаками являются гармоническое сочетание глубокого научного анализа и относительной простоты, наглядность изложения предметного

содержания, цельность и четкое структурное построение. По мнению Т.В. Ахутиной, модель речепорождения А.А. Леонтьева является в полном смысле этого слова "перспективной", "открытой" моделью, поскольку на ее основе за последние три десятилетия в отечественной и зарубежной психолингвистике было создано несколько новых интересных моделей.

Модель механизма порождения речевого высказывания по А.А. Леонтьеву. На основе многочисленных экспериментальных данных и анализа теоретических исследований ведущих психолингвистов мира А.А. Леонтьевым была разработана целостная концепция о структуре акта речевой деятельности, центральное место в которой занимает модель порождения речевого высказывания.

По модели А.А. Леонтьева процесс порождения речевого высказывания включает пять последовательных, взаимосвязанных этапов (или "фаз").

Исходным моментом ("истокком") высказывания является *мотив*. Мотивация порождает речевую *интенцию* (*намерение*) – направленность сознания, воли, чувства индивида на какой-либо предмет (в нашем случае – на предмет речевой деятельности). "Исходным для всякого высказывания является мотив, т. е. потребность выразить, передать определенную информацию".

Рассматривая этот этап порождения речи, А.А. Леонтьев приводит весьма удачное, на его взгляд, определение Дж. Миллера – "образ результата". "На этом этапе говорящий имеет "образ результата", но еще не имеет плана действия, которое он должен произвести, чтобы этот результат получить". По Б. Скиннеру, мотивом речевого высказывания может быть: *требование* (к выполнению определенного действия) или "манд", *обращение информационного характера* (*сообщение*) – "такт" и, наконец, – желание выразить в развернутой языковой

форме (т. е. сформулировать) какую-либо мысль – "цепт". Сам мотив при этом не имеет четко определенного смыслового содержания.

На следующем этапе порождения речевого высказывания мотив к речевому действию вызывает к жизни *замысел*, который, в свою очередь, "трансформируется" в обобщенную смысловую схему высказывания. Основываясь на теоретической концепции А.Р. Лурии, А.А. Леонтьев считает, что на этапе *замысла* впервые происходит выделение темы и ремы будущего высказывания и их дифференциация, т. е. определяется – о чем *надо сказать* (предмет высказывания или его *тема*) и что *именно надо сказать об этом предмете* (ситуации, факте, явлении окружающей действительности) – *рема* высказывания. На данной фазе порождения речи эти два основных структурно-семантических компонента высказывания "существуют" (и соответственно осознаются говорящим) "глобально", в нерасчлененном виде.

Следующий – ключевой этап порождения речи – этап *внутреннего программирования*. А.А. Леонтьевым было выдвинуто положение о внутреннем программировании высказывания, рассматриваемом как процесс построения некоторой смысловой схемы, на основе которой порождается речевое высказывание. Такое программирование может быть двух типов: программирование отдельного конкретного высказывания и речевого целого.

Основываясь на взглядах Л.С. Выготского, касающихся психологического анализа процесса речи, А.А. Леонтьев считает, что при порождении отдельного речевого высказывания (РВ) программирование заключается в двух взаимосвязанных процессах оперирования с единицами внутреннего (субъективного) кода. Сюда относится:

а) приписывание этим единицам определенной смысловой нагрузки;

б) построение функциональной иерархии этих единиц.

Второй процесс составляет основу синтаксической организации будущего высказывания.

Следующим этапом речепорождения является этап *лексико-грамматического развертывания* высказывания. Этот этап можно, по мнению А.А. Леонтьева, соотнести с переходом от плана внутренней речи к семантическому плану (по Л.С. Выготскому). В рамках его выделяются, в свою очередь, *нелинейный* и *линейный* этапы *лексико-грамматического* структурирования.

