

81.006-925
В 27

**ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

**НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
ІНОЗЕМНИХ МОВ**

В. Ф. ВЕЛІВЧЕНКО

ЛЕКЦІЇ ІЗ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

(перша частина навчально-методичного комплексу «Психолінгвістика»)



ЧЕРКАСИ - 2013

**ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

**НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
ІНОЗЕМНИХ МОВ**

В. Ф. ВЕЛІВЧЕНКО

ЛЕКЦІЇ ІЗ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

(перша частина навчально-методичного комплексу

«Психолінгвістика»)

541313

ЧЕРКАСИ - 2013

Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА

УДК 81'23 (075.8)
ББК 81.002.3 – 923

Рекомендовано кафедрою англійської філології навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (протокол № 5 від 29.12.12).

Рецензенти:

доктор філологічних наук, професор С. А. Жаботинська
кандидат філологічних наук, доцент Л. В. Швидка
кандидат філологічних наук, доцент О. І. Голубнича

В.Ф. Велівченко

Лекції із психолінгвістики

Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів
(перша частина навчально-методичного комплексу «Психолінгвістика»).

Черкаси, 2013. – 182 с.

Цей навчальний посібник є першою, основною частиною навчально-методичного комплексу «Психолінгвістика», що адресується студентам вищих навчальних закладів, які вивчають курс психолінгвістики як окрему лінгвістичну дисципліну. У посібнику викладені основні теми та проблеми курсу. Матеріал посібника структурований у відповідності до кількості лекційних годин – вісім лекцій. На початку тексту кожної лекції подається перелік питань, що розглядаються, а в кінці кожної лекції пропонується перелік її ключових понять, що подані в алфавітному порядку. Запропоновані у навчальному посібнику схеми і таблиці узагальнюють та схематизують викладений теоретичний матеріал, що спрощує його сприйняття та покращує його розуміння студентами.

Другою частиною навчально-методичного комплексу «Психолінгвістика» є навчально-методичний посібник «Семінари із психолінгвістики».

ББК 81.002.3 – 923

© Велівченко В.Ф., 2013

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
Лекція 1. Психолінгвістика як лінгвістична наука	8
Місце психолінгвістики серед інших лінгвістичних наук.....	8
Історичні періоди становлення психолінгвістики.....	14
Основні проблеми психолінгвістики.....	19
Специфіка психолінгвістичного підходу до вивчення мови.....	23
Лекція 2. Онтогенез мови та мовлення: психолінгвістичний аспект ...27	
Опанування мови дитиною.....	27
Становлення дискурсивної мовленнєвої діяльності дитини.....	42
Теорія мовленнєвої діяльності.....	47
Дитяче і доросле мовлення.....	52
Лекція 3. Філогенез мови та мовлення: психолінгвістичний аспект ...59	
Проблема філогенезу мови та мовлення у психолінгвістиці.....	60
Основні гіпотези філогенезу мови та мовлення.....	61
Лекція 4. Мова: психолінгвістичний аспект аналізу	70
Звук і смисл.....	71
Слово у мовній свідомості людини.....	75
Словотвір у процесі мовленнєвої діяльності.....	80
Психолінгвістичний аспект граматики.....	82
Лекція 5. Породження і сприйняття вербального тексту	85
Вербальний текст і процес його породження.....	85
Породження вербального тексту за різних комунікативних умов.....	90
Сприйняття та розуміння вербального тексту.....	93
Антиципація у мовленнєвій діяльності.....	100

Лекція 6. Мова та мислення: способи передавання інформації.....	105
Мозок і мовлення.....	105
Мова та мислення.....	110
Комунікація: текст як вербальний компонент спілкування.....	113
Комунікація: невербальні та паравербальні компоненти спілкування.....	117
Лекція 7. Мова – людина – суспільство.....	121
Поняття мовленнєвої особистості.....	121
Мовленнєва особистість і культура.....	123
Психолінгвістичні особливості міжособистісного спілкування.....	131
Мовленнєва особистість і мовленнєві жанри.....	138
Мовленнєва діяльність як творчість.....	142
Лекція 8. Психолінгвістика та інші галузі знання.....	154
Психолінгвістика і методика викладання іноземної (другої) мови.....	155
Психолінгвістика і нейролінгвістика.....	163
Психолінгвістика і прагматика.....	172
Психолінгвістика і штучний інтелект.....	173
Практичне застосування здобутків психолінгвістики.....	174
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	177

ПЕРЕДМОВА

Цей навчальний посібник є першою, основною частиною навчально-методичного комплексу «Психолінгвістика», до якого, окрім нього, входить ще й друга частина – навчально-методичний посібник «Семінари із психолінгвістики». Як і весь комплекс загалом, «Лекції із психолінгвістики» адресуються студентам старших курсів вищих навчальних закладів, які вивчають курс психолінгвістики як окрему лінгвістичну дисципліну.

Написаний українською мовою, текст навчального посібника охоплює основні теми і проблеми курсу «Психолінгвістика». Теоретичний матеріал, представлений у посібнику, розподілений на вісім лекцій, кожна з яких представляє собою завершений змістовий модуль. Подані у тексті лекцій схеми і таблиці унаочнюють теоретичний матеріал, сприяючи полегшенню його сприйняття, розуміння й запам'ятовування студентами.

Викладання курсу психолінгвістики покликане забезпечити студентів глибокими знаннями сучасної науки про мову стосовно мовно-мовленнєвого механізму людини, що, у кінцевому результаті, раціоналізує та поліпшує процес оволодіння іноземною мовою (англійською, німецькою) для цілей спілкування.

Як і будь-яка лінгвістична дисципліна, курс психолінгвістики має два різні аспекти, узгоджені із двома основними завданнями цієї дисципліни:

- фактологічний аспект, що забезпечує створення у студентів чіткого уявлення про предмет і об'єкт психолінгвістики як системи взаємопов'язаних елементів та їх специфічних властивостей;
- проблемно-дискусійний аспект, що вводить студентів у дослідницьку сферу психолінгвістики, представлену різними, підчас протилежними теоріями та підходами до аналізу лінгвістичних явищ.

Зазначені два аспекти курсу психолінгвістики є обов'язковими й тісно пов'язаними, оскільки і лінгвістика в цілому, і психолінгвістика як одна з її окремих, галузевих дисциплін, розвивалися та розвиваються у процесі полеміки навколо своїх дуже складних об'єктів, що аналізуються як вирізнено (для наукових цілей), так і в їх нерозривному або тісному взаємозв'язку.

Багатоаспектний характер мовних і мовленнєвих явищ, що вивчаються, широкий загал проблем і різноманітність методик психолінгвістичного аналізу, які пояснюються, спрямовуються не лише на осмислення студентами психолінгвістичних явищ і фактів, але й на розвиток їхнього науково-лінгвістичного мислення, на формування у них базових і науково обґрунтованих уявлень про основні принципи та категорії психолінгвістики.

З огляду на загальну мету курсу психолінгвістики, студенти мають знати такі основні теми:

- загальна історія становлення та періодизації психолінгвістики як однієї з лінгвістичних дисциплін;
- засадничі поняття і теорії психолінгвістики;
- онтогенез і філогенез мови та мовлення;
- теорія мовленнєвої діяльності;
- основні принципи функціонування мовно-мовленнєвого механізму людини;
- особливості передавання інформації вербальними, паравербальними та невербальними компонентами комунікації;
- причини та особливості мовленнєвих помилок;
- статусно-рольова характеристика комунікації;
- поняття мовленнєвої особистості та мовної субкультури;
- аспекти і можливості психолінгвістичних досліджень.

Практичні вміння студентів, забезпечені курсом психолінгвістики, повинні бути такими:

- знаходження релевантного для психолінгвістичного дослідження матеріалу;
- коректне застосування методів і прийомів психолінгвістичного аналізу;
- правильне вирішення і класифікація мовленнєвих помилок та коректне здійснення заходів щодо запобігання їх виникнення й повторення;
- адекватне застосування комунікативних стратегій розгортання тексту, почасти в конфліктному спілкуванні;
- коректна інтерпретація відмінностей лінгво-історико-культурних контекстів.

Змістове наповнення курсу із психолінгвістики базується на попередньо засвоєних студентами знаннях із низки дисциплін, зокрема, філософії, вступу до мовознавства, теоретичної фонетики, лексикології, стилістики, теоретичної граматики та теорії перекладу.

Засвоєння студентами матеріалу курсу із психолінгвістики перевіряється комплексно – і на лекційних, і на семінарських заняттях та оцінюється за стобальною модульно-рейтинговою системою, яка доводиться до відому студентів на початку викладання курсу, а загальна сума балів за цією системою – у кінці викладання курсу.

Запропонований у цьому навчальному посібнику теоретичний матеріал, схеми й таблиці можуть стати у пригоді для викладання вузівських курсів із загального мовознавства, прагмалінгвістики, соціолінгвістики та когнітивної лінгвістики на філологічних факультетах.

ЛЕКЦІЯ 1

Тема лекції.

ПСИХОЛІНГВІСТИКА ЯК ЛІНГВІСТИЧНА НАУКА

Перелік питань, що розглядаються.

1. Місце психолінгвістики серед інших лінгвістичних наук.
2. Історичні періоди становлення психолінгвістики.
3. Основні проблеми психолінгвістики.
4. Специфіка психолінгвістичного підходу до вивчення мови.

1. Місце психолінгвістики серед інших лінгвістичних наук

Мова як дивовижне надбання людини притаманна лише нам, людям, адже серед усіх живих істот нашої планети лише люди мають цю унікальну здатність опанувати мову як знакову систему (рідну – у ранньому дитинстві, а іноземну / іноземні – у різні періоди свого життя), щоб використовувати її як основний засіб спілкування з іншими людьми. Володіння мовою та мислення, а також базована на мові здатність до абстрактного мислення і формування певних морально-естетичних почуттів є ознакою людяності. Це основа соціального життя людини – існування кожного з нас у суспільстві, серед інших людей. Мова забезпечує нам писемність, без якої неможливий ні розвиток науки, ні розвиток культури, ні створення всього того, що здатні створювати люди.

Здатність володіти мовою є для нас дуже важливою. З одного боку, мова надає нам можливість виражати власні думки та емоції, тобто, те, що не підлягає безпосередньому спогляданню. З іншого боку, мова надає нам можливість сприймати й розуміти думки та емоції інших людей, проникаючи в їхній внутрішній світ.

Мова забезпечує людям, можливість спілкування з іншими людьми: виражаючи власні думки, ми впливаємо на інших людей, а розуміючи думки інших, ми набуваємо та накопичуємо необхідну інформацію, врегульовуючи власну поведінку.

Важливість мови для людини, здатність людини до мовленнєвого спілкування, а також особливості такого спілкування привернули увагу ще стародавніх мислителів, переважно філософів. І сьогодні, багато століть потому, людська мова у різних аспектах свого виявлення продовжує аналізуватися науковцями. Серед низки наук, що досліджують мову, чільне місце посідають лінгвістика і психологія.

Лінгвістика як наука про мову спочатку зосереджувалася на аналізі значення слів, потім – на класифікації й типології слів за різними критеріями, згодом – на описі можливих і типових сполучень слів та синтаксичних зв'язків між словами в межах таких сполучень. Упродовж останнього століття, після доведення системності мови та історичної змінюваності як її устрою, так і її одиниць, лінгвістика зосередилася на аналізі мотивованості слів, на особливостях внутрішнього взаємозв'язку між їх звучанням і значенням, на комунікативних значеннях (смислі) слів тощо.

І мова як знакова система, і мовлення як комунікативне виявлення цієї знакової системи належать до психічних явищ, адже вони є продуктом нашої розумової діяльності. Тому мова вивчається ще однією наукою – *психологією*. За своєю глибинною суттю мовно-мовленнєва діяльність людини «занурена» в її психіку. Це, фактично, психічна функція людини, пов'язана як з її свідомістю, так і з її розумовими процесами. Так, лінгвальне вираження афектів пов'язане з емоціями людини, сприйняття мовлення інших людей -- із перцептивними процесами людини, говоріння пов'язано зі складною і спеціалізованою моторикою людини, а розуміння та зберігання значення слів – із пам'яттю людини. Тому психологія вивчає онтогенез (становлення) і філогенез (розвиток) мовно-мовленнєвої здатності людини в двох аспектах: а) як

здатність людини, забезпечена її генетичними та розумовими (мисленнєвими) характеристиками; б) як функціонування в соціумі для цілей спілкування з іншими людьми. Саме ці аспекти вивчення мови спричинили появу в кінці 20-го століття окремого напрямку психології, котрим стала *психологія мови й мовлення*.

Лінгвістика і психологія, будучи різними науками, мають різний предмет аналізу, проте спільний об'єкт аналізу – людську мову.

За наявності одного й того самого об'єкту аналізу, ці дві науки є дотичними (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Об'єкт і предмет аналізу лінгвістики та психології

Наука	Об'єкт	Предмет
Лінгвістика	вербальна здатність людини	мова й мовлення як система знаків
Психологія	вербальна здатність людини	розумове забезпечення володіння мовою й мовленням

З огляду на те, що у лінгвістиці та психології процеси наукової абстракції є різними, наукові моделі цих наук є теж різними, проте такими, що взаємно доповнюють одна одну. Тому, досліджуючи природу вербальної здатності людини, психолог повинен мати достатньо лінгвістичних знань, щоб правильно описати конкретні виявлення цієї здатності. Зокрема:

- при вивченні етапів формування у дитини фонемної системи мови психолог має спиратися на дані фонології – це, зокрема, визначення фонем, класифікація фонем за місцем їх утворення в артикуляційній системі дитини, критерії протиставлення фонем тощо; без цих лінгвістичних знань психолог не зможе прослідкувати й осмислити ні становлення фонемного устрою мови, ні розвиток рецептивної артикуляційної здатності дитини;

- при дослідженні опанування дитиною граматики психолог має спиратися на лінгвістичні знання про морфологічну будову слова, класифікацію слів за частинами мови, граматичні категорії різних частин мови тощо: без цих знань психолог не зможе зрозуміти досліджувані граматичні явища та визначити ступінь узагальнення отриманих результатів.

З іншого боку, психологічна інформація про мову й мовлення є корисною для лінгвістичних досліджень, адже вона розкриває розумові механізми мовно-мовленнєвих явищ, забезпечуючи глибинне пізнання нашої вербальної здатності.

Отже, поєднання та взаємне доповнення даних психології та лінгвістики знімає вузькогалузеві перешкоди при аналізі людської мови та виводить науковий аналіз на якісно інший, ефективніший рівень.

Поєднання психології та лінгвістики як двох різних наук, що мають спільний об'єкт аналізу – людську мову, є формою системного підходу до дослідження мови та мовлення.

Поєднання психології та лінгвістики з метою дослідження природи мови та мовлення оформилося у новий науковий напрям, що з'явився у середині 50-х років 20 століття. Цей напрям отримав назву «*психолінгвістика*»: від гр. *psyche* – душа і лат. *lingua* – мова (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Об'єкт і предмет аналізу лінгвістики, психології та психолінгвістики

Наука	Об'єкт	Предмет
Лінгвістика	вербальна здатність людини	мова й мовлення як система знаків
Психологія	вербальна здатність людини	розумове забезпечення володіння мовою й мовленням
Психолінгвістика	вербальна здатність людини	процеси породження і сприйняття мовних і мовленнєвих знаків

Якщо «чиста» лінгвістика досліджує відношення між мовою як системою знаків і мовою як процесом (мовленням), а «чиста» психологія аналізує відношення між мовою як здатністю (мовленнєвим механізмом) і мовою як процесом (мовленням), то психолінгвістика вивчає відношення між мовою як системою знаків і мовою як здатністю (мовленнєвим механізмом).

Психолінгвістика є окремим напрямом науки про мову. Вона має свої наукові цілі та підходи до об'єкту аналізу. Як виникнення, так і розвиток психолінгвістики пов'язані із загальнонауковим засадничим принципом *антропоцентризму*, за яким людина визнається центром і кінцевою, вищою метою пізнання навколишнього світу.

Термін «психолінгвістика» був уведений до наукового обігу в 1953 році. Тоді у Блумінгтоні, невеликому містечку штату Індіана (США), відбувся міжгалузевий – психологічний і лінгвістичний – науковий семінар під керівництвом таких видатних учених, як Ч. Осгуд, Дж. Кэролл, Т. Сібеок. Результатом цього двомісячного семінару стала книга «Психолінгвістика: огляд теорії і методи дослідження» (*Psycholinguistics. A Survey of Theory and Research Problems*), опублікована в 1954 році. Вона заклала основи нового наукового напрямку, який поєднав у собі психологію та лінгвістику на основі теоретичної моделі поведінки, запропонованої відомим американським психологом Чарльзом Осгудом (1916 – 1991).

Психолінгвістика як наука інтегративного типу, що виникла в середині 20-го століття у США, вивчає породження, розуміння, функціонування та розвиток мовлення людини.

Психолінгвістика виникла як наука, орієнтована на практику, а не на теорію: у середині 20-го століття масова міграція населення викликала нагальну потребу у викладанні іноземної мови різним соціальним групам людей. Для досягнення оптимального (швидкого та якісного) результату слід було з'ясувати низку важливих питань, основними серед яких були такі:

- як слід ефективно структурувати навчальний мовний матеріал у залежності від віку людини та етапу навчання іноземній мові;
- з якого віку слід навчати дитину іноземній мові та який найкоротший шлях до білінгвізму;
- як відбувається засвоєння чужої культури через мову і якими є механізми *акультурації* (засвоєння чужої культури) та *окультурації* (засвоєння рідної культури);
- як саме відбувається вивчення іноземної мови – шляхом перекладу з рідної мови чи шляхом формування нових структур мислення.

Психолінгвістика є однією з низки лінгвістичних наук, що мають двокомпонентну назву (наприклад, прагмалінгвістика, когнітивна лінгвістика, соціолінгвістика, етнолінгвістика тощо). Вона виникла «на перетині» вже існуючих традиційних наукових підходів – лінгвістичного і психологічного – тому, що ці підходи поодиночі вже не могли забезпечити комплексний аналіз досліджуваних явищ. Зокрема, традиційний лінгвістичний підхід, у межах якого досліджувалася внутрішня структура мови та особливості її різномірних одиниць, уже не міг задовольняти практичні (застосувальні) потреби та надавати відповіді на всі питання стосовно навчання рідній та іноземній мові, мовленнєвого виховання дітей, корегування артикуляції звуків (логопедія), відновлення мовлення після різних травм мозку (афазії), здійснення мовленнєвого впливу однієї людини на іншу тощо. Вирішення таких комплексних питань вимагало залучення даних не лише лінгвістики, але й психології.

Зв'язок лінгвістики та психології є досить давнім. Мовознавці вперше звернулися до психології ще на початку 20-го століття, коли намагалися побудувати лінгвістичну теорію використання мови людиною на основі психологічних понять образу, репрезентації, пам'яті, уваги тощо. Проте психологічні теорії того часу не змогли задовольнити запитів лінгвістів. Тому до середини 20-го століття лінгвістика та психологія розвивалися окремо, хоча й у межах *біхевіоризму* як спільного для них підходу до аналізу досліджуваних

явищ. А от в середині 20-го століття вже психологи звернулися до лінгвістики з метою розробки психології мови. Опираючись на формальну лінгвістичну теорію, психологи стали створювати «граматики» використання мови ("*grammars*" of language performance), описувати когнітивні процеси в термінах «суб'єктивного лексикону», інтерпретувати пам'ять як «пропозиціональну мережу», що базується на синтаксичних відношеннях, та говорити про «мову думки».

Хоча психолінгвістика і поєднує в собі дані двох наук – лінгвістики і психології, вона не є їх простою сумою або епізодичним використанням доробок кожної. Це окрема, інтегративна наука зі своїм науковим підходом і понятійним апаратом. Як і будь-яка наука, психолінгвістика має історію свого становлення та розвитку.