Заключительным этапом порождения речевого высказывания является этап его реализации "во внешнем плане" (во внешней речи). Этот этап осуществляется на основе целого ряда взаимосвязанных операций, обеспечивающих процесс фонации, звукообразования, воспроизведения последовательных звуко сочетаний (слов), операций продуцирования целых "семантических" звукокомплексов (слов), операций, обеспечивающих требуемую (в соответствии со смысловой программой и языковой нормой) ритмико-мелодическую и мелодико-интонационную организацию речи. Этот процесс осуществляется на основе реализации *фонационной, артикуляционной, ритмико-слоговой и темпоритмической* "автоматизированных" программ внешней реализации речи, в основе которых лежат соответствующие речепроизносительные навыки.

Как подчеркивает А.А. Леонтьев, представленная выше схема процесса речепорождения "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".

Таким образом, в основе предложенной А.А. Леонтьевым модели порождения речи лежит концептуальная идея

"внутреннего программирования". Как отмечает Т.В. Ахутина, научные взгляды А.А. Леонтьева во многом определили проведение целого ряда научных исследований отечественных и зарубежных ученых по данной проблеме" [5, с. 259–270].

Завдання 7. Визначте, що розрізняє моделі породження?

"Породження мовлення. Моделювання мовленнєвої діяльності у різних психолінгвістичних дослідженнях цілком залежить від вихідних принципів, тобто від того, як дослідник розуміє структуру мовленнєвого акту, на яких позиціях він перебуває.

Концепція Ч. Осгуда (необіхевіоризм) полягає у тому, що породження мовлення здійснюється паралельно на всіх рівнях відповідно до рівневих закономірностей; поява кожного елемента рівня зумовлена попереднім (ланцюговий зв'язок), причому до уваги беруться лише фони та морфи як одиниці опису висловлювань. Така модель, як уже зазначалося, не охоплює семантичного аналізу мовлення і навіть не завжди конструктивно забезпечується, а також цілком заперечується на підставі можливостей онтогенезу, навчання мовленню (дитині необхідно 100 років, щоб таким шляхом засвоїти мову).

Концепція генеративізму (початкова стадія теорії Н. Хомського). Породження речення як одиниці мовлення здійснюється на основі глибинної (мисленнєвої) синтаксичної структури, яка через низку трансформаційних операцій стає поверхневою відповідно до певних правил та субкатегорій.

Відмова від семантичного компонента, який, на думку генеративістів, виконує другорядну інтерпретаційну роль і має таку ж формальну природу, як і синтаксичні (дерево породження і безпосередні складники), зумовила неспрацювання

цієї моделі при семантичній омонімії речень (*The man hit the colorful ball.* – Людина вражає присутніх на яскравому балу. – Людина вдарила по яскравому м'ячу). Навіть дальше введення семантичного компонента (Дж. Катц, Дж. Фодор) до моделі породження не оптимізувало її: низка операцій від глибинної синтаксичної структури до семантизації згідно з нею не завжди відповідає дійсності (див. попередження Н. Хомського щодо абсолютизації його теорії).

Сьогоднішній стан концепції Н. Хомського надав початковій моделі породження когнітивної забарвленості – дослідник звернувся до ментальних процесів мовної діяльності людини, її прагматичних складників, творчого характеру мовлення та семантичної інтерпретації, хоча й нині розглядає її як вторинну, порівняно з формально-синтаксичною.

Концепція О.М. Леонтєва (на основі теорії Л.С. Виготського). Породження мовлення складається з таких етапів: виникнення мотиву, тобто формування наміру щось сказати, зумовленого діяльністю людини, її поведінкою; мотив утворює думку (мовленнєву інтенцію); вона відтворюється у внутрішньому слові, а потім вербалізується у зовнішньому мовленні. Таку модель названо рівневою. Дискусійними та суперечливими щодо цієї моделі були питання про створення саме міжрівневої смислової програми висловлювання, про природу переходу до внутрішнього слова, про зв'язок внутрішнього та зовнішнього мовлення. Згодом, коли породження та сприймання мовлення почали розглядатися в єдності комунікативного акту, рівневі моделі стали недієздатними через ігнорування ними чинника адресата, зв'язку його інтерпретанти з інтенцією мовця (сама інтенція вже містить компонент адресата).

Однак прогресивність моделі О.М. Леонтєва полягає у встановленні проміжного етапу між думкою та зовнішнім

мовленням (Л.С. Виготський та його послідовники ґрунтувалися на ідеях О.О. Потєбні, досягненнях вітчизняної фізіології (І.П. Павлов, П.К. Анохін)).

Модель М.І. Жинкіна насамперед використовує підхід Л.В. Щерби, який наголошував на необхідності врахування при породженні мовлення саме його сприймання. Внутрішнє слово переходить до зовнішнього мовлення лише орієнтовно на адресата. Ідея М.І. Жинкіна щодо мови превєроального статусу – предметно-схемного або предметно-образотворчого коду (програми асоціативно-вербальних дій) – певним чином підтверджена експериментально (визначення готовності органів артикуляції до роботи). Ця ідея у найсучасніших дослідженнях з когнітології трансформується у принцип голографічної природи ментального простору людини як роботи мозку над голографічним моделюванням ситуації, яка отримує вербальну форму (О.Ф. Лосєв, В.Я. Миркін, К. Прибрам, Р. Шепард, Л. Купер). Внутрішнє мовлення дослідники розглядають як внутрішній лексикон (О.С. Кубрякова), пропозицію (С.Д. Кацнельсон), гештальти (Л.В. Сахарний, В.М. Телія) тощо. Підхід до зовнішнього мовлення опосередкований аналізом синтаксичних конструктів (генеративізм, грамати́ка відмінка), морфологічного членування (Л.В. Сахарний), смислово-семантичного плану та його граматичного оформлення (Т.В. Ахутіна) тощо.

Модель І.О. Зимньої репрезентує три етапи породження мовлення:

- 1) мотиваційно-спонукальний;
- 2) формування думки мовними засобами (змістова та граматико-оформлена фази);
- 3) зовнішнє мовлення і рівень реалізації.

Ця модель ґрунтується на принципах від загального до конкретного, паралелізму всіх рівнів на основі міжрівневих зв'язків, їхньої взаємодії та кінцевої відповідності.

Моделі з програмою внутрішнього мовлення, спрямованою на адресата, названі *циклічними*. Попри наявність значної кількості експериментальних нейролінгвістичних досліджень, ці моделі залишаються певною мірою гіпотетичними. С.Д. Кацнельсон застерігав щодо їхньої абсолютизації: "Операції при породженні мовлення не можуть мати у всіх випадках абсолютно "жорсткий", автоматичний характер. Вони обов'язково перетинаються з імовірнісними операціями, які здійснюють відбір одного з можливих шляхів продовження процесу". Як здається, породження мовлення являє собою багатоплановий, евристичний процес, тому встановлення певної його моделі є проблематичним особливо в аспекті сучасної теорії комунікації, яка враховує множинні чинники стратегії мовця та інтерпретації адресата в єдності породження та сприймання мовлення.

Сучасна західна лінгвістика висуває власні принципи моделювання породження мовлення, орієнтованого комунікативно. Реалізація комунікативної компетенції людини розглядається як складна і динамічна система адаптацій, пов'язаних із просуванням до мети (до уваги беруться особливості аудиторії, ефективність впливу на адресата). Тим самим комунікативні стратегії мовця коректуються загальною стратегією комунікативної ситуації, що визначає тип *інтерактивності*. Отже, породження мовлення супроводжується паралельною дією принципів інтерактивності, комунікативності, конвенційності. Кількість стадій породження мовлення залежить від лінгвістичних позицій науковців (дві стадії: планування – упорядкування концептуального змісту, породження тексту – вербалізації (Паттен, 1988); три етапи: попередня стратегія мовця, його орієнтація на адресата та формулювання змісту в словах (Гаррет, 1988). Увага західних дослідників до комунікативно-концептуального аспекту породження мовлення