2. Історичні періоди становлення психолінгвістики

Питання *періодизації* (становлення й розвитку) психолінгвістики вирішується по-різному різними науковцями. Це пояснюється, зокрема, різними поглядами на її витоки, існування яких фіксується задовго до 50-х років 20-го століття.

Витоки психолінгвістики найчастіше пов'язують із науковими працями таких видатних учених різних галузей наукового знання, як:

- Вільгельм фон Гумбольдт (засновник наукової лінгвістики);
- Вільгельм Вундт (засновник першого інституту експериментальної психології у Ляйпцигу);
- Олександр Афанасійович Потебня (засновник психологічно орієнтованого мовознавства);
- Іван Олександрович Бодуен де Куртене (видатний російський мовознавець, засновник Казанської лінгвістичної школи);
- Іван Михайлович Сеченов (видатний російський фізіолог);

- Лев Семенович Виготський (засновник радянської психології і психолінгвістики);
- Олексій Олексійович Леонтьєв (засновник радянської психолінгвістики);
- Олександр Романович Лурія (видатний радянський нейропсихолог).

Періодизація психолінгвістики тісно пов'язана з визначенням її основних концепцій, які різними вченими визначаються по-різному. На теренах колишнього СРСР основними концепціями психолінгвістики вважалися такі три:

- питання породження та сприйняття висловлення;
- питання мовленнєвого спілкування;
- питання опанування мови дитиною.

Перелічені питання були вперше висвітлені в роботах В. Гумбольдта і В. Вундта; свій подальший розвиток вони отримали у біхевіористській психології мови, а пізніше – у *теорії мовленнєвої діяльності*, розробленій на теренах колишнього СРСР. Тому у вітчизняній науці зазвичай вирізняють такі три етапи становлення та розвитку психолінгвістики (за Є. Ф. Тарасовим):

- перший етап, пов'язаний з роботами В. Гумбольдта і В. Вундта;
- другий етап, пов'язаний з теорією біхевіоризму, яка спиралася на дистрибутивну лінгвістику і теорію комунікації, а пізніше – на генеративно-трансформаційну граматику Н. Хомського як дескриптивну модель мови, яку було перевірено психологічними експериментами;
- третій етап, пов'язаний як із критикою попередніх напрямів дослідження, так і з зосередженням на семантиці та намаганням вивчати реальне мовленнєве спілкування за певних ситуативних умов і без формалізованих теорій. Це етап застосування теорії мовленнєвої діяльності, яка виникла як частина загальної психології: висвітлюючи процеси породження та сприйняття висловлення, вона висвітлювала мовленнєві операції, цілеспрямованість і вмотивованість мовленнєвої

діяльності, яка визнавалася частиною загальної діяльності людини як члена певного соціуму.

Оскільки кожний із вищезазначених трьох етапів становлення й розвитку психолінгвістики має свій понятійний апарат, який поєднує два обов'язкові компоненти – психологічний і лінгвістичний, психолінгвістика за такої періодизації визнається наукою не інтегративною, а стиковою, тобто, такою, що виникла й розвивається «на перетині» двох різних наук – лінгвістики і психології.

Проте більшість науковців визнають за психолінгвістикою статус *інтегративної, міждисциплінарної науки*, яка намагається розробити лінгвістично й психологічно обґрунтовану теорію пояснення самої природи мови та опанування мови дитиною. При цьому основними концепціями психолінгвістики вважаються питання породження та розуміння висловлення, а також питання опанування рідної мови дитиною. За такої проблематики, в історії становлення й розвитку психолінгвістики вирізняють не три, а чотири основні періоди (за Дж. Кессом):

- перший період, пов'язаний з формуванням психолінгвістики під впливом структуралізму й біхевіоризму;
- другий період («лінгвістичний»), пов'язаний з домінуванням генеративно-трансформаційної граматики Н. Хомського;
- третій період («когнітивний»), пов'язаний з відмовою від проголошеної Н. Хомським ідеї центральної ролі граматики та визнанням взаємозв'язку граматики й семантики, мови та інших когнітивних і поведінкових систем, задіяних у процесі оволодіння та використання мови;
- четвертий період («сучасний період когнітивної науки» / «когнітивно-міждисциплінарний період»), пов'язаний із становленням когнітивного підходу як міждисциплінарного, що значно розширює діапазон психолінгвістичних досліджень, включаючи до нього питання природи знань, структури ментальних репрезентацій, використання

знань та їх репрезентацій у розумовій діяльності (наприклад, при розмірковуванні або прийнятті рішень).

Два останні періоди становлення психолінгвістики (третій і четвертий) схожі термінологічно – вони мають ідентичний елемент «когнітивний». Але ці періоди різняться за змістом. Зокрема, третій період виокремлюється як реакція на біхевіоризм, який заперечував можливість дослідження усвідомленого та зводив психічну діяльність людини лише до різних форм її поведінки. Відмова від біхевіоризму спричинила виникнення, з одного боку, *менталізму*, який намагався аналізувати розумову діяльність людини, а з іншого боку, *когнітивізму*, який намагався включити до всіх ментальних процесів власне мислення та вирішення проблем. Четвертий період, ознаменований виникненням *когнітивної психології*, пов'язаний із з'ясуванням природи пізнавальних (когнітивних) процесів. Для того, щоб розробити теорію більшої пояснювальної сили, когнітивна психологія, яка із самого початку опинилася під впливом досліджень у галузі штучного інтелекту, потребувала застосування ширшого, міждисциплінарного підходу. Цей підхід отримав назву *когнітивної науки*, що дозволило об'єднати зусилля філософів, психологів, лінгвістів, нейрофізіологів і спеціалістів у галузі штучного інтелекту.

Порівняння двох вищенаведених періодизацій психолінгвістики показує, що вони базуються на різних наукових школах:

- радянській (періодизація за Є. Ф. Тарасовим), засадничим принципом якої є теорія мовленнєвої діяльності як сучасний етап розвитку психолінгвістики;
- американській (періодизація за Дж. Кессом), засадничими принципами якої є когнітивізм та інтегративність.

Складність як періодизації психолінгвістики, так і чіткого виокремлення її основних концепцій пояснюється не лише різницею між науковими школами, але й одночасним співіснуванням більшості наукових теорій і напрямів, що виникли й розвиваються паралельно. Тому для об'єднання позицій двох вищенаведених періодизацій психолінгвістики доречно застосувати *єдиний*

принцип динаміки, який дозволяє зняти всі протиріччя при співвіднесенні аналізованих явищ і фактів. За єдиним принципом динаміки, розрізненими є такі три етапи становлення психолінгвістики (див. рис. 1.1):

- підготовчий, який заклав передумови виникнення психолінгвістики як науки – це період, що охоплює лінгвістичні та психологічні публікації у різних країнах *до середини 20-го століття*;
- період становлення психолінгвістики як самостійної науки зі своїм науковим апаратом і методами дослідження – це період, що охоплює *50 – 70 роки. 20-го століття*;
- сучасний період розвитку психолінгвістики як інтегративної науки, що має фундаментальні міждисциплінарні дослідження – цей період розпочався з *80-х років 20-го століття і продовжується дотепер*.

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

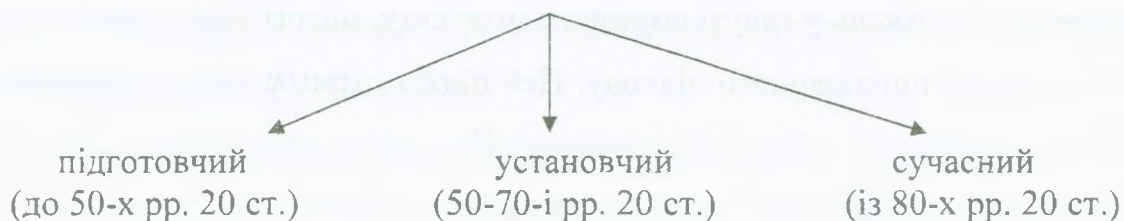


Рис. 1.1. Періодизація психолінгвістики за принципом динаміки

Отже, засадничий принцип антропоцентризму зумовив як зближення «чистої» лінгвістики із психологією, так і розгалуження «чистої» лінгвістики на низку самостійних напрямів, котрими стали психолінгвістика, соціолінгвістика, нейролінгвістика, прагмалінгвістика, когнітивна лінгвістика тощо.

На відміну від «чистої» лінгвістики, яка аналізує функціонування мови як абстрактної системи знаків, психолінгвістика використовує інтегративний підхід для дослідження особливостей функціонування мови в людині як мовленнєвій особистості.

Тож дослідження функціонального аспекту мовних явищ зумовлює інтеграцію різних наук та утворення наук інтегративного типу, однією з яких і є психолінгвістика.

3. Основні проблеми психолінгвістики

Основними предметними напрямками психолінгвістики є такі три:

- формування мовлення у процесі становлення особистості дитини;
- породження висловлення в індивідуальному акті мовлення;
- сприйняття висловлення в індивідуальному акті мовлення.

Психолінгвістика вивчає як *питання онтогенезу мови та мовлення* – це широке коло проблем, пов'язаних із загальнолюдським механізмом опанування рідної мови, так і *питання філогенезу мовлення* – це широке коло проблем, пов'язаних з індивідуальним розвитком і використанням мови за різних умов та під впливом різних зовнішніх і внутрішніх чинників.

Психолінгвістика вивчає процеси функціонування мови в людині.

Процеси функціонування мови в людині не підлягають безпосередньому спогляданню. Вони виявляються лише з огляду на те, що людина завжди включена до системи соціальних взаємодій (взаємодій з іншими людьми), поза якими успішне опанування і використання мови не є можливим.

Як частина міждисциплінарної, когнітивної науки, сучасна психолінгвістика з'ясовує й низку інших важливих питань, а саме:

- як людина розуміє, запам'ятовує і породжує висловлення;
- що таке внутрішній лексикон, або ментальний словник людини;
- як дитина опановує рідну мову;
- що таке білінгвізм;
- що таке мовні порушення (афазії);

- які види знання необхідні для того, щоб людина могла успішно опанувати мову;
- як мова взаємодіє з культурою і процесом пізнання;
- що таке невербальні компоненти комунікації;
- як взаємодіють між собою мовлення і мислення;
- що таке мовленнєва особистість (тріада «мова – людина – суспільство»);
- що таке міжкультурне спілкування;
- що таке етнокультурна специфіка мовної свідомості;
- що таке мовна «картина світу»;
- яку роль відіграють опори при отриманні людиною ввідного знання;
- якими є особливості слова як одиниці індивідуального лексикону людини;
- якою є специфіка лексикону при білінгвізмі;
- якими є стратегії опанування та використання другої мови.

Це далеко не повний перелік питань, досліджуваних сучасною психолінгвістикою, що свідчить про дуже широкий діапазон її проблематики. Складники цього діапазону перетинаються, а іноді й збігаються з дослідницьким інтересом інших антропоцентричних наук, зокрема, когнітивної психології, когнітивної лінгвістики, прагмалінгвістики та етнолінгвістики.

Починаючи з 50-х років 20-го століття, психолінгвістика пройшла свій складний шлях розвитку, взявши на озброєння низку загальнонаукових підходів та увібравши в себе доробки інших антропоцентричних наук. Сформувавшись у самостійну науку інтегративного типу зі своєю «системою координат», психолінгвістика має досить широкий діапазон власного дослідницького інтересу та єдину мету.

Метою психолінгвістики є опис і пояснення особливості функціонування мови як психічного феномену (включаючи опанування як першої, так і другої мови) з урахуванням складної

взаємодії багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників та з позиції включення людини до соціокультурної взаємодії.

Аналізуючи мову як психічний феномен, психолінгвістика вирізняє чотири аспекти мовних явищ, пояснення яких викладено у класичній для мовознавства роботі академіка Л. В. Щерби «Про потрійний аспект мовних явищ і про експеримент у мовознавстві» (1974). Як слідує із самої назви праці, Л. В. Щерба вирізняє три аспекти мовних явищ, котрими є:

- *мовленнєва діяльність* – це процеси говоріння та розуміння;
- *мовна система* – це словник і граматики мови як результат усіх актів говоріння та розуміння, співвіднесених із певним історичним періодом життя конкретного соціуму;
- *мовний матеріал* – це сукупність усього того, про що говорить і що розуміє конкретний соціум.

Мовленнєва діяльність є результатом дії складного мовленнєвого механізму людини, який Л. В. Щерба назвав *мовленнєвою організацією індивіда*. Кожна людина має свою власну мовленнєву організацію, яка:

- є своєрідною переробкою мовленнєвого досвіду цієї людини;
- за своєю природою є психофізіологічною;
- як і вся мовленнєва діяльність, є соціальним продуктом;
- є індивідуальним виявом мовної системи у конкретному мовному матеріалі;
- обумовлює мовленнєву діяльність цієї людини.

Тож, за Л. В. Щербою, як мовленнєва діяльність людини, так і виявлення цієї діяльності в конкретному мовному матеріалі і в самій мовній системі, зумовлені мовленнєвою організацією цієї людини. Тобто, фактично, розрізненими є не три, а чотири аспекти мовних явищ.

Чотирма аспектами мовних явищ є мовленнєва організація людини, мовленнєва діяльність людини, мовна система і мовний матеріал.

У відповідності до вищенаведених чотирьох аспектів мовних явищ розмежовуються і такі три поняття (див. рис. 1.2):

- **механізм** – це мовленнєва організація людини як її готовність до мовлення;
- **процес** – це сама мовленнєва діяльність людини;
- **продукт процесу** – це індивідуальна система концептів людини та стратегій їх використання у процесі говоріння та у процесі розуміння мовлення (у термінах І. А. Зимньої – у процесах «сміслоформування» і «сміслоформування», відповідно).



Рис. 1.2. Взаємодія різних аспектів мовних явищ

Як показано на рис. 1.2, мовленнєва організація кожної людини є єдністю процесу та його продукту.

Становлення та постійне упорядкування мовленнєвої організації людини відбувається у процесі її мовленнєво-розумової діяльності.

На відміну від лінгвістики, яка аналізує лише мовний матеріал та імпліцитно представлену в ньому мовну систему, психолінгвістика досліджує саму мовленнєву організацію людини та її мовленнєву діяльність як результат наявності у людини саме цієї мовленнєвої організації. На відміну від психології спілкування, яка досліджує опосередковані мовленням взаємовідношення людини і суспільства, психолінгвістика досліджує структурну організацію та

закономірності функціонування тих функціональних систем, які забезпечують людину здатністю як говорити (породжувати висловлення), так і розуміти (сприймати) висловлення, породжене іншими людьми.

Психолінгвістика досліджує мовленнєвий механізм людини – її здатність до опанування мови і мовлення (онтогенез) та особливості становлення й функціонування її мовленнєвого механізму (філогенез).

Маючи власні дослідницькі цілі, психолінгвістика вирізняється своїм підходом до вивчення мови.

4. Специфіка психолінгвістичного підходу до вивчення мови

Особливістю психолінгвістичного підходу до вивчення мови є дослідження мовно-мовленнєвої організації людини як її індивідуального знання.

Мовно-мовленнєва організація кожної людини як єдність процесу і продукту цього процесу (за Л. В. Щербою) є *своєрідною переробкою мовленнєвого досвіду* цієї людини у відповідності до її специфічних (індивідуальних) психофізіологічних можливостей і закономірностей.

Розуміння того, які саме з індивідуальних особливостей психічної діяльності людини зумовлюють становлення та функціонування мови як індивідуального надбання цієї людини, базується на таких семи базових положеннях:

- 1) психічне відображення ніколи не буває пасивним, механічним, дзеркальним, адже воно формується у процесах діяльності *активного суб'єкта* (як результат його безперервної взаємодії з навколишнім середовищем), за наявності постійного взаємозв'язку внутрішнього і зовнішнього, суб'єктивного й об'єктивного, індивідуального й соціального;

- 2) психічне характеризується **максимальною процесуальністю, динамічністю й безперервністю**, взаємодією процесів з їх продуктами впродовж формування і взаємних переходів різних стадій, компонентів і операцій;
- 3) **усі види психічної діяльності функціонують спільно**, адже психічні процеси (наприклад, мислення, пам'ять, сприйняття тощо) є онтологічно поєднаними; їх роз'єднання слугує лише меті наукового аналізу;
- 4) **у багатомірному й багаторівневому процесі** психічного відображення має місце взаємодія (трансформація, диференціація, інтеграція, перехід один в один) різних форм і рівнів уявлення, сенсорно-перцептивних і мовленнєво-розумових процесів, понятійного мислення та інтелекту, але за умови **взаємозв'язку всіх рівнів психічної діяльності людини**; при цьому один із таких рівнів може бути провідним (головним), що залежить від мети та конкретних завдань діяльності, проте жоден рівень не може діяти самостійно – він лише визначає специфічну структуру всієї психічної системи;
- 5) будь-який психічний процес одночасно формується на різних рівнях усвідомленості, а будь-який усвідомлений зміст зазвичай містить у собі неповністю усвідомлені залежності та співвідношення: наявність **безперервності усвідомленого й неусвідомленого** є однією з фундаментальних властивостей психічного як процесу реального існування усвідомленого й неусвідомленого;
- 6) між усвідомленим і вербалізованим, як і між неусвідомленим і невербалізованим немає однозначної відповідності: **усвідомлене здатне виходити за межі вербалізованого**, а переживане як знайоме й зрозуміле, не завжди можна вербально описати;
- 7) переживання людиною змісту знання має різну вихідну **предметність** та **експресивність** за постійної взаємодії перцептивних, когнітивних й афективних (емоційно-оцінних) процесів і їх продуктів та за

змінюваності того, що має для людини актуальну й потенційну значущість.

Базовим рівнем всієї нашої когнітивної системи є сенсорний рівень.

Переробка людиною мовленнєвого досвіду спочатку полягає у формуванні або у переструктуруванні образу світу. Тому для нас *мовні засоби стають об'єднаними з об'єктами, які вони позначають*. За Н. І. Жинкіним (1982), «людина чує слова, які складаються зі звуків: «Он біжить собака», а думає при цьому не про звуки і слова, а про собаку, і дивиться – де він біжить».

Мова для її носія є засобом виходу на образ світу (образ дійсності).

При виході на образ світу особливу роль відіграють саме образи предметів цього світу: думаючи про собаку, який десь біжить, ми вибудовуємо очікування, зустрічний образ; через цей образ на різних рівнях усвідомленості враховуються різноманітні знання та очікування, пов'язані з конкретною ситуацією. Тому видатний німецький психолог Вільгельм Вундт (1832 – 1920) стверджував, що *мова вербалізує невербальну мисленнєву картину*.

Отже, психолінгвістичний підхід до проблем функціонування мови не може обмежуватися аналізом власне мовних явищ. Ці явища мають вивчатися у *специфічній системі координат*, яка враховує все розмаїття чинників та умов, пов'язаних із психічним життям людини як активного суб'єкта мовленнєво-розумової діяльності. При цьому, мовленнєво-розумова діяльність людини розуміється як така, що є обов'язково включеною в інші види діяльності цієї людини, які відбуваються у певному соціумі, де й формується індивідуальна картина світу саме цієї людини: поза такою картиною мовні засоби втрачають для цієї людини будь-який смисл.

Особливістю психолінгвістичного підходу до вивчення функціонування мовно-мовленнєвого механізму людини є висвітлення саме людського чинника, а також використання широкого арсеналу дослідницьких процедур – спостереження, експерименту, збирання та аналізу мовленнєвих помилок,

модельовання тощо. У психолінгвістичних експериментах завжди чітко розмежовується лінгвістичне і психолінгвістичне тлумачення отриманих даних. Наприклад, те, що для лінгвістів є порушенням мовної норми, для психолінгвістів є відображенням глибинних особливостей функціонування мовленнєвої організації людини, взаємодією вербалізованого та інтендованого.