зумовлена домінуванням *прагматичного* принципу аналізу мовних явищ (як досягти успіху, як полегшити життя за допомогою мови). Тому їхні психолінгвістичні розробки пов'язані з проблемами комунікативних помилок, неадекватності спілкування, його ефективності, залучення уваги адресата, коректності мовлення залежно від національно-етикетної специфіки (пор. спонтанний діалог у італійців та вміння вислуховувати як ознака вихованості у слов'ян).

Перспективними та малодослідженими у зв'язку з проблемою породження мовлення є питання коректування та корегування комунікації, її складності, недбалості, частковості, інтелектуалізації мовлення, рекурсивності сприймання, пошуку істини, умовиводів, паратексту, контролю мовця за процесом спілкування та творчості і т. ін." [12, с. 48–54].

Завдання 8. Які операції реалізують побудову мовленнєвого висловлювання на етапі внутрішнього програмування?

"Основными операциями, на основе которых реализуется данный этап построения речевого высказывания, являются:

– *Операции определения основных смысловых элементов* (смысловых "звеньев", или единиц) предметного содержания речевого высказывания. Эти элементы (в потенциально возможном их количестве) соответствуют реально существующим *элементам (объектам) предметного содержания* того фрагмента окружающей действительности, который должен быть отображен в данном речевом высказывании. В составе указанных операций очень важной является операция выбора тех единиц смыслового содержания (из числа всех возможных), которые "актуальны" для говорящего или пишущего в данной ситуации речевой коммуникации. Последнее, в свою очередь, определяется мотивами

и целевой установкой речи *первого субъекта* речевой деятельности (говорящего или пишущего).

– **Операция определения "иерархии" смысловых единиц** в "контексте" будущего РВ, определение главного и второстепенного, "основного" и уточняющих моментов в содержании речевого высказывания. При этом важное значение имеет то, на чем сосредоточено внимание говорящего (например, на *субъекте* или *объекте высказывания*), каковы его установки на слушателя. "Внутренняя программа высказывания представляет собой иерархию пропозиций, лежащих в его основе. Эта иерархия формируется у говорящего на базе определенной стратегии ориентировки в описываемой ситуации, зависящей от "когнитивного веса" того или иного компонента этой ситуации". Так, известный пример Л.С. Выготского: "*Я видел сегодня, как мальчик в синей блузе и босиком бежал по улице*" допускает различную интерпретацию высказывания в зависимости от того, что именно является для говорящего основным, а что – второстепенным.

– **Операция определения последовательности отображения смысловых элементов** в речевом высказывании.

Как указывает А.А. Леонтьев, возможны три основных типа процессов оперирования с "единицами" программирования. Во-первых, это операция *включения*, когда одна кодовая единица (образ) получает две или несколько функциональных характеристик разной "глубины". Например: (*Кот* + ученый) + ходит. Во-вторых, операция *перечисления*, когда одна кодовая единица получает характеристики одинаковой "глубины" (могучее + *Племя* + лихое). В-третьих, это операция *сочленения*, которая является частным случаем операции включения и возникает, когда функциональная характеристика относится одновременно к двум кодовым единицам: *Колдун* + (несет + (богатыря)) или ((колдун) + несет) + *Богатыря*.

Нелинейный этап заключается в переводе составленной (смысловой) программы с *субъективного* (индивидуально-го) кода на *объективный* (общеупотребимый) языковой код, в "приписывании" семантическим единицам (смысловым элементам) "функциональной нагрузки", имеющей в своей основе грамматические характеристики [5, с. 259–270].

Рекомендована література

1. **Белянин, В. П.** Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе) [Текст] / В. П. Белянин. – М. : Тривола, – 2000, – 248 с.
2. **Белянин, В. П.** Психолингвистика [Текст] : учебник / В. П. Белянин. – 2-е изд. – М. : Флинта : Московский психолого-социальный институт. 2004, – 232 с.
3. **Журавлев, А. П.** Фоносемантика [Текст] / А. П. Журавлев. – МГПИИЯ, 1991, – 180 с.
4. **Залевская, А. А.** Введение в психолингвистику [Текст] / А. А. Залевская. – М. : Российск. гос. гуманит. ун-т., 2000, – 382 с.
5. **Ковшиков, В. А.** Психолингвистика. Теория речевой деятельности [Текст] / В. А. Ковшиков. – М. : АСТ: Астрель, 2007, – 318 с.
6. **Кошелев, А. Д.** Об основных парадигмах изучения естественного языка в свете современных данных когнитивной психологии [Текст] / А. Д. Кошелев // Вопросы языкознания. – 2008. – № 4. – С. 15–40.
7. **Кочерган, М. П.** Загальне мовознавство [Текст] : підручник / М. П. Кочерган. – Видання 2-ге, виправлене і доповнене. – К. : Видавничий центр "Академія", 2006, – 464 с.
8. **Куранова, С. І.** Основи психолінгвістики [Текст] : навч. посіб. / С. І. Куранова. – К. : ВЦ "Академія", 2012, – 208 с.

9. **Леонтьев, А. Л.** Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. Л. Леонтьев. – М. : "Просвещение", 1969, – 215 с.

10. **Леонтьев, А. А.** Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003, – 257 с.

11. **Мартінек, С. В.** Український асоціативний словник [Текст] / С. В. Мартінек. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007, – 344 с.

12. **Селіванова, О. О.** Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) [Текст] / О. О. Селіванова – К. – Видавництво Українського фітосоціологічного центру, 1999, – 148 с.

13. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст]. – М. : Научное изд-во "Большая Российская энциклопедия", 2002.

14. Психолингвистика в очерках и извлечениях [Текст] : хрестоматия. – М. : Изд. Центр "Академия", 2003, – 464 с.

15. Русский ассоциативный словарь [Текст] / Ю. Н. Караулов, Ю. С. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова. – Москва, 1994, – С. 191–218.

16. **Ellis R.** Understanding second language acquisition. – Oxford; Oxford University Press. 1957.

ТЕМИ РЕФЕРАТІВ

1. Психолінгвістика та вивчення мов.
2. Патопсихолінгвістика.
3. Психолінгвістична діагностика.
4. Психолінгвістика білінгвізму.
5. Психолінгвістика мовного впливу.
6. Психолінгвістика в криміналістиці.
7. Нейролінгвістичне програмування.
8. Мова та гендер.
9. Автоматичний аналіз тексту.
10. Етнопсихолінгвістика.

ЗМІСТ

Тема 1. Психолінгвістика як наука про мовленнєву діяльність. Специфіка психолінгвістичного підходу до аналізу мовних явищ	3
Тема 2. Мова як предмет психолінгвістики	35
Тема 3. Моделювання процесів сприйняття (розуміння) мови	88
Тема 4. Моделювання процесів породження мови	128
Теми рефератів	164

Навчальне видання

ФІЛІПШОВА Ніна Михайлівна

МОВА – МИСЛЕННЯ – КОМУНІКАЦІЯ

Навчальний посібник

(українською та російською мовами)

Редактор *С. А. Яременко*

Комп'ютерне складання та верстання *В. В. Москаленко*

Коректор *М. О. Паненко*

Формат 60×84/16. Ум. друк. арк. 9,8. Тираж 100 прим. Вид № 15. Зам. № 29.

Видавець і виготівник Національний університет кораблебудування

імені адмірала Макарова

просп. Героїв України, 9, м. Миколаїв, 54025

E-mail : publishing@nuos.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6402 від 19.09.2018 р.



ДЛЯ ЗАДАТОК



ДЛЯ ЗАМЕТОК