Отже, досліджуючи особливості становлення та функціонування мовно-мовленнєвого механізму людини, психолінгвістика враховує взаємодію всіх психічних процесів та їх продуктів, задіяних як у формуванні опосередкованого мовою образу світу, так і в подальшому використанні цього образу в мовленнєвому спілкуванні.

Психолінгвістичний підхід до дослідження мовних явищ полягає в їх тлумаченні з позицій індивідуального знання, сформованого у відповідності до психофізіологічних можливостей людини, але під контролем системи норм і оцінок, напрацьованих усім соціумом.

Ключові поняття (подані в алфавітному порядку):

аккультурація, антропоцентризм, біхевіоризм, єдиний принцип динаміки, інтегративна наука, когнітивізм, когнітивна наука, лінгвістика, менталізм, механізм, мова, мовленнєва діяльність людини, мовленнєва організація людини, мовлення, мовна система, мовний матеріал, мовно-мовленнєва здатність, окультурація, онтогенез мови та мовлення, періодизація, продукт процесу, процес, психічні процеси, психолінгвістика, психолінгвістичний підхід до аналізу мовних явищ, психологія, філогенез мовлення.

ЛЕКЦІЯ 2

Тема лекції.

ОНТОГЕНЕЗ МОВИ ТА МОВЛЕННЯ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Перелік питань, що розглядаються.

1. Опанування мови дитиною.
2. Становлення дискурсивної мовленнєвої діяльності дитини.
3. Теорія мовленнєвої діяльності.
4. Дитяче і доросле мовлення.

1. Опанування мови дитиною

Під онтогенезом мови й мовлення розуміють процес опанування мови та розвитку мовленнєвої діяльності людини. Власне термін «*онтогенез*» (грец. *on*, род. відм. *ontos* — суший, *genesis* — народження, походження) означає процес розвитку індивідуального організму. Онтогенез у психологічному аспекті означає соціальний процес формування основних структур психіки людини впродовж її дитинства, що розглядається як результат активного та цілеспрямованого впливу на людину суспільства.

Онтогенез мови — це опанування мови людиною, а онтогенез мовлення — це зародження та становлення мовленнєвої здатності людини.

Переважає більшість учених дотримуються думки, що людина біологічно успадковує загальну основу розгортання будь-якої мови — це своєрідна універсальна здатність людини до опанування мови. Але поки що достеменно невідомо, що саме із передумов опанування мови успадковується людиною, а що формується в неї шляхом навчання (*Language is nature and nurture*).

Ще у кінці 19 століття видатний лінгвіст О. О. Потебня звернув увагу на те, що маленький хлопчик, який вперше побачив електричну лампочку, назвав цей невідомий для нього предмет «кавунчиком». Це спостереження змусило вченого серйозно замислитися над образністю мови, що пізніше було описано ним у відомій праці «Думка і мова» («Мысль и язык»). Сьогодні вже ніхто не дивується з того, що дитина називає невідомий їй предмет словом, яке позначає інший, відомий їй предмет, схожий з невідомим своєю зовнішньою формою. Однак це явище потрібно було збагнути й пояснити, адже кожний випадок уживання «не того» слова має певні загальні закономірності, які й були вперше описані О. О. Потебнею. До таких закономірностей відноситься, зокрема, мотивація слова, а також розвиток багатозначності – *полісемія слова*. Саме схожість форми різних предметів і є тим чинником, який часто мотивує появу у слова нового значення. За цим принципом – як запозичення із «повсякденної» лексики, яка має конкретно-образне значення – зазвичай утворюється більшість науково-технічних термінів. Наприклад:

палець (деталь двигуна)

лопатка (кістка спини)

зуб (у зубчатій передачі)

мишка, вікно (у комп'ютера)

Обмірковуючи випадок із маленьким хлопчиком, О. О. Потебня дійшов висновку, що для аналізу будь-яких мовних явищ мовознавець має знати психологію, яка допомагає зрозуміти характер зв'язку між мисленням і мовою. Учений навіть придумав назву новій галузі мовознавства, яка могла б надавати такі знання -- це «лінгвістична психологія», що суголосно назві «психолінгвістика».

Цілком зрозуміло, що для того, щоб по-своєму назвати будь-який новий предмет, дитина, зокрема хлопчик із книги О. О. Потебні, має знати рідну мову, попередньо пройшовши складний шлях її опанування. Розглянемо цей процес із самого початку – як відбувається опанування мови дитиною від моменту її народження.

Визначальним для опанування мови дитиною є її потрапляння в людське мовне оточення, в якому дитина опиняється відразу після свого народження і в якому вона продовжує постійно перебувати.

Саме людське суспільство, в якому перебуває дитина, забезпечує їй здатність опановувати мову. Такої здатності немає у тварин, навіть у тих із них, які постійно живуть серед людей.

Упродовж перших трьох – чотирьох років свого життя дитина переборює певну обмеженість своїх розумових здібностей та опановує складну структуру рідної мови без жодних пояснень дорослими граматичних правил і виключень із них. Більш того, стикаючись із новими для неї мовними явищами, дитина самостійно, без допомоги або за мінімальної допомоги дорослих «підганяє» нове й невідоме для неї явище під загальновизнану мовну норму. Усього за декілька перших років, тобто, за дуже короткий час, дитина стає повноцінним комунікантом, здатним породжувати безліч різних висловлень на різні теми. Як же це відбувається?

Як відомо, мова є системою знаків і правил їх сполучуваності. З іншого боку, мова представлена і своєю формою – як звуковою, так і писемною. Саме зі звукової форми рідної мови, тобто з оволодіння артикуляцією, і починається опанування мови дитиною.

На момент свого народження дитина має всі передумови оволодіння артикуляцією рідної мови, а саме:

- вона має слух;
- вона відразу кричить, тобто, здійснює першу неусвідомлену фонацію;
- вона має інстинкти та безумовні рефлексії, які забезпечують її реагування на подразники, що надходять із навколишнього світу – це зорові, нюхові, смакові та дотикові реакції дитини.

Рефлекс хапання є у дитини вродженим. Згодом на його основі в неї розвивається здатність фіксувати погляд на предметі. Обличчя дитини і все її тіло пристосоване для вираження перших, спочатку примітивних, емоцій, які

сигналізують про стан дитини. Пізніше у дитини з'являється жест «дотягування й захвату» предмета. Цей жест стимулює увагу дитини та є базовим для становлення її жестикуляції: жест «дотягування», разом із мімікою та рухом очей дитини, у подальшому будуть скорочуватися і перетворюватися на вказівний жест, який зберігається у дорослої людини впродовж усього її життя. Безумовний рефлекс обмацування близько розташованого предмета з часом перетворюється в описовий жест, який повторює контури предмета – «круглий», «квадратний», «великий» тощо.

Упродовж першого року свого життя дитина старанно перетворює свої вроджені рефлекторно-моторні (рухові) реакції – крик, хапання, повертання голови, спрямованість погляду тощо – у протознакові, а пізніше у знакові засоби спілкування.

У ранньому онтогенезі у дитини спочатку формуються і спостерігаються елементарні мислительні можливості (впізнання знайомих облич, предметів і ситуацій, розуміння зверненого до неї мовлення дорослих, прості оцінки того, що відбувається), а вже потім – елементарне власне мовлення.

Перетворення рефлексу у знак можна прослідкувати на прикладі крику дитини. **Крик** є інстинктивною оборонною реакцією дитини на будь-який дискомфорт – голод, спрагу, біль, мокру одягу тощо. Спочатку крик дитини не має конкретної спрямованості, проте на рефлекторному рівні дитина досить швидко встановлює зв'язок між своїм криком і подальшим зникненням дискомфорту. Тобто, крик отримує адресата і стає перервним. Дитина подає голос і чекає: її призив почутий чи ні. І якщо протягом паузи нічого не змінюється, то крик поновлюється, іноді – із посиленою експресією (що залежить від темпераменту дитини).

Крик дитини набуває знакової функції.

Ще однією рефлексорною реакцією новонародженої дитини є *посмішка*, біологічний зміст якої ще й досі не з'ясований. Більшість матерів стверджують, що їх дитина посміхалася із самого першого дня свого народження. Подібно до крику, посмішка дитини спочатку є лише фізіологічним виявом задоволення і не має свого адресата. Проте дуже скоро, фактично, через три тижні після народження посмішка дитини набуває рис психологічно зумовленої поведінки, стаючи *своєрідним жестом, що адресується дорослому*. Проходить ще деякий час, і посмішка стає складовим елементом «комплексу похваллення» – це радісна реакція дитини на появу в полі її зору когось із дорослих. Уже через три місяці після свого народження дитина посміхається для того, щоб викликати реакцію у відповідь.

Посмішка дитини набуває інструментальної функції.

Отже, фізіологічні, генетично наслідувані рефлексорні рухові прояви дитини стають протознаками, які сукупно утворюють протомову як первинну до словесну систему комунікації дитини.

Протомова дитини є невербально-паралінгвістичною – це жести, мімічні рухи, маніпуляції із предметами, не мовленнєві звуки тощо.

Невербальні протознаки є основою мовленнєвої діяльності дитини у перші два роки її життя. Із появою «нормальної» словесної мови ці невербальні протознаки повністю не зникають, а йдуть у глибину мовної свідомості дитини. Там, у глибині її свідомості, вони утворюють базис для формування особливої мови інтелекту, котрим є *універсальний предметний код* (за М. І. Жинкіним). У подальшому ця система вдосконалюється, разом із вдосконаленням мови дитини, що безпосередньо впливає на процес породження та розуміння висловлення.

Паралельно з формуванням і функціонуванням протомови відбувається і голосовий розвиток дитини, який спочатку здійснюється в межах спадкової програми.

Першою є *стадія крику*, що триває перші два місяці життя дитини. Ця стадія змінюється *стадією гуління* (*cooing*), яка починається на другому місяці життя дитини і закінчується на четвертому або на п'ятому місяці її життя.

Гулінням є фонація двоскладового типу.

Як монотонна вокалізація, гуління нагадує воркування голуба. І крик, і гуління притаманні всім дітям, навіть глухонімим від народження, що вказує на вродженість (обов'язковість) не лише крику, але й гуління. Саме в період гуління дорослі починають говорити з дитиною. При цьому дуже важливо, щоб дитина добре чула звернену до неї мову (щоб не було шуму), а також, щоб дитина добре бачила обличчя, зокрема, губи того, хто до неї звертається.

Через два-три місяці після свого початку гуління стає *лепетом* (*babbling*) – фонацією складів, які є зазвичай подвоєними, причому на стадії раннього лепету дитина вимовляє звуки, наявні в будь-якій мові. Наприклад:

да-да *ма-ма* *ба-ба* *та-та*

Наявність стадії лепету у глухонімих від народження дітей поки що достеменно не встановлена. Є свідчення того, що у таких дітей є ранній лепет, який, не маючи жодного підкріплення, поступово затухає та зникає.

Лепетний період розвитку дитини є досить тривалим – він починається у чотири місяці і закінчується в 1 рік і 9 місяців. У цей період голосова еволюція дитини підпорядкована дії імітаційного рефлексу, із використанням механізму *ехолалії* – неусвідомленого наслідування дитиною звуків, які вона чує. Дорослі або заохочують прояви вродженого механізму поведінки дитини (якщо ці прояви відповідають загально визнаній нормі), або, у разі їх відхилення від норми, не заохочують (виправляють) дитину. Тому саме на стадії лепету відбувається «відсікання» звуків, непритаманних мовленнєвому середовищу дитини. У результаті, дитина «підганяє» свої вокалізації під те мовлення, яке вона чує. У подальшому таке мовлення закріплюється у свідомості дитини.

До шестимісячного віку у лепеті дитини вже добре представлені фонетичні особливості тієї мови, якою говорять дорослі в її оточенні. Про це свідчать експериментальні дані американських учених, які пропонували американським і китайським студентам прослухати магнітофонні записи лепету американських і китайських дітей. Студенти безпомилково впізнавали «своїх».

Механізм ехолалії працює на рівні складів: лепет дитини – це повторення нею складів, а не окремих звуків або повних слів.

Деякі із мимовільно подвоєних дитиною лепетних складів (типу *ма-ма*, і *па-па / та-та*) умовно-рефлекторно поєднуються у народжуваній свідомості дитини з образами батьків. Цьому першочергово сприяють дорослі, які самі часто повторюють ці склади та біологічно їх підкріплюють – пестощами, кормлінням тощо. Проте, навіть тоді, коли дитина вже сама (ініціативно) промовляє слова *мама*, *папа*, *баба*, *дядя*, посміхаючись у відповідь на впізнане обличчя або голос, – це ще не є сформованим словом. Адже в дитячому садочку молодші діти, яким говорять «*Мама прийшла!*» кидаються назустріч жінці, а потім розчаровано й ображено говорять: «*Це зовсім не мама!*», маючи на увазі, що це не їхня мама. Це значить, що слово «*мама*» ще не стало для дитини понятійним (сигніфікативним) позначенням, а слугує чимось на кшталт власної назви конкретної людини.

Аналогічним прикладом можуть слугувати випадки, коли маленькі діти довго не погоджуються з тим, що дві різні людини – мама і бабуся – у різних ситуаціях можуть називатися одним словом «мама».

Окрім слів лепетного походження, до словника дитини входять і *звуковиразжальні елементи*, які іноді називають «няниною мовою» (*nanny words*). Наприклад:

гав-гав – собака

бі-бі – машина

бу-бух – упав

ням-ням – їсти

Нянина мова дитини віддзеркалює фундаментальну властивість перших слів (найменувань) дитини, в яких вона намагається наблизити звукову форму слова до позначеного цим словом предмета або явища.

Саме в слові дитина шукає буквальне відображення позначеного предмета. Тому у своїх номінаціях дитина неусвідомлено використовує закони фоносемантики, і тому в мові дитини так багато звуконаслідувальних слів. Такі слова є імітацією звуків навколишнього середовища, оскільки ці звуки асоціюються у свідомості дитини з конкретним предметом та засвоюються нею разом із цим предметом. Для дитини таке слово-ім'я є невід'ємною частиною названого предмета.

Орієнтація дитини на слово починає виявлятися ближче до першого року її життя. Значення, які дитина вкладає в свої перші позначення предметів і явищ, розвиваються одночасно з розвитком мислення дитини. Якщо спочатку звукокомплекс *гав-гав* позначає одного (саме цього) собаку, то пізніше цим словом дитина починає називати всіх собак, котів, а також усі пухнасті предмети: іграшки, шматочки шерсті тощо.

Із «передпонять», які формуються у дитини у процесі споглядання конкретних об'єктів реального світу, виникають видові поняття.

Виникнення видових понять потребує назви, «відірваної» від конкретного об'єкту, що і є першим кроком до опанування мови дитиною.

Через деякий час дитина починає усвідомлювати, що предметів значно більше ніж слів, які вона знає. Спочатку вона пробує розрізнити предмети фонетичним способом: *гав-гав*, вимовлене басом, означає «великий собака», а це саме слово, вимовлене тоненьким голосом – «маленька собака». У словнику дитини вигадані лексеми все частіше доповнюються номінаціями, почутими від дорослих. І все ж, слово в повному обсязі його значення діти опановують значно пізніше.

Усі перші дитячі слова є однозначними. Окремі (переносні) значення слова часто можуть залишатися незасвоєними дитиною. Однозначність слів притаманна й мовленню малограмотних людей, а також виявляється тоді, коли людина скаржиться на «важкі місця» у книжці або в газетній статті. Відсутність знань щодо різних значень слів притаманна розумово відсталим дітям, а незнання ідіом, приказок і прислів'їв є однією з ознак розумової відсталості або афазії (порушення другої сигнальної системи людини).

Орієнтація на слово та намагання оперувати його значеннями підводять дитину до необхідності вирізняти і впізнавати слова у мовленнєвому потоці. А це, у свою чергу, вимагає від дитини вміння фонематичного сприйняття, тобто, здатності розпізнавати фонем.

В основу формування фонематичного слуху дитини покладений послідовний перехід від грубого до все більш тонкого сприйняття слухових розбіжностей.

Встановлено, що діти мають свій власний принцип протиставлення дзвінких і глухих приголосних: на початку слова вони вимовляють лише дзвінки, а в кінці слова – лише глухі приголосні. Таке правило дитина виробляє самостійно, без будь-яких пояснень з боку дорослих. Лише згодом дитина починає – теж самостійно – корегувати цей свій принцип, «підводячи» його під мовну норму.

У нормально розвиненої дитини повне формування фонематичного слуху закінчується наприкінці другого року її життя.

Дитина, в якій вже сформований фонематичний слух, здатна чітко розрізняти звуки навіть тоді, коли вона сама ще не може правильно їх вимовляти. Наприклад:

– *Як тебе звати?*

– *Малина.*

– *Малина?*

– *Ні, не Малина, а Малина.*

Проте опанування дитиною правильної вимови потребує ще декілька років.

Артикуляційний апарат дитини формується у віці шести років.

Опанування дитиною норм правильної вимови пов'язано з особливостями фонетичної структури рідної мови. Так, в українській мові слова мають тактовий характер: групи складів об'єднуються навколо наголошених голосних. Наголошений склад вимовляється чітко, а всі інші склади підлягають редукції і звучать слабо, неясно. Тому дитина спочатку намагається вимовити ту частину слова, яку вона добре чує: у мовленні дитини з'являються слова-склади – це наголошені склади, які вона чує та відтворює. Наприклад:

ку замість *курочка*

нав замість *упав*

бив замість *розбив*

це замість *яйце*

Окрім таких слів, кожна дитина має свій власний набір квазіслів, тобто «начебто слів». Звуковий склад таких слів умотивований випадковим співзвуччям, яке підкріплюється дорослими у конкретному значенні. Це відбувається тоді, коли дитина, яка не може вимовити потрібне їй слово, замість нього вимовляє якесь звукосполучення, жестом показуючи на потрібний їй предмет, а дорослі, повторюючи вимовлене дитиною квазіслово, дають їй цей предмет. Тобто, дорослі «погоджуються» на нову, ненормативну назву предмету. Наприклад:

ляпа (лампочка)

бись (*брысь*: про kota, собаку і будь-яку пухнасту тварину)

Такі склади-слова і квазіслова стають спочатку єдиним вербальним компонентом висловлення дитини, яке завжди супроводжується жестом, що вказує на конкретний предмет. У термінах теми – реми, предмет і жест є темою

висловлення (тим, що відомо), а склад-слово є ремою висловлення дитини (новим, тим, що говориться про тему). Повним висловленням такого типу є:

«жест, що вказує на предмет» + «яб» = «це яблуко»

«жест дотягування до предмета» + «яб» = дай мені яблуко

У подальшому однослівні (або однокладові) висловлення дитини змінюються на двослівні і трислівні – дитина поступово опановує синтаксичні моделі побудови речення.

Спочатку дитина говорить словами, що мають комунікативну силу речення.

Наприклад, слово *Мама!* може означати *Мама, дай!* або *Ось мама!* або навіть *Я хочу їсти!*

Першим дитина засвоює наказовий спосіб дієслова (*Дай-дай!*). Уживані нею речення є простими та непоширеними, проте вони забезпечують дитині спілкування з дорослими, що, у свою чергу, стимулює подальший розвиток її мовлення.

Після першого року життя мовленнєвий розвиток дитини йде шляхом формування її мови як багаторівневої системи.

Окрім фонетики і словника, інтенсивно виформується і граматична будова висловлення дитини: первинне засвоєння дитиною граматики мови пов'язують з уживанням нею граматичних форм множини.

Процес становлення граматики висловлення є активним творчим пошуком дитини, адже вона не просто наслідує мовлення дорослих, але й засвоює найзагальніші правила, необхідні для створення власних висловлень. Спочатку граMATика дитини є дуже простою.

Формування морфологічної системи дитячого мовлення – це рух від конкретного до абстрактного, від образного до умовного.

Дитина спочатку опановує граматичну категорію числа іменника (як більш конкретне), а вже після цього – форми відмінків іменника (як більш абстрактне).

Створюючи «свою» граматику, дитина спрямована на універсальні: вона уніфікує формотворення, категорично не сприймаючи всі виключення з правил. Тому й говорить за загальним правилом множини:

(укр.) *вухо – вухи*

совок – совоком

(рос.) *человек – человеки*

ребенок – ребенки

Дитяча грамика є послідовнішою, ніж грамика дорослих. оскільки спирається на найзагальніші закономірності, на морфологічні надмоделі. Така грамика не має виключень із правил, у ній немає обмежень, що накладаються грамичною нормою. Наприклад, дитина завжди утворює родові пари позначень тварин і комах:

Мене великий МУХ укусив.

Мауглі допомагав чорний ПАНТЕР.

Ну, ти і СОБАК.

Який гарний КІШАК.

Ненормативні морфологічні форми дитячого мовлення нагадують *мовну гру дорослих*: різниця полягає в тому, що мовна гра базується на усвідомленому порушенні норми, а діти, створюючи свої оказіоналізми, вважають їх єдиними можливими формами.

Подібно до мовної гри, дитяча формотворчість демонструє перспективи можливого розвитку мови. Типовим прикладом слугує розширення дитиною функціонального простору компаративу шляхом його поширення на іменник:

У полі ВІТРІШЕ ніж тут.

Я ПРИНЦЕСІШЕ ніж ти.

Оволодіння дитиною грамичною структурою мови спричиняє так званий словотвірний вибух – словотвірну активність, характерну для дітей від трьох до семи років. Переймаючи з мовлення дорослих різні словотвірні моделі, дитина

мимоволі узагальнює їх, перетворюючи на надмоделі, за якими вона створює похідні слова, відсутні у нормативних словниках. При цьому словотвір дитини не є безсистемним, навпаки, він має свої принципи – це, зокрема, уживання:

- частини слова замість повного слова:
пах (запах) плиз (плигати);
- закінчення іншого слова:
пахнота (запах) сухота (сухість);
- синтетичних слів, що поєднують два слова:
вулиціонер колоток (молоток, колотити);
- уламків слів:
ко (молоко) трак (трактор).

Проте дитячий словотвір завжди обмежений словотвірними ресурсами рідної мови. Створюючи нове слово, дитина здійснює складні когнітивні операції аналізу й синтезу: спочатку вона має зрозуміти суть предмета, який слід назвати, потім вона має вирізнити в цьому предметі його важливі ознаки, і вже після цього дитина має синтезувати вирізнені ознаки в єдину номінацію (слово) на основі конкретної словотвірної надмоделі.

Найчастіше діти дошкільного віку використовують афіксальний спосіб творення нових слів. Наприклад:

Дай мені РОЗПАКЕТИТИ пакети. Така СВІТЛОТА, а ти все ще спиш.
Краще я піду додому НЕПОЇДЕНА. НАСМОРКАНИЙ платок.
Тут вороги як ЗААВТОМАТЯТЬ. Я КРАСАВЛЮСЬ (перед дзеркалом).
Я вся така ПАХІАСТА, я вся така ДУХЛАСТА.

Використовується також основоскладення і словоскладення. Наприклад:

теп.лометр звіропарк
рибіжирна ложка підлого.мийка
зглуздуз 'їхавша тітка кращевсіхня я

Мовленнева творчість дитини відбиває її намагання зрозуміти значення слова за його внутрішньою формою.

Почувши від дорослих незнайоме слово, дитина намагається відтворити його походження, але, за браком знань, вона часто помиляється. Наприклад:

Курятник – це дядя, який часто курить.

Судак – це кого судять.

Я заразився, а потім відразився.

Город – там, де є гори.

У нас електрика тухла (часто тухне).

Мама сердиться, але швидко удобрюється.

Дитина не лише інтерпретує етимологію слова, але й часто змінює незрозуміле їй слово так, щоб воно стало зрозумілим (народна етимологія). Наприклад:

Це не лінійка, а довжійка.

Сапоги не резинові, а грязинові.

Не гирлянда, а склалянда.

Не будильник, а звонильник.

Не рубанок, а строганок.

Не ескаватор, а пісковатор.

Чому говорять близорукий замість близозоркий або близоокий?

Словотворчість сприяє тому, що у свідомості дитини відбувається членування вживаних нею слів на складові елементи – морфеми.

Словотворчість – це один з етапів опанування дитиною граматики рідної мови.

У цілому, процес опанування дитиною рідної мови як системи фонетичних, граматичних і лексичних норм завершується у віці шести або семи років. А вік від 6 до 13 років вважається критичним для можливості опанування людиною мови. Тому діти-мауглі мають змогу пристосуватися до нормального життя лише тоді, коли вони повернулися до людей у віці не пізніше 12 – 13 років.

Генетичною у людини є послідовність «від думки, від практичної діяльності – до мови», де мова підпорядковується, а не поряд-розташовується з мисленням і практичною діяльністю: не мислення прокидається під дією мови, а мова на перших порах слугує оформленню вже наявної у дитини елементарної психіки, що виникла у результаті її предметно-практичної поведінки.

Отже, потрапляння дитини від самого її народження (за нормальних умов) у ситуацію знаходження разом з іншими людьми, які володіють мовою та обов'язково здійснюють мовленнєві дії, зумовлює та стимулює у дитини розвиток здатності сприймати мовлення. Ця здатність базується на генетично закладеній у дитині здатності до звукового контакту – крик і гуління властиві й глухонімим дітям. Тож у дитини із самого початку неусвідомлено формується увага саме до звукової частини спілкування. Ця частина згодом і поступово набуває для дитини сигнального значення.

Швидко набутий дитиною мовний механізм відкриває для неї нові когнітивно-комунікативні горизонти: на основі видових понять у дитини виникають родові поняття, базовані вже не на образах як відбитках дійсності, а на вмінні володіти мовою. Наприклад:

Поняття «живий організм» виникає у дитини не в результаті споглядання цього механізму, а як певна логічна конструкція, результат роздумів дитини. А такі роздуми потребують обов'язкове використання мовних знаків.

Ранній онтогенез типово характеризується невідповідністю між розумінням дитини і тим словарним фондом, який вона має і здатна використовувати: розуміння фіксується у шестимісячної дитини, а мовлення – у дванадцятимісячної.

Опанувавши мову, тобто, отримавши здатність породжувати різноманітні висловлення, дитина, за словами М. І. Жинкіна, «виходить у відкритий текст, як

космонавт у космос». Правда, вона поки що не знає всі правила використання мови – ці правила дитина має відкрити для себе сама у реальному процесі власної мовленнєвої діяльності, яка є обов'язково текстовою, або дискурсивною. Тому домінантою мовленнєвого розвитку шестирічної і семирічної дитини стає саме дискурсивна мовленнєва діяльність.

2. Становлення дискурсивної мовленнєвої діяльності дитини

Становлення дискурсивної мовленнєвої діяльності дитини є процесом опанування нею структури тексту, що безпосередньо пов'язане з її формуванням як мовленнєвої особистості, адже здатність дитини вибудовувати текст як цілісне висловлення демонструє її мовну еволюцію (розвиток).

За Г.І. Богіним, здатність людини породжувати цілісне висловлення є результатом проходження нею п'яти рівнів розвитку як мовленнєвої особистості – це так званий рівень правильності, рівень інтерпретації, рівень насиченості, рівень адекватного вибору та рівень адекватного синтезу (див. рис. 2.1).

ПОСЛІДОВНІСТЬ РІВНІВ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ

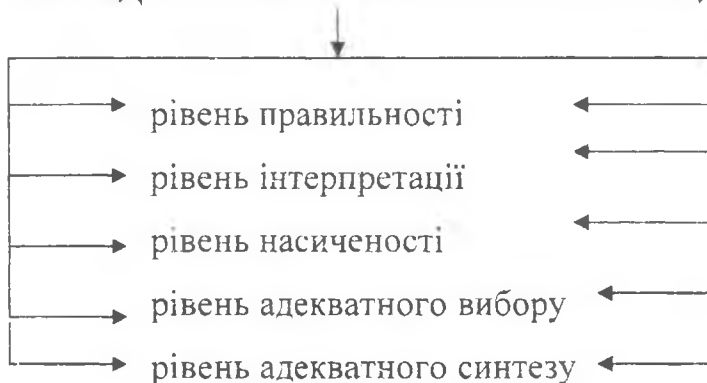


Рис. 2.1. Рівні розвитку людини як мовленнєвої особистості.

Рівень правильності є першим. Він забезпечує людині знання елементарних правил певної мови, тобто, відповідає рівню розвитку

шестирічної дитини. У разі відсутності у людини цього рівня, про неї говорять: «Він / Вона не знає мови». Наприклад:

Мама була дома, а папа була на роботі.

Рівень інтерпретації є другим. У разі його недосягнення, про людину говорять: «Він / Вона ще говорити як слід не навчився / не навчилася». Недоліки цього рівня виявляються як уповільнене мовлення, що є результатом недостатньо сформованого апарату внутрішнього мовлення людини. Наприклад:

Мама туди ходила, а я ... мама ходила ... мама туди ходила, там кішечка, трое кошенят ... мама туди ходила, а я був один, там кішечка, трое кошенят ... і тьотя чужа прийшла ... тоді.

Подолання таких недоліків закінчується у підлітковому віці (10 – 11 років).

Третім є **рівень насиченості**, про недоліки якого говорять: «У нього / У неї бідна мова». Недосягнення цього рівня виявляється як недостатнє використання людиною стильових ресурсів мови. Наприклад (письмовий виклад початку роману «Мать» М. Горького):

В этом городе был завод. На заводе работали рабочие. Рабочие не любили этого завода. Работы они тоже не любили.

Подолання недоліків цього рівня продовжується до 15 – 16-річного віку. Як і другий рівень (рівень інтерпретації), цей рівень співвіднесений не стільки з віковими характеристиками людини, скільки з рівнем її загальної та мовленнєвої культури.

Четвертим є **рівень адекватного вибору**, про недоліки якого говорять: «Він / Вона вживає не ті слова». Наприклад:

Ось учора ПРЯМУЮ я в баню...

Досягнення цього рівня забезпечує людині здатність вільно використовувати різні засоби вираження, що є результатом набуття людиною риторичних умінь вибудовувати своє висловлення у відповідності до різних комунікативних ситуацій.

Рівень адекватного синтезу є п'ятим. Досягнення людиною цього рівня означає набуття нею можливості добиватися у повсякденному мовленнєвому спілкуванні ефектів, притаманних художній літературі.

Для ілюстрації психолінгвістичного аспекту еволюції дискурсивного мовлення у дітей пропонуються оригінальні тексти усного переказу оповідання Л. М. Толстого «Як гуси Рим спасли», прослуханого російськомовними учнями різних вікових груп. Кожна вікова група учнів була поділена на дві підгрупи: одній текст читався таким, як його написав письменник, а другій підгрупі він читався у спотвореній формі – перші та останні абзаци оповідання були переставлені так, що змістова послідовність і логіка викладення набула значного порушення.

Тексти переказу оповідання, породжені учнями 6 – 7 років.

Переказ нормального тексту.

Галлы напали на Рим. Люди били собак палками, потому что они не слышали, что галлы лезли по стенке. Галлы воровали фрукты, овощи, вишню, ну и ягоду воровали. Когда люди, римляне, спали дома, а собаки ничего не слышали, потом, когда они встали, они увидели их и стали кидать на них бревна, кирпичи. И много галлов убили.

Переказ спотвореного тексту.

Галлы лезли к Кремлю через стены, плиты. А один дяденька проснулся и одного шиб. И все другие упали.

Тексти переказу оповідання, породжені учнями 10 – 11 років.

Переказ нормального тексту.

В триста девяностом году до нашей эры галлы напали на Рим. Они ворвались в город, разграбили и сожгли город. Осталась только одна

крепость, Капитолий. Она стояла на высокой горе. С одной стороны были высокие стены, а с другой, обрыв. И галлы никак не могли подобраться к этой крепости; уж очень она была неприступной. Но однажды ночью галлы все-таки решили добраться до этой крепости. Когда все люди спали, они потихоньку начали подкрадываться и начали ползти по обрыву. Никто их не слышал. Ни одна собака не услышала. Когда галлы начали уже близко подбираться, их учуяли гуси и загоготали. Римляне проснулись и сбросили голлов всех вниз. И тем самым они спасли свой город и свою крепость. В честь этого события устроили праздник. Жрецы приносили богатые дары гусю и били палкой собаку до тех пор, пока она не подойдет.

Переказ спотвореного тексту.

Однажды галлы хотели напасть на Капитолий. Они были хорошо вооружены. В триста девяностом году они напали на Рим. Передавали друг другу копы. Перелазили через стены так, чтобы ни одна собака не услышала. С тех пор был праздник. Нарядные купцы ведут гуся и собаку. Гусю кланяются, а собаку бьют до тех пор, пока она не издохнет. Не успели последние люди перелезть через стену, как гуси загоготали и захлопочали крыльями. Один римлянин проснулся. Тут противник упал и повалил за собой всех. С тех пор гуси стали спасителями Рима.

Тексти переказу оповідання, породжені учнями 15 – 16 років.

Переказ нормального тексту.

Переказ нічим суттєво не відрізняється від нормального тексту-переказу дітей 10 – 11 років.

Переказ спотвореного тексту.

В Риме есть такой праздник, когда жрецы одеваются в парадную одежду и ходят по городу строем. И у одного жреца впереди на руках гусь, которому люди отдают всякие почести. А в конце строя ведет последний жрец собаку, которую все бьют до тех пор, пока она не умирает. Этот обычай произошел потому, что в триста девяностом году до рождества

Христова было нападение на Рим. Галлы хотели захватить в Риме Капитолий, в котором было очень много драгоценностей и богатств, и ночью полезли на стены города. И никто их не увидел и не услышал. Когда они уже подошли к самой горе, ни одна собака в городе их не увидела и не учуяла. А гуси, когда галлы, помогая друг другу снизу и передавая оружие, увидели одного галла и подняли шум. Поэтому люди, римляне услышали и увидели нападение галлов. Пришла помощь и галлов разбили.

Наведені тексти усних переказів школярів різних вікових груп свідчать про те, що молодші школярі ще не здатні зв'язно відтворювати цілісний текст. Тому їх переказ розпадається на окремі речення і групи речень. Це відбувається тому, що механізм внутрішнього мовлення молодших школярів є недостатньо сформованим, що не дозволяє їм створювати текст, який розвиває єдину смислову програму та єдиний задум. Ще гіршим є текст переказу тих молодших школярів, яким був прочитаний спотворений текст – це лише дві-три відтворені фрази. Тож молодші школярі мають значні труднощі при формуванні власного висловлення поза ситуацією, оскільки їм важко зрозуміти текст, який є значний за обсягом. Кардинально іншими є тексти переказу дітей середнього шкільного віку – це зв'язні й цілісні висловлення, що свідчать про відсутність у підлітків будь-яких труднощів у передаванні змісту оповідання. Однак, текст переказу спотвореного оповідання свідчить про значну залежність розуміння тексту підлітками від запам'ятовування – зміст спотвореного оповідання переказаний ними так, як він був їм прочитаний, тобто, учні не намагалися перекодувати отриману інформацію для створення зв'язного та цілісного тексту. Це означає, що підлітки мають уже сформоване внутрішнє мовлення, яке дозволяє їм досить швидко породжувати власні висловлення, проте виконання складних розумово-мовленнєвих операцій аналізу змісту висловлення з метою глибокого розуміння його смислу все ще не є для них доступним. Здатність до таких тонких перекодувань з'являється лише у підлітків старшого шкільного віку – їх текст переказу спотвореного оповідання є спонтанним, (без попереднього

обдумування), зв'язаним і цілісним. Тобто, старші школярі змогли швидко виконати операцію виявлення смислової програми й задуму тексту, а потім розгорнути цей текст у власне завершене мовлення, яке має адекватну логіку викладу.

Як же саме відбувається вербалізація смислової (мисленнєвої) програми? Відповідь на це запитання дає теорія мовленнєвої діяльності.

3. Теорія мовленнєвої діяльності

Теорія мовленнєвої діяльності, в основу якої покладена психологічна концепція діяльності, стала засадничою для психолінгвістики ще на початку її виникнення на теренах колишнього СРСР. Ця теорія пов'язана з іменами таких видатних учених-психологів, як Л. С. Виготський, О. О. Леонт'єв, О. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейн і М. І. Жинкін.

Основними положеннями теорії мовленнєвої діяльності є такі два:

1. Мовленнєва діяльність за своєю природою є предметною, цілеспрямованою, соціальною та суспільно-історичною, а за своїм характером – опосередкованою. Це процес, який розгортається в часі та базується на трьох складниках свідомості: чуттєвій тканині, значенні та особистісному смислу.
2. Мовленнєве спілкування є знаково-символічним. Це комплексне явище, яке потрібно вивчати у двох паралельних аспектах: онтогенезі та філогенезі мовленнєвої діяльності.

У своїй відомій праці «Мислення й мовлення (Мышление и речь)» Лев Семенович Виготський намагався дати відповідь на запитання: Що знаходиться між думкою і словом? У пошуках відповіді на це запитання учений розмежовує два поняття: «значення» і «смысл».

Значенням є історично усталена система зв'язків, що стоїть за словом.

Значенням є те, що об'єднує різних носіїв мови в розумінні тієї або тієї номінації. Тобто, значення для всіх носіїв мови є однаковим. Воно зафіксоване у словнику (наприклад, *стіл, книжка* тощо).

Смислом є індивідуальне значення слова, пов'язане із суб'єктивним досвідом людини в конкретній ситуації спілкування.

Так, у різних людей одна й та сама лексема «книжка» буде мати різне наповнення – для одних вона є стародавнім фоліантом, для інших – товстою книжкою в обкладинці; вона може бути і невеликою книжкою, і зачитаною книжкою тощо. Тож смисл є завжди ситуативним. Наприклад:

Смисл слова «мотузка» буде різним, коли йдеться про торт, який потрібно перев'язати, і про людину, яка хоче повіситися.

Смисл є завжди індивідуально-особистісним, породженим свідомістю конкретної людини та необов'язково зрозумілим для інших людей. Саме смисл співвідноситься з думкою, оскільки він є вихідним задумом висловлення, тим змістовим наповненням, яке має бути втіленим у мовних знаках. При породженні висловлення виникає значення, яке, будучи реалізованим у породженому висловленні, є зрозумілим для всіх учасників спілкування.

Отже, за Л. С. Виготським, рух від думки до слова є перетворенням особистісного смислу на загальнозрозуміле значення. Цьому рухові передуює один важливий етап: наша думка зароджується не від якоїсь іншої думки, а від наших потреб, тобто, у царині, до якої віднесені наші емоції, потяги, вподобання тощо. Отже, за думкою стоїть мотив, тобто те, що спонукає людину говорити. Саме мотив є тією первинною інстанцією, яка породжує мовлення. А для процесу сприйняття та розуміння мовлення мотив стає останньою інстанцією, адже ми розуміємо не мовлення як таке, і навіть не думку свого співрозмовника, а те, заради чого він висловив ту або ту свою думку. Тобто, у кінцевому підсумку, ми розуміємо мотив мовлення свого співрозмовника.

Де ж саме відбувається перетворення думки у слово? За Л. С. Виготським, цей процес відбувається у внутрішньому мовленні. Поняття внутрішнього мовлення, введене Л. С. Виготським до наукового обігу, є одним із головних в його науковій концепції.

Внутрішнє мовлення – це не мовлення про себе, без звуку, це власне процес мислення.

Наше внутрішнє мовлення й дотепер є таємницею, поки що не розгаданою наукою. Воно має свою особливу будову, що якісно відрізняється від нашого зовнішнього мовлення.

За концепцією Л. С. Виготського, внутрішнє мовлення є згорнутим, спресованим, часто деграматикалізованим. Воно складається із предикатів і ключових слів, які несуть у собі серцевину інформації. Оскільки думка (задум) вже має в собі те, про що піде мова, то вербалізації потребує саме предмет мовлення (рема речення). Тож внутрішнє мовлення є набором рем майбутнього висловлення, стислим його конспектом, який дуже швидко розгортається у зовнішньому мовленні. Саме у внутрішньому мовленні слова переходять із задуму у значення, оскільки саме тут виникають перші словесні позначення елементів смислу, які потім розгортаються у зв'язне зовнішнє мовлення, що має загальнозрозуміле значенням і граматично правильне оформлення.

Внутрішнє мовлення людини є результатом довгої еволюції мовної свідомості.

У дітей дошкільного віку внутрішнє мовлення відсутнє. Воно розвивається із зовнішнього, так званого егоцентричного (для себе, без обов'язкового співрозмовника) мовлення маленької дитини, яке все більше згортається, стає все більше шепітним, а потім йде всередину мовної свідомості. Таке перетворення зовнішнього мовлення на внутрішнє стисле мовлення називається *процесом інтеріоризації мовлення*. Цей процес зазвичай завершується до початку підліткового віку дитини (10 – 11 років).

Отже, Л. С. Виготський вирізняв три плани мовного мислення: думка, внутрішнє мовлення, слово.

Відомо, що словами не можна передати всю повноту людської думки. Тому й існує відомий крилатий вислів: «Мысль изречённая есть ложь». З іншого боку, красиві слова і зв'язне мовлення здатні прикрасити будь-яку змістову пустоту. Отже, одиниці мови й одиниці мислення (думки) є різними, і вони не співпадають. Тож у людській свідомості існують дві мови: словесна і мисленнєва. Уперше до цього висновку дійшов Л. С. Виготський, якому, проте, не судилося його розвинути – ученому було відміряне дуже коротке життя (лише 37 років).

Значно пізніше інший психолог, Микола Іванович Жинкін, продовжив розпочаті Л. С. Виготським дослідження. Розвиваючи його ідею внутрішнього мовлення, М. І. Жинкін висунув гіпотезу про існування в людській свідомості *універсально-предметного коду* (УПК), або радше універсального предметно-схемного коду (УПСК). Цей код названий «предметним» тому, що в ньому присутні конкретні образи-предмети (наприклад, обличчя конкретної людини) та узагальнені образи-предмети (наприклад, обличчя людини як такої). Код названий «універсальним» тому, що він наднаціональний, адже характер його образів не залежить від специфіки конкретної мови – ці образи однакові для всіх людей (універсальні), тому й можуть виражатися різними мовами (перекладатися з однієї мови на іншу). Наприклад:

Коли говорять про проливний дощ, то українською мовою це буде «дощ, як із відра», а англійською мовою це буде «It's raining cats and dogs». однак у свідомості і українців, і англійців постає образ не відра або котів і собак, а сильного дощу.

Якби людина мислила «мовою», то словосполучення «червоний помідор» викликало б в її пам'яті лише словосполучення «червоний помідор», а не зоровий образ і смакові якості реального спілого помідора.

Тож, за М. І. Жинкіним, УПК є невербальним за своєю природою.

УПК (УПСК) є внутрішнім кодом, особливою мовою інтелекту, базовим компонентом нашого мислення. Це система образів-знаків, які в нашій свідомості є чуттєвим відображенням («відбитком», «слідом») дійсності – образні, схемні, нюхові, рухові та інші відбитки реальності.

Спочатку у свідомості дитини формуються «відбитки» конкретних предметів – знайомих іграшок, облич тощо, які створюють базовий комплексний образ середовища її існування. Потім формуються узагальнені образи багатьох знайомих облич, предметів тощо, тобто, «відбиток» обличчя як такого, ліжка як такого тощо. Це два різні рівні, які є протопонятійними (передпонятійними); вони забезпечують формування будь-якого образного невербального мислення (таке мислення є, наприклад, у тургенєвського Герасима: із «Муму», у всіх глухонімих людей до того, як їх починають вчити мові). Проте формування в УПК абстрактних понять (наприклад, таких, як «меблі», «одяг», «посуд» тощо) здійснюється лише за допомогою мови, тому що такі поняття співвідносяться не з «відбитками-образами», а з «відбитками-схемами». Тому цей код радше називати УПСК. Маленькі діти не мають УПСК, у них є лише УПК.

Семантичне (понятійне) засвоєння будь-якої мовної одиниці можливе лише через її проходження через нижній рівень УПК / УПСК, де ця мовна одиниця співвідноситься із зразковим «відбитком-образом». Така послідовність засвоєння свідчить про те, що генезис знакової діяльності підпорядкований діалектичному закону зародження нового в надрах старого. Тобто, нове у своєму «кінцевому вигляді» обов'язково зберігає риси попередніх стадій свого формування. Ось чому ще з часів Яна Коменського (17-е століття) дидактика захищає принцип наочності навчання; ось чому вербальні описи завжди підкріплюються різного роду схемами, діаграмами та малюнками.

Отже, УПК є специфічним кодом, за допомогою якого формується задум зовнішнього мовлення – це первинний запис особистісного смислу. Рух від

думки до слова розпочинається з роботи саме цього невербального комунікативного механізму. Тож породженням висловлення, за М. І. Жинкіним, є процес перекодування його майбутнього змісту з коду образів і схем на вербальну мову.

УПК є інтернаціональною мовою, надбанням людей різних етнокультур.

Це створює передумови розуміння будь-якої іноземної мови. Наприклад, люди різних національностей розуміють малюнки Бітструпа або музику різних композиторів однаково. Думка, яка існує в межах можливостей УПК, у процесі своєї вербалізації трансформується, тобто обростає значеннями, які співвіднесені з одиницями конкретної національної мови. Тож у мозку людини з часом утворюються дві системи: а) система мислення – це УПК і УПСК; б) система комунікації, яка «працює» на основі конкретної національної мови.

4. Дитяче і доросле мовлення

Здійснюваний психолінгвістикою аналіз дитячого мовлення не лише прояснює закономірності мовного й мовленнєвого онтогенезу, але й забезпечує розуміння співвідношення мислення й мовлення, зокрема, особливостей зв'язку між пізнавальними та мовленнєвими можливостями людини.

За Жаном Піаже, дитина у своєму розвитку проходить два етапи:

- на першому році життя на базі сенсомоторної логіки у дитини формується *сенсомоторний інтелект*, який забезпечує їй здатність опанувати логіку дій, що, у свою чергу, уможливорює формування здатності дитини до генералізації (узагальнення);
- на другому році життя відбувається перехід від логіки дій до *концептуальної логіки*, яка уможливорює опанування дитиною мови як знакового (семіотичного) засобу: імітуючи жести дорослих, дитина починає уявляти схеми дій, що розвиває її семіотичну функцію.

Отже, людина здійснює свої мислительні процеси шляхом оперування структурами свого внутрішнього, мисленневого коду (УПК і УПСК). А от якими є одиниці цього коду поки що достеменно невідомо. Це можуть бути і конкретні образи дійсності (наприклад, образ конкретного столу, конкретного обличчя тощо), і узагальнені «сліди образів» (наприклад, образ столу як такого, образ людського обличчя взагалі тощо), і вербальні позначення образів, що зберігаються в нашій мовній пам'яті (наприклад, слова, що називають образ столу або образ обличчя тощо). Неможливо заглянути в мозок і подивитися, що там – коли і як активується серія образів–малюнків, а коли і як активуються слова. Натомість залишаються лише опосередковані методи дослідження – це спостереження, експеримент і теоретичне моделювання.

Людська свідомість завжди залишається «прив'язаною» до образу, що є «малюнком» предмета. Це легко перевірити на «образних» ідіомах. Коли ми говоримо *He kicked the bucket* або *white elephant*, то, навіть знаючи значення цих фразеологізмів, у нашій свідомості спливають образи, відповідні вжитим словам. То як же людина розуміє непряме значення мовної одиниці: відразу, тобто, із самого початку спираючись на непряме значення слова, чи шляхом розуміння спочатку прямого значення слова, а вже потім – непрямого, контекстуального значення цього слова?

Проведені експериментальні дослідження, які полягали в супроводі фразеологічних одиниць малюнками, що ілюстрували пряме і непряме їх значення, показали, що діти 4 – 6 років вибирають малюнки, що ілюструють пряме значення фразеологічних одиниць, підлітки 7 – 8 класу переважно вибирають малюнки, що ілюструють дійсне значення фразеологічних одиниць, а дорослі – виключно ті малюнки, що ілюструють дійсне значення таких одиниць.

Отже, лише сформований інтелект дорослої людини здатний спиратися виключно на мовні засоби, без опори на конкретні образи, що зберігаються в її пам'яті. Проте це стає можливим саме тому, що доросла людина навчилася зв'язувати мовні знаки з їх предметним представленням у своїй образній

пам'яті. Це вміння людини забезпечує їй здатність писати, йдучи від наявного в неї образу до тексту (як, наприклад, писав Б. Пастернак, уривок вірша якого наводиться нижче), а іншим людям читати й розуміти написане, йдучи вже від тексту до образу:

*Засеребрятсья малины листы,
Запрокинувшись вверх изнанкой,
Солнце грустно сегодня, как ты, –
Солнце нынче, как ты, северянка.*

Експериментально доведено, що опора на образ («малюнок» предмета) присутня на різних стадіях онтогенезу і при різному рівні сформованості мовної здатності людини. Так, маленькі діти успішно виконують когнітивні операції аналізу, синтезу, простого узагальнення та групування з опорою лише на образ, тобто без опори на мовні ресурси (це експерименти із пред'явленими дітям предметами різної форми, кольору та розміру).

Щодо розуміння людиною усного або письмового тексту, то воно залежить не лише від знання цією людиною мови тексту, але й від запасу її загальних знань, від ступеню розвитку логіки в її системі мислення. Інтелект сам по собі, подібно до системи УПК (УПСК), не оперує «всередині самого себе» національною мовою. Така мова з'являється лише за умови здійснення людиною мовленнєвої діяльності, тобто за умови власне мовленнєвого (за допомогою мовних засобів) вираження думки як «продукту» інтелекту.

Мислення та мовлення є різними.

Після свого народження дитина розвивається і розумово, і мовленнєво. Проте вона значно скоріше опановує системою мови і набагато повільніше накопичує і переробляє знання. Тож мислення і мовлення не є синхронними процесами. Навпаки, радше слід говорити про асиметрію когнітивного (мисленнєвого) і мовленнєвого розвитку дитини.

Ілюстрацію вищевикладеного слугують результати експерименту, проведеного з 72-річною жінкою із глухого російського села та її 5-річним онуком із сім'ї містян, які мають спеціальну середню освіту. Попередньо було встановлено, що словник жінки складає 860 одиниць, до яких додаються ще 250 одиниць, свідвіднесених з її ремеслом: лимарством і знахарським травництвом. У побуті жінка регулярно використовує не більше 500 слів. І жінці, і її онуку був прочитаний один і той самий текст із підручника для молодших школярів («Орел и мушля»), обсягом 136 слів. Значення таких слів, як «орел», «мушля» і «стулки» були проілюстровані малюнками. Із 136 слів оповідання жінка не зовсім зрозуміла ще 8 слів, які їй були пояснені. Порівняємо перекази прослуханого оповідання, породжені жінкою та її онуком.

Переказ жінки.

Дело, значит, так было. Не помню где, у воды, у самой, значит, была эта самая, как ее. ..(Підказка) Раковина. Да. Тута был и коршун, чи как его? Ну, ладно. Ну, он как живет? Ест, значит рыбу и живность, чи еще что. Рыбы в тот раз не было, а была эта самая... Как ее? ..(Підказка) Ну, да, она. Увидал ее, значит, коршун и – к ней. Ага... Было у нее такое (жест складывающимися ладонями) – хочет раскроется, хочет – нет. Может и зачинить. Коршун, значит, туда, а она его – (жест ладонями вместе). Ни туда, ни сюда тому коршуну. Не мог он, значит, себя ослобонить. А тут вода поднялась. Коршун в воде не жилец. Издохнул он в воде. А она себе живет! (Усього 111 слів).

Переказ дитини.

Большая ракушка сидела на песочке. Большая ракушка раскрыла свои эти... (Підказка). Да, створки. Она сидела и смотрит на море... А какие глазки у ракушки? Нет глазков? А как же она тогда смотрела? Просто лежала? Ладно, пусть лежит. Лежит она и лежит... А на большой горе было гнездо. В гнезде жил орел с детками. Орел – царь птиц. Он самый сильный и храбрый. Он всех птиц может победить... А царя зверей –

тоже? Нет? Ну, ладно... Орел захотел съесть большую ракушку. А ее едят разве? Она вкусная? А вы ели? Ладно буду дальше рассказывать. А я дальше забыл... ..(Підказка). Орел увидел большую ракушку и говорит: «Сейчас я тебя съем!» А большая ракушка говорит: «Нет, не съешь, я тебя за лапы схвачу!» А орел говорит: «Я тебя не боюсь, я – царь всех птиц!» Как бросился он на ракушку, как схватил, как съел ее всю!.. Нет, он не поел... Она ему лапы прищемила. Тогда он вырвался и улетел... (Усього 152 слова).

Порівняння двох текстів показує, що словник хлопчика більший, ніж словник його бабусі, а вжиті ним граматичні конструкції є правильнішими та різноманітнішими. Отже, хлопчик має більш розвинуту мовну компетенцію. Однак переказ хлопчика не показує повне розуміння сюжету: можна лише припустити, що хлопчик здогадався про небажаний для нього «поганий» кінець оповідання щодо «царя птахів». «Діалог» між орлом і мушлею є не просто придуманий хлопчиком, але й таким, що відповідає антропоморфним уявленням всіх нормальних дітей про тварин: тварини, як і люди, вміють говорити. А от переказ жінки, при всій бідності її словника і порушених мовних нормах, не має жодної логічної помилки, тому що вона повністю і правильно зрозуміла сюжет і причину смерті орла. Тобто, у межах сюжету прочитаного тексту когнітивні можливості літньої малограмотної жінки є значно вищими, ніж когнітивні можливості хлопчика.

Дослідження, що аналізували формування когнітивних можливостей у російськомовних і німецькомовних дітей 3–5 років, свідчать про значні прогалини в їхніх знаннях про навколишній світ. Ось як діти розуміють світ, в якому вони живуть.

Інформація про тіло.

У тебя тоже есть язычок?

У меня затылок сзади. А у тебя?

У нас уши без шерсти, а?

Покажи свои пальцы. Так. И мизинчик тоже есть? Покажи!

Інформація про тварин.

Где тут можно увидеть льва? Или хотя бы львенок? В магазине?

Тишка язык высунет, а молчит!

У дяди Бори разве есть хобот? Как же его слонем назвали?

Інформація про погоду.

Солнцу самому жарко, да?

Зачем дождю столько лужов?

Весной как бывает? Как летом?

Інформація про час.

Что больше – неделька или минутка?

Как будильник знает, когда звонить?

Кто придумал месяц и год?

Інформація про квартиру.

А у вас тоже есть стол?

Двери есть всегда в доме?

Зачем в окнах стекло?

Разве на диване лежат как на кровати?

Інформація про їжу.

Пирожки мама делает сама, а вот огурцы – как?

Почему чай такой цветной?

Молоко белое – зачем это?

Груши тоже растут, что ли?

Інформація про вулицю.

Кто это улиц понаделал?

Трамвай сам едет?

Домина какая вырастет, да?

Інформація про війну.

Война – это взаправду?

Пулемет метает пули?

Танки зачем грохотят?

Інформація про простір.

Где это бывает верх?

Бабуля всегда живет?

У нас есть тоже страна?

Город, что ли, меньше страны?

Інформація про життя і смерть.

Дэзи может вдруг не жить?

Все-все болеют и умрут?

Із наведених висловлень дітей очевидно, що вони ще дуже багато чого не знають про навколишній світ, проте мають вже досить значну мовну компетенцію.

Існує багато тестів для перевірки рівня когнітивного розвитку людини. Одним із них є складання пазлів. Це завдання значно спрощується, якщо людина має перед собою малюнок цілого, і дуже ускладнюється, якщо такого малюнка немає. Тому дітям різного віку пропонують однакові завдання, але з опорою або без опори на малюнок. Експериментально доведено, що недорозвиненість мови не завжди свідчить про недорозвиненість розумових здібностей, і навпаки – розвиненість мови не обов'язково супроводжує гарні когнітивні можливості дитини. Така дитяча асиметрія розвитку мовлення й мислення ускладнена також і тим, що діти зазвичай погано вербалізують те, що вони добре розуміють. Їм, наприклад, важко точно розповісти про свої власні дії.

Певна асиметрія мовлення та мислення зберігається й у дорослої людини. Тому деяким людям простіше побачити креслення, схему або малюнок, ніж читати опис деталі або машини. Це й зрозуміло, адже жодна мова, якою б

розвиненою вона не була, не може так точно й конкретно описати предмет, як це робить малюнок.

Ключові поняття (подані в алфавітному порядку):

асиметрія розвитку мовлення й мислення, внутрішнє мовлення, гуління дитини, дискурсивна мовленнєва діяльність, ехолалія, знакова функція, значення слова, інструментальна функція, інтеріоризація мовлення, концептуальний інтелект, крик дитини, лепет дитини, мовленнєва творчість дитини, мовленнєве оточення дитини, невербальні протознаки, нянина мова дитини, опанування мови, онтогенез мови, полісемія, посмішка дитини, рефлекторні рухові прояви дитини, рівні розвитку людини як мовленнєвої особистості, сенсомоторний інтелект, словотвірна активність дитини, смисл слова, теорія мовленнєвої діяльності, універсальний предметний код, універсальний предметно-схемний код, філогенез мови, фонематичний слух.

ЛЕКЦІЯ 3

Тема лекції.

ФІЛОГЕНЕЗ МОВИ ТА МОВЛЕННЯ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Перелік питань, що розглядаються.

1. Проблема філогенезу мови та мовлення у психолінгвістиці.
2. Основні гіпотези філогенезу мови та мовлення.

1. Проблема філогенезу мови та мовлення у психолінгвістиці

Філогенез (грец. *phyle* – рід, вид; *genos* – походження) – це історичне формування групи організмів. У психології це процес виникнення та історичного розвитку (еволюції) психіки й поведінки людини як результат дії змінюваного середовища її існування.

Філогенез мови та мовлення – це процес виникнення й розвитку мови та мовлення, аналізований не як щось індивідуальне й неповторне, притаманне конкретній людині, а як щось спільне й узагальнене, притаманне всім людям.

Вважається, що зародження людської мови відбулося дуже давно: учені називають проміжок часу між 500 000 і 50 000 років до нашої ери. Оскільки жодних прямих (лінгвістичних) доказів цього немає, то використовуються різноманітні непрямі дані – це свідчить про комплексний характер проблеми філогенезу мови й мовлення та вимагає залучення до розв'язання цієї проблеми не лише лінгвістичних даних, але й даних інших галузей наукового знання. Тобто, проблема філогенезу мови та мовлення не є суто лінгвістичною, це проблема і психологічна, і соціально-історична, і антропологічна (*антропологією* є наука про людину).

Палеоантропологічні дані аналізу кісток черепа викопних людиноподібних мавп і людей кроманьйонського типу показують, що внутрішній бік їхньої черепної коробки має заглиблення, якому відповідали випуклості кори головного мозку – у місцях, співвіднесених з так званими «бугорками мовленнєвої зони» і «бугорками логічного мислення». Тож з великою мірою ймовірності можна говорити про наявність у стародавньої людини щонайменш примітивної мови та примітивного мислення.

Непрямим доказом наявності у наших пращурів мови та мовлення є і виявлений серед решток кісток стародавніх людей так званий «культурний пласт» – це стародавні засоби праці, заготовки до них, рештки стародавніх

вогнищ тощо. Усі ці артефакти свідчать про певний спосіб життя первісних істот, про їх спільну трудову діяльність, зокрема полювання, що не могло не вимагати певних сумісних зусиль, а, значить, і певних засобів спілкування.

Ще одним непрямим доказом наявності у первісних людей мови та мовлення є їх прямоходіння – факт, з'ясований за формою викопних кісток тазу, рук і ніг первісних людей. Прямоходіння означає, що руки первісних людей були вивільнені – для праці та жестів. А дані аналізу викопних щелеп первісних людей вказують на їх здатність до більш-менш успішної артикуляції звуків.

Про розумову здатність і здібності первісних людей свідчать численні наскальні малюнки. Вони не лише унаочнюють уміння наших пращурів відтворювати зовнішній вигляд тварин і людей, а й засвідчують їх спільну діяльність, відображену у конкретних сценах полювання. Така діяльність не могла відбуватися без розвинених засобів спілкування.

Тож із дуже великою мірою ймовірності можна стверджувати, що первісні люди вже мали і мислення, і мову, хоча й примітивні. А от питання як і чому людина отримала мову й дотепер залишається без достеменної відповіді.

2. Основні гіпотези філогенезу мови та мовлення

У різні періоди розвитку науки і культури вчені по-різному пояснювали походження мови. Серед низки гіпотез мовного філогенезу основними є три, які підтверджуються лінгвістичними даними, – це теорія звуконаслідування, трудова теорія (теорія трудових вигуків) і теорія жестів.

Уперше запропонована ще древнегрецькими філософами-стоїками, *теорія звуконаслідування* була повторно обґрунтована в 19-му і 20-му століттях. За цією теорією, первісні люди отримали мову в результаті того, що вони наслідували звуки навколишнього середовища – журчання струмка, співу пташок, розкату грома, звуку сильного вітру тощо. Як підтвердження, зазвичай наводять такі два аргументи:

слів, у тому числі й звуконаслідувальних, про що свідчить аналіз дитячого мовлення в аспекті його онтогенезу та філогенезу. Тож сучасні дані про дословесний етап розвитку дитячого мовлення не підтверджують аргументи прихильників звуконаслідувальної теорії мовленнєвого філогенезу.

Отже, теорія звуконаслідування має певне раціональне зерно, проте сучасна наукова думка в цілому не поділяє її аргументацію. Пояснювальна сила цієї теорії різко зростає, якщо звуконаслідування як основне її поняття доповнюється звукосимволізмом – звуковим зображенням позамовних явищ, тобто, якщо враховуються сучасні дані фоносемантики.

Трудова теорія / теорія трудових вигуків, яка виникла в 19-му столітті, найповніше описана у працях Л. Нуаре і К. Бюхера. За цією теорією, мова виникла зі звуків, що супроводжували спільну трудову діяльність первісних людей: люди вигукували для того, щоб скоординувати спільні рухи, щоб виразити застосоване зусилля тощо. Такі вигуки виражали, фактично, емоції людини, що визначає статус емотивної функції мови – вона первісна в онтогенезі та найдавніша у філогенезі.

Трудова теорія не визнавалася радянським мовознавством, яке вважало її вульгарною і необґрунтованою. Проте деякі положення цієї теорії є цінними для здійснення психолінгвістичного аналізу. Це, зокрема, твердження, що:

- мова виникла у процесі соціальної взаємодії людей;
- мовні знаки вторинні по відношенню до невербальних способів комунікації.

І хоча ні Л. Нуаре, ні К. Бюхер не змогли показати як саме формується фонетична і лексико-граматична система кожної національної мови, принцип виникнення звукової комунікації був викладений ними науково-коректно й обґрунтовано.

Теорія жестів була сформульована В. Вундтом (19-те століття) і повністю підтримана відомим радянським мовознавцем Н. Я. Марром (20-те століття). Проте в цілому радянське мовознавство не визнавало теорію жестів. Зокрема, О. О. Реформатський у відомому підручнику «Вступ до мовознавства» писав:

«...жести завжди виступають як щось вторинне для людей, які мають звукову мову».

Однак сучасні психолінгвістичні дослідження вказують на прямо протилежне. Зокрема, спостереження за мовленнєвим онтогенезом, результати фоно-семантичних розвідок і досліди із приматами доводять, що на сьогодні теорія жестів є найпереконливішою частиною гіпотези філогенезу мови та мовлення. Більш того, дві попередні теорії – звуконаслідувальна і трудова – у своїх позитивних моментах підтверджують і доповнюють саме теорію жестів.

Які ж психолінгвістичні аргументи підкріплюють теорію жестів?

Найулюбленишим способом моделювання філогенетичних процесів у науці є перенесення фактів мовленнєвого розвитку дитини у площину історичних (еволюційних) процесів. Так експериментально доведено, що ще до того, як дитина опановує мову як фоно-лексико-граматичну структуру, вона створює свою особливу, невербальну, переважно жестову протомовну систему. Разом із протопоняттями та образами реальності, ця первинна комунікативна система у подальшому стає основою універсального предметного коду (за М. І. Жинкіним), а також основою формування звукового мовлення дитини. Тож психолінгвістичні дані свідчать про те, що в онтогенезі спочатку осмислюються жест та емоціональна фонація, а вже потім осмислюється звук.

Дуже цікавими є психолінгвістичні експерименти, проведені у 60–70-х роках 20-го століття американськими психологами, які працювали з людиноподібними мавпами. Це, зокрема, експерименти, проведені подружжям Р. і Б. Гарднерами, а також психологами Р. Футе і Д. Примак.

Уже досить давно завзято, але марно, зоопсихологи намагалися навчити шимпанзе як найрозвинутішу із людиноподібних мавп звуковій мові. Питання, на яке вони намагалися відшукати відповідь було таким: Що заважає мавпі оволодіти людською комунікацією – недоліки будови її артикуляційного апарату чи недосконалість її психічних здібностей і будови її мозку? До 60-х років 20-го століття більшість учених вважали, що людиноподібні мавпи мають недостатні психічні здібності та недорозвинутий мозок. А аналіз голосового

апарату шимпанзе, здійснений американським ученим Ф. Ліbermanом, показав, що «будь-яке намагання навчити мавп говорити приречене на невдачу».

Але ж існують різні способи передавання інформації. Це можуть бути, зокрема, жести, якими користуються глухонімі – вони мають лише жестову комунікацію. А з огляду на те, що руки шимпанзе дуже схожі на руки людини, можна припустити, що і мавпа здатна до комунікації за допомогою жестів.

Саме таким припущенням і керувалися американські вчені, подружжя Гарднер, коли взяли на «виховання» 11-місячну шимпанзе на ім'я Уошо. Успіхи Уошо не лише повністю виправдали сподівання подружжя, але й перевершили їх найсміливіші надії. За три роки навчання Уошо навчилася користуватися знаками американської мови жестів для спілкування зі своїми «батьками». Більш того, виявилось, що шимпанзе здатна розуміти декілька сотень інших знаків, з якими до неї зверталися люди. Пізніше результати Уошо повторили й інші шимпанзе – Люсі, Мойя, Пілі. Цікавим виявилось й те, що у своєму комунікативному розвитку шимпанзе часто виявляли риси, схожі з тими, що спостерігаються в мовленнєвій еволюції дитини, а саме:

- розвиток переносного значення жесту як знаку;
- винайдення нових знаків (подібно до дитячої словотворчості);
- розвиток синтаксичної структури мови.

Зазвичай переносне значення розвивалося у шимпанзе за подібністю. Так, Уошо знаком «чую» (торкання вуха вказівним пальцем) позначала будь-який сильний або дивний звук, а також наручний годинник, коли просила дати його послухати. Шляхом переносу значення знака Уошо навіть навчилася лягати. Асистент Джек не звертав ніякої уваги на її прохання дати попити. Тоді Уошо до сигналу, що позначав звернення до Джека, стала вводити додатковий знак зі значенням «брудний». Тобто, вона, фактично, говорила: «Брудний Джек, дай попити». Мавпи утворювали нові «слова-жести» за різними принципами. Наприклад, шимпанзе Люсі дала Ю. Ленделу ім'я «алігатор» (кусальні рухи пальцями) – це відбулося тому, що на його сорочці були вишиті зображення крокодила. Уошо, катаючись з Р. Гарднером у човні і вперше побачивши

лебедя, назвала його «водяним птахом» (послідовно показала знаки «пити-рідину» і «птах»). За таким самим принципом вигадувала нові знаки і Люсі: вона називала кавун складним знаком «пити-фрукт», а редиску «кричати-боляче-їжа», маючи, вочевидь, на увазі гострий смак овоча. Ці результати вражають, адже шимпанзе демонструють: а) ініціативне вживання самостійно віднайдених і попередньо невідомих для них знаків, близьких до тих, що реально існують у мовчій системі; б) самостійне комбінування двох відомих знаків для утворення нового складного знаку.

Комбінуючи знаки, шимпанзе склали з них нескладні речення, в яких їх «слова-жести» вибудовувалися таким чином, що на першому місці знаходився суб'єкт дії, на другому – дія, на третьому – об'єкт (наприклад: «*Ти – лоскотати – Уошо*»; «*Роджер – лоскотати – мене*»). Тобто, шимпанзе демонстрували уявлення про суб'єкт, дію та об'єкт. А співставлення комбінацій знаків Уошо з конструкціями дитячого мовлення показує певний збіг їх структурних схем.

Цікавим є й те, що іноді шимпанзе починали спілкуватися за допомогою опанованої ними жестової мови глухонімих не лише з людиною, але й між собою.

Отже, деяких мавп можна навчити мови як символічної системи. Ця мова у них є жестовою, що забезпечує можливість спілкування. Вербального мовлення у мавп немає.

Досліди з мавпами продовжуються. Проте зібрані факти дозволяють говорити не лише про їх комунікативні можливості, але й про первинні способи спілкування наших людиноподібних предків.

Підтвердження істинності теорії жестів можна знайти й у фактах нейрофізіології, яка вивчає мозкову організацію діяльності людини. Відомо, що особливий центр у лівій півкулі головного мозку, який керує процесом породження мовлення, знаходиться поряд із більш загальною зоною мозку, яка керує рухами правої руки. Саме тому, коли у дитини спостерігається затримка мовленнєвого розвитку, логопеди рекомендують їй активно ліпити різноманітні маленькі фігурки із пластиліну або глини, відпрацьовуючи тонку моторику

пальців. Рухова активність рук здатна стимулювати активність породження мовлення.

Американська дослідниця Дорін Кімура звернула увагу на те, що ушкодження лівої півкулі у глухонімих людей, які до цього успішно користувалися жестовим мовленням, призводить до порушення рухів, подібних до розпаду мовлення у неглухонімих людей, які перенесли таке саме захворювання. Тобто, однотипне мозкове порушення у нормальних і глухонімих людей призводило до порушення мовлення – звукового і жестового.

Вивчення жестикуляції нормальних людей показує, що правші (в яких ліва півкуля пов'язана з мовленням і правою рукою) у процесі комунікації здійснюють набагато більше вільних рухів правою рукою, ніж лівою. А шульги, в яких права півкуля є мовленнєвою, активніше жестикулюють лівою рукою.

Можна говорити про філогенетичний зв'язок між жестом і звуковим мовленням.

Згідно з гіпотезою Кімури, мова розвивалася саме в лівій півкулі головного мозку первісної людини тому, що ця півкуля вже була пристосована до деяких видів активної діяльності. Відповідно, еволюційні переваги, отримані вправною в маніпуляціях правою рукою, стали підґрунтям для формування системи спілкування, яке було спочатку жестовим, із використанням правої руки, а потім стало артикуляційним (звуковим), із застосуванням голосової мускулатури.

Проте така філогенетична гіпотеза має одне суттєве протиріччя: мова виникає з потреби людини у спілкуванні, а сама ця потреба формується у процесі життєдіяльності людини, яка мови ще не має. А хіба можна відчувати потребу в тому, чого ще немає? Це протиріччя не усувається навіть тим фактом, що потреба людини в мові виникає у процесі її праці з іншими людьми, адже не зрозуміло, як саме ця спільна праця як основа життєдіяльності людини, викликає її потребу в тому, чого вона ще не має.

Протиріччя усувається, якщо визнати, що: а) стародавня людина вже мала первісну комунікативно-сигнальну систему; б) ця система була притаманна лише людям; в) ця система була притаманна людям ще до того, як вони «отримали» мову в сучасному її розумінні – як вербально-знаковий засіб спілкування. Ця передмовна, базисна система у подальшому розвинулася в мову як систему знаків. Аналогом такої базисної для мови системи у філогенезі можна вважати дитячу «передмову» (протомову), а також знакову (жестову) поведінку шимпанзе в експерименті.

Тож як підсумок, маємо визнати достовірною таку гіпотезу:

1. Комунікативна діяльність первісних людей у своїх суттєвих елементах розвинулась із комунікативних систем їх тваринних предків. Тобто, комунікативна діяльність уже була притаманна майбутнім пітекантропам, неандертальцям і синантропам.
2. За всесвітньо відомим психологом Ф. Кліксом, когнітивний рівень вищих антропоїдів є настільки високим, що дає всі підстави вважати їх здатними до вирішення завдань, які не виводяться із простої послідовності спроб і похибок, а також визнати їх потребу у спільній співпраці. Найважливішою ознакою високорозвинених когнітивних здібностей вищих антропоїдів є їх здатність поєднувати прогнозування з опосередкованим використанням лії інструменту (знаряддя) для досягнення конкретної мети.

Отже, комунікативна діяльність не є інстинктивною, адже жодний інстинкт сам по собі не здатний спонукати жодну тварину до дії за незвичних для неї обставин (наприклад, при спілкуванні з людиною або при вирішенні поставлених людиною завдань). І якщо, услід за філософами, визнавати наявність двох видів опосередкованої діяльності, котрими є знаряддя і знак, то слід визнавати й те, що вищі антропоїди були здатні застосовувати їх обидва. Свідченням цього є сама еволюція (філогенез) людини, яка успадкувала від своїх людиноподібних прашурів і когнітивні здібності (пов'язані із

застосуванням знаряддя), і засоби спілкування (пов'язані із зістосуванням знаків).

За Л. А. Фірсовим, невербальні засоби спілкування людиноподібних (включаючи і фонації тварин) були їх протомовою (прамовою), а рівень їхнього мислення був «понятійним у певних межах», тобто, протопонятійним. З іншого боку, немає підстав уважати, що найстародавніші засоби спілкування людиноподібних, а згодом і первісних людей, були виключно невербальними, «беззвучними», тобто, лише жестовими і мімічними: звукова сигнальна система тварин (і не лише їх) уже була дана первісній людині як основа для розвитку її артикуляційного (звукового) мовлення. Саме тому невербальні компоненти комунікації, зазвичай використовувані сучасною людиною в її повсякденному спілкуванні, засвідчують синтетичність стародавньої комунікативної системи.

Отже, кожна із трьох теорій походження мови має своє раціональне зерно, оскільки описує якийсь один бік філогенезу. Тому справедливим видається висновок фоносемантиста С. В. Вороніна: «...мова має зображальне походження, і мовний знак на початковому етапі філогенезу природньо (первісно) мотивований, зображальний».

✓ Шлях розвитку комунікації йшов від озвученої пантоміми до розбірливого мовлення.

Зародження та перші етапи розвитку мови відбувалися у двох площинах:

- у реальній соціально значущій взаємодії членів первісного колективу;
- в ігрових культових виявах первісних людей.

Одночасно з мовою зароджувалося і синкретичне первісне мистецтво, яке також поєднувало ігрові дії та їх звуковий супровід.

Причини, які сприяли перетворенню нерозбірливого супроводу дій у знаковий (мовний) супровід, слід шукати у збільшенні як кількості, так і різноманітності реальних ситуацій (трудових, бойових), в які потрапляла первісна людина. А це, у свою чергу, було пов'язане із загостренням конкуренції між племенами за умов демографічної кризи або змушеної міграції

тощо. Безліч різних ситуацій і все складніша діяльність, яку змушена була здійснювати первісна людина, вимагали від її мислення як аналітизму, так і синтезу та схематизації ситуацій. Це, у свою чергу, приводило до збільшення кількості ігрових відображень реальних ситуацій та до вдосконалення «звукового супроводу» кожної з них. Поступово з елементарних озвучених дій розвинулися окремі слова-речення, в межах яких згодом була вирізнена група підмета і група присудка, а потім й інші члени речення. Так виникла розбірлива і зрозуміла людська мова.

Ключові поняття (подані в алфавітному порядку):

антропологія, емотивна функція мови, емоціональна фонація, жестове мовлення, ідеофон, міміка, невербальні засоби комунікації, пантоміміка, первісно мотивоване слово, теорія звуконаслідування, теорія жестів, трудова теорія, філогенез мови та мовлення, фоносемантика.

ЛЕКЦІЯ 4

Тема лекції.

МОВА: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ АНАЛІЗУ

Перелік питань, що розглядаються.

1. Звук і смисл.
2. Слово у свідомості людини.
3. Словотвір у процесі мовленнєвої діяльності.
4. Психолінгвістичний аспект граматики.

1. Звук і смисл

Мова як структура традиційно моделюється як ієрархічне, багаторівневе утворення (див. табл. 4.1), в якому кожен рівень співвідноситься зі своєю ідентифікаційною одиницю, а всі одиниці рівнів пов'язані між собою конструкційними («знизу вгору») та інтеграційними («згори вниз») відношеннями.

Таблиця 4.1

Мовні рівні та мовні одиниці

№	МОВНИЙ РІВЕНЬ	МОВНА ОДИНИЦЯ
4.	Суперсинтаксичний	текст(ема) надфразова єдність
3.	Синтаксичний	речення фразема
2.	Морфологічний	слово (лексема) морфема
1.	Фонологічний	фонема

Наявність конструкційних та інтеграційних відношень означає, що одиниці будь-якого нижчого рівня мовної ієрархії слугують складовими елементами (конструюють) одиниці безпосередньо вищого рівня і навпаки, одиниці будь-якого вищого рівня є сукупністю (інтеграцією) одиниць безпосередньо нижчого рівня. Таке розуміння структурної будови мови пояснює взаємозв'язки, що існують між мовними одиницями. Проте це не пояснює ролі людини як носія мови та її користувача, тобто, того, хто породжує своє власне висловлення та сприймає (розуміє) висловлення, породжені іншою людиною. Саме психолінгвістичний аналіз, укорінений на антропоцентричному принципі розгляду всіх мовних одиниць, починаючи зі звуків, слів і словосполучень (фраз), і закінчуючи реченням і текстом, зосереджується безпосередньо на

людському чинникові, який зумовлює комунікативне функціонування всіх мовних одиниць.

Почнемо з першого, найнижчого рівня мовної ієрархії – фонологічного, ідентифікованого фонемою як своєю рівневою одиницею. Саме ця мовна одиниця досліджується *фоносемантикою* як окремою галуззю психолінгвістики, що аналізує кореляцію звуку та смислу у мовній свідомості людини.

Загальновідомим є положення про відсутність у фонемі значення, що виводить її з корпусу знакових одиниць мови. Дійсно, одна й та сама фонема може вживатися в різних словах, а також займати різну позицію у слові – ініціальну, медіальну або фінальну. А розбіжність між звуковою оболонкою слів у різних мовах, спричинена різним набором фонем, наявних у різних мовах, вказує на те, що звукова оболонка слів є умовною (конвенціональною). Наприклад:

За своєю звуковою оболонкою, українське слово «стіл» співпадає з англійським словом “table” лише одним звуком [t]. То хіба цей звук має якесь значення? Хіба він підказує нам значення слова – будь-то «стіл» чи “table”? А от морфема, на відміну від фонемі, завжди має значення, навіть тоді, коли вона складається лише з одного звуку. Так, морфема –а в українській мові має граматичне значення жіночого роду, яке стандартно реалізується в різних частинах мови: вона (займенник), книжка (іменник), цікава (прикметник), читала (дієслово).

Проте, психологічні дослідження показують, що звуки здатні викликати в нашій свідомості певні значення, якими можуть бути значення кольору, викликані музичними звуками, або значення розміру, викликані метеорологічними звуками тощо. Наприклад:

Якщо задати різним людям такі три запитання:

– який звук більше: «і» чи «о»?

- який звук грубіший: «і» чи «р»?
- який звук світліший: «о» чи «и»?

то відповіді на них зазвичай будуть такими: «о», «р», «о». Ці відповіді є типовими, тобто такими, що не залежать ні від віку, ні від статі, ні від освіти, ні від національної належності людини.

Існує реальний зв'язок між звуком і зорово-перцептивним образом. Звуки є змістовими – вони мають фонетичне значення.

Закономірно виникає запитання: Яким же чином фонетичне значення співвідноситься з лексичним (понятійним) значенням? Для відповіді на це запитання звернемося спочатку до слів, зокрема, дієслів, що утворилися як звуконаслідування. Будь-яка мова світу має досить значну кількість таких слів, з яких навіть можна скласти абетку для різних мов світу. У такій абетці кожен звук буде представлений конкретним звуконаслідувальним словом. Наприклад, частина такої абетки для української мови:

<i>А – аукати, акати</i>	<i>Д – дудіти, долдонити</i>
<i>Б – бормотати, бухтіти</i>	<i>Ж – жуужжати, жуужукати</i>
<i>В – воркувати, векати</i>	<i>З – зудіти, зюзюкати</i>
<i>Г – гуркотіти, гупати</i>	<i>І – ікати, ікнути і т.д.</i>

Звуконаслідувальні слова завжди виразні та сміливі, тому їх особливо люблять уживати поети. Наприклад, В. В. Маяковський, замість «заговорив, як мандоліна і віолончель» написав:

Тиндиликал мандолиной, дундундел виолончелью

За своєю формою всі звуконаслідувальні слова (наприклад, *хряк, барабан, цвіркання*) є *первісно (примарно) мотивованими*, адже їхня звукова оболонка певним чином відповідає позначеному ними предмету. Такі слова є копіями-асоціаціями, тому й називаються *ідеофонами*, тобто, знаками-словами.

Наявність у будь-якій із сучасних мов значної кількості ідеофонів підкріплює теорію звуконаслідування як одну з теорій походження мови. Ймовірно такі слова з'являлися першими, тому що вони мають здатність простого й прямого позначення, так необхідного для примітивного мовлення, яке у первісних людей було ситуативним і дознаковим. Ймовірно також, що пізніше, із розвитком мислення первісної людини, на основі ідеофонів почали з'являтися слова на позначення абстрактних понять, які вже не були пов'язані зі звуконаслідуванням. Тому, до речі, у розвинутих мовах світу ідеофонів не більше, ніж декілька тисяч, а от у племінних мовах і у мовах народів-меншин їх набагато більше. Проте в усіх мовах світу звуконаслідувальні корені залишаються продуктивними – від них утворюються слова, що представляють різні частини мови. Наприклад:

хрип → *хрипіти, хриплий, хрипло* (частиномовна парадигма)
 → *хрипливий, охрипнути, захрипнути, хрипливість* (словотвірна парадигма)

Окрім асоціативних образів, звуки здатні передавати й різні ознаки позначеного предмета. Наприклад:

Глокая кудра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка.

У кожній мові світу є словосполучення, що одночасно позначають і відчуття, і сприйняття позначеного предмета або явища. Так, словосполучення *тепле слово* одночасно позначає і слово, що сприймається на слух або очима, і тепло, що сприймається рецепторами шкіри. Іншим прикладом є словосполучення *холодний погляд*, що позначає відразу і зорове, і рецепторне сприйняття.

На думку відомого психолога О. Р. Лурія, одночасне позначення відчуття і сприйняття стає можливим тому, що нейропровідні шляхи у підкорковій зоні нашого головного мозку розташовані один біля одного. Тому нервові імпульси, що йдуть від наших рецепторів (органів відчуття), індукують (збуджують) один

одного, утворюючи так зване спів-відчуття, тобто, *синестезію*. Це психологічний феномен, який полягає у виникненні відчуття однієї модальності як результат подразнення іншої модальності.

Зокрема, виникнення у людини кольорового образу може викликатися дією звукового подразника («кольорова музика» як реакція на музику). «Синестезійними» є і такі словосполучення, як:

гіркий докір

солодка брехня

смачний запах

м'який контур

різкий звук

гостра критика.

Закони фоносемантики найповніше виявляються в художніх текстах, зокрема, поетичних, в яких вони слугують створенню яскравих образів. Наприклад, збільшене вживання шиплячих звуків створює відчуття шуршання.

Полночной порою в болотной глуши

Чуть слышно, бесшумно шуршат камыши ...

Отже, фонетичні (звукові) мовні одиниці як дієвий та ефективний засіб передавання інформації здатні впливати на процес сприйняття висловлення.

2. Слово у мовній свідомості людини

Слово (лексема), що ідентифікує другий, морфологічний рівень мовної ієрархії, є самостійною мовною одиницею. Психолінгвістичний аспект аналізу слова висвітлює можливі типи зв'язків між словами та зосереджується на встановленні особливостей зберігання (упорядкованості) слів у мовній свідомості (ментальному лексиконі) людини. Аналізується також і те, як людина «відшукує» у своїй пам'яті (*retrieve*) потрібне їй слово у процесі породження висловлення.

З'ясування усіх цих питань здійснюється шляхом проведення різних психолінгвістичних експериментів. Такі експерименти є зазвичай асоціативними. *Асоціативний експеримент* полягає в тому, що його

учасникам пропонують певні слова-стимули, на які вони мають відреагувати – навести свої слова-реакції, які є першим словом або словосполученням, яке відразу спливає в їхній пам'яті. Експеримент отримав назву «асоціативний» із-за асоціативності зв'язку, встановлюваного між словом-стимулом і словом-реакцією. Наприклад, асоціативний експеримент, проведений з російськомовними учасниками, дав такі результати:

- слово-стимул *російський поет* – слово-реакція *Пушкін*;
- слово-стимул *частина обличчя* – слово-реакція *ніс*;
- слово-стимул *фрукт* – слово-реакція *яблуко*.

Цілком зрозуміло, що представники різних національностей (культур) будуть мати різні асоціації, що можна прослідкувати на прикладі слова-стимула *хліб*. Слово-реакція на це слово-стимул є різною у різних людей: у росіянина – це *сіль*, у француза – це *вино*, у німця й американця – це *масло*, а в узбека – це *чай*.

За спільністю асоціацій так званої «колективної свідомості» були створені словники асоціативних норм для різних мов, зокрема, для англійської, французької, німецької, російської та деяких інших. Наприклад, асоціативна норма для слова «студент» є такою (у режимі «від найбільш до найменш частотного»):

«СТУДЕНТ»

- *бідний, заочник, вічний, відмінник, голодний, інститут*;
- *розумний, той, хто вчиться*;
- *веселий, медик, викладач, філолог*;
- *мученик, університет, людина, я*;
- *абітурієнт, молодий, сесія, навчатися*.

Наведений приклад показує, що асоціації різняться за характером зв'язку зі словом-стимулом. Найчастішими є зв'язки двох типів: синтагматичні та парадигматичні. **Синтагматичні асоціації** відбивають синтаксичні

закономірності мовленнєвої діяльності, тобто сполучуваність слова-стимула. На синтагматичних асоціаціях побудовані такі послідовності, як *СТУДЕНТ: бідний, вічний, голодний, розумний, веселий, навчатися* тощо. *Парадигматичні асоціації* показують інші слова того самого класу, що й слово-стимул. На парадигматичних асоціаціях побудовані такі послідовності, як *СТУДЕНТ: заочник, відмінник, інститут, медик, філолог* тощо.

Парадигматичні асоціації показують системний характер відношень між лексемами у мовній свідомості людини.

Саме парадигматичні асоціації здатні утворювати такі різновиди відношення, як *синонімія* (*друг – товариш*), *антонімія* (*друг – ворог*), *гіперонімія* (*студент – той, хто навчається*) і *гіпонімія* (*студент – відмінник*).

Будь-які асоціативні зв'язки між словами мотивовані не лише етнокультурним чинником, але й чинником соціальним, тобто, способом життя людини, її професією, віком, соціальним походженням тощо. Наприклад:

Російське слово-стимул «кисть» викликає у різних людей різні слова-реакції: у росіянина – це слово «рябины», у мешканця Середньої Азії – це слово «винограда»; у диригента – це слово «мягкая» або «плавная», у художника – це слово «волосяная» або «краски», а у медсестри – це слово «ампутация».

У мовній свідомості (ментальному лексиконі) людини асоціації утворюють *асоціативні (семантичні) поля*, в межах яких слова, близькі за значенням (вони позначають одне й те саме поняття), об'єднуються у групи. Це, фактично, парадигматичні групи слів як можливі варіанти назви одного й того самого поняття (наприклад, поняття кольору або поняття одягу тощо). У такому семантичному полі зазвичай розрізняють ядро, в межах якого встановлюються сильні зв'язки між словами, і периферію, в межах якої зв'язки між словами слабкішають. Наприклад:

Герой оповідання Чехова «Коняче прізвище» («Лошадиная фамилия») прикажчик Іван Євсейч, ніяк не може пригадати прізвище саратовського спеціаліста із замовляння зубів. Пам'ятаючи лише те, що його прізвище було «конячим», Іван Євсейч починає пригадувати, вибудовуючи семантичне поле слів із загальним значенням «той, хто має відношення до коня»: Жеребцов, Лошаков, Конявський, Рисистий, Мерінов, Буланов і т.д. Цей активний пошук слова здійснюється героєм оповідання у центральній частині відповідного семантичного поля, а потрібне йому прізвище чоловіка – Овсов – знаходилося на периферії цього поля.

За своїм значенням слово може входити до складу різних семантичних полів. У таких випадках значення слова конкретизується мовленнєвим контекстом. Наприклад:

- груша – це може бути і плід фруктового дерева, і спортивний інвентар;
- труба – це може бути і частина димоходу, і частина транспортної системи;
- банк – це може бути і фінансова установа, і специфічний засіб зберігання інформації;
- носик – це може бути і частина обличчя, і частина чайника;
- чайник – це може бути і посуд, і «незнайко» у певній галузі або діяльності.

У мовній свідомості (ментальному лексиконі) людини слова згруповані не лише за значенням, але й за формою (звучанням). Це можуть бути, наприклад, такі слова, як *скрипка* і *скріпка*. Проте формальні зв'язки між різними словами є набагато слабкішими, ніж смислові зв'язки між ними. А от у розумово відсталих дітей слова згруповані зазвичай саме за формою (звучанням), при значно послаблених смислових зв'язках між словами, аж до їх повної відсутності.

У повсякденному мовленні асоціативні зв'язки, що виникають у мовній свідомості людини, виявляються як *обмовки*, більшість з яких мотивована близькістю розташування лексем (слів) у ментальному лексиконі цієї людини, що й призводить до заміщення одного слова іншим. Тому літні люди часто плутають такі слова, як *телевізор* і *холодильник*, *купе* і *каюта*, *ванна* і *кухня*. Такі обмовки неначе показують шлях, яким йде людина в пошуках потрібного їй слова, яке заміщується іншим, розташованим у тому самому асоціативному (семантичному) полі. А от обмовки, мотивовані близькістю звучання слів, є значно рідшими. Прикладами таких обмовок є:

геноцид замість *генофонд*

Анна Ахметова замість *Анни Ахматова*

Гулак Артемівський замість *Гулак-Артемівський*

умикни замість *увімкни*

нонсенс замість *анонс* тощо.

Вважається, що загалом людина добирає слова за трьома можливими типами ознак:

- семантичними (асоціативними);
- формальними (звуковими);
- індивідуальними (суб'єктивно-вірогідними).

Саме тому, що в нашій мовній свідомості (ментальному лексиконі) слово не існує ізольовано від інших слів, завдання розв'язання кросвордів стає, зазвичай, посильним для виконання. У такому завданні задається конкретний тематичний контекст, співвіднесений з певним набором слів, у межах якого має бути вибране лише одне слово за певним, наперед заданим параметром – це може бути або певна кількість літер, або / та наявність певних літер у необхідному слові.

Психолінгвістичний аспект аналізу слова як мовної одиниці допомагає зрозуміти і такий цікавий феномен, як словотвір.

3. Словотвір у процесі мовленнєвої діяльності

Словотвір як процес вивчається *лексикологією*. Наше ж завдання полягає в тому, щоб розглянути цей процес з урахуванням активної мовленнєвої діяльності людини. Тобто, ми маємо з'ясувати, по-перше, в яких випадках і як саме людина створює нові слова, а по-друге, як функціонують уже створені похідні слова у мовній свідомості (ментальному лексиконі) людини.

У нашому повсякденному житті досить часто виникають ситуації, коли ми добре знаємо якийсь конкретний предмет, розуміємо для чого він потрібний і як він працює (застосовується), але не знаємо, як цей предмет називається. Як у таких випадках ми назвемо цей предмет? Зазвичай, різні люди назвуть один і той самий предмет по-різному. Типовим є приклад вантуза, який називається різними жінками по-різному, а саме:

протицалка, пробивалка, продувалка, тиркалка, шуруварка, присоска, резинка тощо

Іншим прикладом є слово *обігрівач*, уживане і жінками, і чоловіками на позначення калорифера.

Отже, нове слово виникає у мовленні тоді, коли людини добре розуміє призначення предмета або суть явища, але не має слова на його позначення. Логічним із вищевикладеного є таке запитання: Яка саме характеристика або ознака предмета стає основою створення нового слова? Адже у прикладі з вантузом його називають і *резинкою*, і *протицалкою*. Відповідь на це запитання стає зрозумілою із такого психолінгвістичного експерименту:

Одним і тим самим маленьким дітям задавали різні запитання, на які були отримані зовсім різні відповіді. Коли дітей питали: «Хто сидить НА КОНІ?», то відповідь була «кінщик», а коли їх питали: «Хто СИДИТЬ на коні?», то відповідь була «сидник».

Цей експеримент показує, що в основу нового слова потрапляє актуальна – важлива або значуща, на думку людини, – ознака предмета. При цьому використовується найпродуктивніша і найчастотніша модель словотвору.

Зазвичай похідні слова потрапляють до нашого лексикону вже в готовому вигляді – як такі, що були вжиті іншою людиною і почуті нами в її мовленні. Звідси логічним є запитання: як же ми розуміємо такі слова? Якщо це слово *хлібний*, то відразу стає зрозуміло, що воно походить від слова *хліб*. А якщо це слово *мостова*? Хіба ми співвідносимо його зі словом *мостити*? Більш того, різні люди сприймають одні й ті самі слова по-різному. Наприклад:

- російське слово «утренник» у школярів завжди асоціюється зі святом, веселоцями тощо і аж ніяк не з ранішнім часом;
- російське слово «дневник» у школярів завжди асоціюється зі школою, заняттями тощо, а у дорослих – зі словом «день», від якого це слово походить.

Уживаючи похідне слово, людина не пам'ятає його мотиваційне значення за умови, що воно має міцні смислові зв'язки з певним контекстом.

У випадках, коли похідне слово не має міцних зв'язків із контекстом, вступає в дію семантика, закладена у внутрішній формі слова. До семантики слова людина звертається і тоді, коли розуміння нового для неї слова базується на мотиваційній семантиці, яка пов'язана із внутрішньою формою слова. Наприклад:

значення слова «машинобудівний» виводиться зі значення двох складників цього слова: «машина» і «будувати».

У випадках, коли слово має іншомовне походження і не є повністю зрозумілим, людина, особливо малограмотна, зазвичай змінює його на свій лад,

«підганяючи» таке слово під своє власне його розуміння – це так звана народна етимологія слова. Наприклад:

<i>вертилятор</i> замість <i>вентилятор</i>	<i>полуклініка</i> замість <i>поліклініка</i>
<i>гульвар</i> замість <i>бульвар</i>	<i>спінджак</i> замість <i>піджак</i>
<i>красавки</i> замість <i>кросівки</i>	<i>імпузантний</i> замість <i>імпозантний</i>

У реальному мовленні слова вживаються нами не ізольовано, а в поєднанні, в комбінуванні з іншими словами, які у сукупності утворюють певну комунікативно значущу структуру – речення. Речення є мовною одиницею, що ідентифікує не морфологічний, а вищий від нього – синтаксичний – рівень мовної ієрархії. Коректне поєднання слів у речення вимагає знань відповідних правил, тобто, граматики мови.

4. Психолінгвістичний аспект граматики

Під граматику мови зазвичай мають на увазі аналіз мовних одиниць, зокрема слів, взятих не поодиноці (ізольовано), а в їх поєднанні у речення як мінімальну комунікативну одиницю у відповідності до конкретних правил певної мови. Тобто, граматику мови є система правил організації зв'язного мовлення цією мовою.

Граматичні значення є максимально абстрактними, оскільки вони відсторонені як від конкретних предметів, так і від конкретних слів. Ці значення віддзеркалюють відношення, що встановлюються між формами слів, а також зв'язки, що встановлюються між словами в реченні.

Як і значення слів, граматичні форми слугують меті передавання інформації, яскравою ілюстрацією чого є відоме квазіречення про куздру.

Наша мовна свідомість наповнена великою кількістю різних сталих виразів і кліше. Тому слово *доц*, наприклад, «витає» з нашої пам'яті слово

проливний, або грибний, або осінній тощо. Такі готові фрази існують у нашій мовній пам'яті в готовому вигляді, що значно зберігає нам час при породженні висловлення.

Окрім готових фраз у нашій пам'яті зберігаються і моделі побудови речень – це так звані *ядерні речення* (*kernels*), на основі яких ми породжуємо безліч різноманітних речень. Наявність у нашій мовній свідомості моделей речення підтверджується прикладами речень, які не мають сенсу, проте є граматичними, тобто, синтаксично коректними, – такі речення завжди сприймаються як нормативні:

- (англ.): *Colorless green ideas sleep furiously* (Н. Хомський).
- (рос.): *С точки зрения банальной эрудиции не всякий индивидуум, метафизирующий абстракцию, способен дифференцировать тенденцию парадоксальных эмоций* (нісенітниця, яка сприймається як розумна цитата).

Якщо граматичні зв'язки в реченні порушені, то таке речення завжди сприймається як абсурдне, що спостерігається в уривку із Д. Хармса:

*Как-то бабушка махнула,
И тотчас же паровоз
Детям подал и сказал:
Пейте кашу и сундук.*

І хоча наразі ще остаточно не з'ясовано, як саме відбувається граматичне оформлення речення в момент його породження та як саме здійснюється процес опанування граматичними правилами (структурними моделями) рідної (а також іноземної) мови, цілком зрозуміло, що жодне речення не вибудовується лінійно, елемент за елементом. Це набагато складніший процес нелінійної природи, підтвердженням чого є рамочна структура речення в сучасній німецькій мові, за якої семантично пов'язані елементи речення роз'єднуються.

У реальному мовленні речення не вживається нами ізольовано: кожне речення завжди пов'язане з іншими реченнями та вписане в певний контекст. Тому в різних мовленнєвих ситуаціях одне й те саме речення може мати різний смисл, передаючи різну інформацію. Це пов'язано з розрізненням у реченні *теми* (відомої інформації) і *реми* (нової інформації). Наприклад:

Одне й те саме речення – «Педагогічна практика для студентів четвертого курсу відбудеться в лютому і березні» – має різний смисл у залежності від того, що є його ремою:

- ПЕДАГОГІЧНА, якщо у студентів є і педагогічна, і переддипломна практика;*
- ЧЕТВЕРТОГО, якщо педагогічна практика є у студентів четвертого і п'ятого курсів;*
- В ЛЮТОМУ І БЕРЕЗНІ, якщо студенти не знають час проведення практики.*

Розрізнення теми – реми (актуальне членування речення) є значущим не лише на рівні окремого речення, а й на рівні зв'язного тексту, в якому теж обов'язково встановлюються тема – рематичні зв'язки, або так звана *тематична прогресія тексту*. Саме тому ми завжди відчуваємо логіку викладу тексту. Ми також завжди відчуваємо й відсутність такої логіки – це тексти, які нам важко читати й розуміти.

Оскільки не окремі речення або слова, а саме текст як сукупність речень слугує оперативною комунікативною одиницею передавання конкретної інформації, постає необхідність окремого розгляду особливостей функціонування тексту в мовленнєвому процесі – дискурсі.

Ключові поняття (подані в алфавітному порядку):

асоціативне (семантичне) поле, асоціативний експеримент, граматика мови, граматичне значення, звуконаслідувальні слова, ідеофон, парадигматичні асоціації, первісно мотивовані слова, периферія поля, рема речення, синестезія,

синтагматичні асоціації, слово-реакція, слово-стимул, тема речення, фонетичне значення, фоносемантика, ядерне речення, ядро поля.

ЛЕКЦІЯ 5

Тема лекції.

ПОРОДЖЕННЯ І СПРИЙНЯТТЯ ВЕРБАЛЬНОГО ТЕКСТУ

Перелік питань, що розглядаються.

1. Вербальний текст і процес його породження.
2. Породження вербального тексту за різних комунікативних умов.
3. Сприйняття та розуміння вербального тексту.
4. Антиципація у мовленнєвій діяльності.

1. Вербальний текст і процес його породження

Мова – це основний, вербальний засіб комунікації. Саме за допомогою мови ми передаємо, зберігаємо та відтворюємо інформацію, яка має форму тексту. Хоча тексти є різними, наприклад, візуальними – це ілюстрації, картини, кінофільми, реклама тощо або звуковими – це музикальні та не музикальні твори, далі мова піде лише про вербальні (словесні) тексти.

Під *вербальним текстом* мається на увазі все розмаїття словесних текстів – починаючи з текстів, представлених лише однією літерою (наприклад, *М* = метро, *Т* = таксі, *І* = інформація тощо), одним словом (наприклад, *Квіти*, *Гудзики*, *Відчинено* тощо), одним словосполученням (наприклад, *Вихід тут*,

Зачиняйте двері тощо), одним реченням (*У нас не палять, Дякуємо за покупку*), і закінчуючи звичайним текстом, який складається із надфразових єдностей.

Вербальний текст як комунікативна одиниця завжди породжується, формується; він не переходить із думки в мовлення у готовому вигляді.

Процес породження (формування) тексту називається вербалізацією тексту.

Вербалізація тексту є латентним (прихованим) процесом, який не підлягає безпосередньому спогляданню. Цей процес розгорнутий у часі, адже він не припиняється до самого кінця промовляння тексту. Про протяжність процесу вербалізації тексту свідчать *паузи*, обов'язково наявні в тексті. Такі паузи є не лише *природними*, тобто, необхідними й потрібними для того, щоб ми могли вдихнути повітря, а й *хезитаційними*, тобто, необхідними для того, щоб ми могли розмірковувати над тим, що сказати, яке слово підібрати, як сформулювати нашу думку. Про протяжність процесу вербалізації тексту свідчать й *автокорегування* – різного роду уточнення, які ми робимо під час промовляння висловлення задля виправлення допущеної нами помилки або задля внесення додаткового пояснення. Корегуватися може як окреме слово (у таких випадках ми говоримо: *Я маю на увазі; Тобто я хочу сказати; Це щодо ... тощо*), так і весь текст (у таких випадках ми говоримо: *А чому ви мені про це раніше не казали?; Ні, краще давай ... тощо*).

Отже, будучи вже сформованим в УПК, тобто, коли ми вже знаємо, про що будемо говорити, або навіть упродовж власне процесу вербалізації, смисл породжуваного тексту не є «прив'язаним» до конкретних мовних одиниць. Ці одиниці добираються нами упродовж самого процесу говоріння.

Процес вербалізації висловлення є рухом від думки до слова.

Експериментально доведено, що промовлянню тексту передують певна підготовча діяльність наших внутрішніх органів мовлення, причому можна наперед, ще до промовляння, визначити, яким саме буде майбутнє речення –

питальним чи розповідним. Це означає, що породження речення починається як формування конкретного синтаксичного цілого.

Такий висновок підтверджується і спостереженнями над афатиками. Коли їм важко сформулювати речення, наприклад, відповідь на запитання «Як Вас звати?», їм показують квадрати або кубики як зовнішні опори синтаксичної структури речення. Афатики реагують на кожен такий опору: торкаючись її, вони говорять, наприклад, «Мене зовуть Михайло», тобто, вони добирають слова до показаної їм синтаксичної структури речення.

Коли ми автокорегуємо своє власне мовлення, то у 70% випадків корекції підлягають саме лексичні одиниці, а не вся синтаксична структура речення. Це свідчить про те, що синтаксичні структури речення є первинними: спочатку вони формуються, а вже потім вони заповнюються словами.

А як саме ми добираємо слова? Особливості цього процесу можна спостерігати на прикладах лексичних заміщень у випадках автокорегування. Якщо відкинути випадкові обмовки, то лексичні заміщення мають певну специфіку. Вони можуть бути таких різновидів:

– синонімічні:

прийшов – прибіг, прилетів;

– уточнювальні:

вранці – на світанку, ще затемно;

– за схожістю:

ледве не заїздився на тролейбус, тобто, автобус;

поклав у мішок, тобто, в поліетиленовий пакет.

Різновиди лексичних заміщень вказують на упорядкованість внутрішнього лексикону людини, хоча аранжування цієї упорядкованості наразі достеменно невідоме. Для з'ясування цього питання проводять психолінгвістичні експерименти, зокрема, експерименти з так званими вільними асоціаціями. Учасникам такого експерименту пропонують слово, наприклад *корова*, до якого вони повинні додати своє слово, перше з тих, які одразу виринають із їхньої пам'яті. Різні люди називають різні слова, що засвідчує різне групування слів в

їхньому внутрішньому лексиконі. Зокрема, групування слів може віддзеркалювати причино-наслідкові зв'язки (*корова – молоко*), антонімічні зв'язки (*корова – бик*), синтагматичні зв'язки (*корова ряба, рогата*) або навіть предикативні зв'язки (*корова корисна для людини*). Тож упорядкованість нашого внутрішнього лексикону не є однорідною або уніфікованою.

Ще одним питанням, яке потребує свого остаточного з'ясування, є визначення способу існування окремих слів у нашому внутрішньому лексиконі. Вважається, що слова потрапляють до нашого внутрішнього лексикону з тексту (речення) і вже потім, значно пізніше, стають відокремленими від цього тексту, який завжди може бути повністю відновленим. Наприклад:

На прохання назвати області України, відповідь може бути такою: «Київська, Одеська, Черкаська, Крим, ні Крим – це автономна область». Кожне слово цього речення є, фактично, згорнутим, здатним до розгортання; наприклад, «Київська область – це одна з областей України», «Крим – це автономна область України» і т.д.

Оскільки кожне слово внутрішнього лексикону грамотної дорослої людини є згорнутим, ми досить легко підбираємо слово / слова на будь-яку літеру. Проте це саме завдання стає непосильним для людей, які не вміють читати, або для маленьких дітей, у яких слова ще не стали відстороненими від тексту.

Отже, процес породження тексту (речення) починається з формування його смислу. Цей смисл формується у системі УПК, з якої далі, ще до своєї вербалізації, він виформовується як синтаксичне ціле, якому в зовнішньому мовленні відповідає комунікативно-синтаксичний тип речення. І тільки після цього виформована синтаксична структура заповнюється словами, які у випадку похибки, піддаються автокорегуванню, що вказує на здійснюваний людиною постійний та ефективний контроль за породжуванним текстом (реченням).

Вважається, що процес вербалізації тексту як процес перетворення думки в слова здійснюється у такі п'ять етапів:

1. Породження тексту (речення) стимулюється мотивом конкретного акта мовлення («Для чого я говорю?»). Для цього попередньо формується як загальна установка на спілкування (вона відсутня, коли людина говорить уві сні), так і установка на спілкування з конкретною людиною.
2. Формується змістове наповнення (задум) тексту («Як мені це сказати: запитанням, повідомленням тощо?»). Це етап формування дифузної семантики, тобто, нечіткої семантичної «картинки» майбутнього тексту, в якому смисл (семантика) уже є, а от слів і синтаксичних структур поки що немає. За влучним висловленням М. І. Жинкіна, мова не має інтелекту, а інтелект не має слів. Ці процеси розведені у внутрішньому апараті нашої психіки. Кожна з півкуль головного мозку людини виконує свою функцію: ліва півкуля відповідає за логіку та абстрактні схеми мислення, а права півкуля відповідає за образне мислення та інтонаційне оформлення висловлення. Порушення функцій мовних зон мозку призводить до різних афазій, максимально – до тотальної (коли людина і сама не говорить, і не розуміє звернену до неї мову). Проте навіть за тотальної афазії інтелект людини може зберігатися.
3. Сформована внутрішня програма (задум) тексту починає трансформуватися: утворюється синтаксична схема майбутнього тексту (речення) конкретною мовою. Значення слів, або «внутрішні слова» стають прообразами зовнішніх слів і займають свої синтаксичні позиції.
4. Відбувається граматичне структурування і морфемний добір конкретної лексики.
5. Реалізується поскладова моторна програма зовнішнього мовлення – артикуляція тексту (речення).

Здійснення усіх п'яти етапів відбувається дуже швидко – вони плавно перетікають один в один. Паралельно здійснюється і контроль над усім

процесом породження тексту, що виявляється в автокорегуванні. Тож ці етапи породження тексту дають уявлення про загальний механізм процесу перетворення думки в слово – це процес розумово-мовленнєвої діяльності, який завжди відбувається за конкретних комунікативних умов.

2. Породження вербального тексту за різних комунікативних умов

Різні умови спілкування припускають наявність різних способів розгортання думки в слово. При цьому перехід від мисленнєвої одиниці до одиниці мовленнєвої є не лише латентним, але й неусвідомленим. А от контроль над процесом вербалізації, здійснюваний нашим слуховим аналізатором уже після промовляння (артикуляції), є завжди усвідомленим. Причому контроль за граматичним оформленням висловлення здійснюється людиною «пост фактум», про що свідчать обмовки, які виправляються, а не попереджаються.

У повсякденному спілкуванні ми постійно використовуємо *клішовані фрази*, здатні обслуговувати різні комунікативні ситуації. Багато з таких ситуацій є стереотипними (ритуальними) – це так званий квазіобмін інформацією. Наприклад:

У відповідь на звернене до нас «Привіт. Як справи?» ми говоримо: «Привіт. Нормально», а не розгорнуто пояснюємо, як наші справи.

Тож клішовані фрази не потребують складного процесу перекодування з мисленнєвого на мовленнєве (з УПК на вербальний код) – при породженні висловлення, або навпаки, з мовленнєвого коду на мисленнєвий (з вербального коду на УПК) – при сприйнятті висловлення. Це стає можливим тому, що клішовані фрази виринають із нашої пам'яті як уже готові формули, за принципом «стимул – реакція», що значно послаблює контроль над їх сприйняттям, аж до повної відсутності такого контролю.

Такий висновок підтверджується й експериментально: заміна *Як справи?* на *Так пави?* зазвичай не фіксується свідомістю людини, і вона дає звичну відповідь *Нормально*. Це відбувається тому, що невербальна інформація (фонація, посмішка, рукостискання тощо) і попередній досвід спілкування є для людини більш значущими, ніж вербальна частина ритуального спілкування. Тому спілкування на тривіальні або добре знайомі теми відбувається швидше – у результаті широкого використання стійких словосполучень або очікуваних фраз.

Різні завдання та цілі комунікації пов'язані з різними стратегіями мовленнєвої поведінки людини. Адже одна справа, коли ми спілкуємося зі своїми друзями, і зовсім інша, коли ми виголошуємо офіційну промову; одна справа, коли ми пишемо листа своєму знайомому, і зовсім інша, коли ми пишемо наукову доповідь або наукову роботу.

Породження тексту при *спілкуванні з добре знайомою людиною* відбувається за асоціативним принципом. Упродовж такого спілкування комуніканти переходять від однієї теми до іншої, розуміючи один одного з півслова, адже у спілкуванні вони спираються на речі, добре відомі їм обом, що не потребує використання розгорнутих граматичних конструкцій. Таке скорочене спілкування нагадує внутрішнє мовлення і відрізняється як від спілкування з незнайомою або малознайомою людиною, так і від спілкування за офіційних умов.

На відміну від скороченого тексту дружнього спілкування, текст *писемного мовлення* є завжди розгорнутим і таким, що не має свого безпосереднього співрозмовника. Породжуючи писемний текст, ми завжди позбавлені можливості використання невербальних компонентів комунікації. Натомість ми маємо використовувати спеціальні знання для перекодування свого усного висловлення у письмовий текст, в якому максимально повно повинні використовуватися граматичні мовні засоби.

Особливим видом тексту є *усне спонтанне монологічне мовлення*. Це найскладніший із породжуваних текстів. З одного боку, такий текст має всі

ознаки монологічного мовлення – єдиний задум і єдина смислова програма, що змушує людину постійно контролювати процес породження тексту, щоб за асоціативним принципом не відволікатися, тобто, не переходити на інші теми. З іншого боку, породження такого тексту є завжди обмеженим у часі, оскільки формування задуму тексту та розгортання його в зовнішнє мовлення відбувається симультанно – фактично, одночасно.

Тож різні моделі породження тексту обслуговують різні типи мовленнєвої діяльності людини. Зокрема, при діалогічному мовленні широко використовуються додаткові способи передавання інформації, котрими є невербальні та паравербальні компоненти комунікації, інтенсивно використовуються клішовані фрази та еліптичні речення (які можуть бути й деграматизованими), що просто виринають із пам'яті як готові реакції на типові ситуації. У писемному мовленні, на відміну від діалогічного, використовуються повні (не скорочені) моделі, всі елементи яких ідуть один за одним у лінійній послідовності. А спонтанне усне монологічне мовлення, яке завжди й обов'язково супроводжується візуальним контактом як невербальним компонентом комунікації, вимагає від людини добре розвиненого вміння забезпечувати зв'язність і цілісність тексту. А це, у свою чергу, передбачає наявність у людини добре розвиненого апарату її внутрішнього мовлення, без якого швидке протікання процесу перекодування думки в слово стає неможливим.

З огляду на те, що кожна модель породження тексту обслуговує певний вид мовленнєвої діяльності, ці моделі не є взаємозамінними – їх не можна переносити з одного виду мовленнєвої діяльності на інший.

Заміна однієї моделі породження тексту іншою призводить до деграматизації тексту, який втрачає або зв'язність, або цілісність, або і зв'язність і цілісність одночасно. Найбільш показовим у цьому аспекті є перенесення навичок породження тексту, призначеного для усного мовлення,

на породження тексту, призначеного для писемного мовлення. Таке перенесення є особливо характерним для письмових робіт школярів. Як приклад, наведені речення із творів школярів (предмет: російська література).

Приехав в колхоз, Давыдову было трудно.

На характер Софьи сильно отпечаталась среда, она молода и неопытна.

Базаров очень любил резать лягушек и Анну Одинцову.

Онегин был светским человеком: он мочился только духами.

По двору гуляла всякая домашняя утварь.

Недоліком є і зворотній процес – коли навички писемного мовлення переносяться (зазвичай дорослими) на усне мовлення, яке стає монотонним і лексично (уживання книжних слів), а іноді й синтаксично (уживання книжних граматичних конструкцій) ускладненим. Наприклад:

Осуществив возвращение домой со службы, я проделал определённую работу по сниманию шляпы и ботинок, переодеванию в тужаму и шлёпанцы и усаживанию с газетой в кресло. Жена в этот период претворяла в жизнь ряд мероприятий, направленных на чистку картофеля, варку мяса, подметания пола и мойку посуды.

Процес породження тексту, здійснюваний одним учасником комунікації (мовцем), завжди супроводжується процесом сприйняття та розуміння цього тексту, виконуваний іншим учасником комунікації (слухачем).

3. Сприйняття та розуміння вербального тексту

На всіх рівнях сприйняття вербального тексту слухач намагається приписати сприйнятим мовним структурам певний смисл. Тому навіть речення, яке складається із псевдослів (наприклад, відоме квазіречення про куздру), сприймається як смислове на основі знань про закономірності сполучуваності

мовних одиниць конкретної мови та за наявності в людини мінімальних уявлень про навколишній світ.

Здійснюване слухачем сприйняття і розуміння вербального тексту є декодуванням інформації, яка надходить до нього. На відміну від процесу породження тексту, що є рухом від думки до слова, процес сприйняття та розуміння тексту є рухом від слова до думки.

Логічно було б припустити, що процес сприйняття і розуміння тексту йде у зворотному порядку, тобто, має всі ті самі п'ять етапів, що і процес породження тексту, але у зворотній послідовності. Проте насправді рух від смислу до значення не є механічно-пасивним. Це складний цілісний психологічний процес, який починається зі встановлення загальної думки тексту (речення). При цьому велику роль відіграють установка та антиципація (ймовірне прогнозування) слухача. Із самих перших хвилин спілкування (сприйняття тексту) слухач демонструє зустрічну мисленнєву активність, спрямовану на те, щоб зрозуміти комунікативну мету мовця, його мотив і прихований смисл породженого ним тексту.

Процес декодування тексту спирається на низку чинників, які є прагматичними і жодним чином не пов'язані з лексико-граматичною системою мови – це попередні знання про співрозмовника, характер взаємовідносин із ним, невербальні компоненти комунікації, які можуть усвідомлюватися і не усвідомлюватися, тощо.

Процес смислового сприйняття тексту починається з вирізнення слухачем слів як значущих елементів цього тексту. Цей процес спирається на особливий тип слуху – фонематичний, притаманний лише людині.

Фонематичний слух є здатністю вирізнити та ідентифікувати в мовленні звуки за їх співвіднесеністю з фонемами як еталонами звуків.

Після вирізнення слів йде їх розуміння – це найпростіша з низки різних операцій з декодування тексту. Проте й на цьому етапі можуть з'являтися певні труднощі, пов'язані з тим, що осмислення слів у реальному процесі спілкування завжди залежить від конкретної мовленнєвої ситуації. Наприклад:

- Чорна?
- Ні, червона.
- То чому ж біла?
- Тому що зелена.

На перший погляд, наведений діалог є абсурдним, але якщо ми знаємо, що це розмова двох дачників про кущ смородини, то текст відразу стає зрозумілим.

Інша складність смислового сприйняття тексту полягає в тому, що майже кожне вжите в мовленні слово виявляє як свою омонімію, так і свою полісемію (багатозначність). Тобто, у різних контекстах одне й те саме слово може мати різне значення. Наприклад:

{ гостра голка	{ гірка ягода
{ гострий язик	{ гірка втрата

велика груша (фрукт і спортивний снаряд)

Ігнорування ситуативного контексту або його хибне сприйняття призводить до комунікативного непорозуміння. Наприклад, при зустрічі двох молодих кандидатів наук:

- Який в тебе товстий портфель. Мабуть докторську несеш.
- Та ні, лише ліверну.

Спрощена, лінійна модель розуміння вербального тексту притаманна лише сприйняттю тексту іноземною мовою. У результаті невміння правильно ідентифікувати значення слова або слів цілісний текст (речення) «розпадається». Для зняття таких труднощів щодо ідентифікації значення слів

використовуються спеціальні комунікативні методики використання типових мовленнєвих контекстів і ситуацій, в яких вживаються певні мовні одиниці. У подальшому ці одиниці сприймаються у тому значенні, в якому вони вживалися у наведених текстах.

Окрім лексики, значну роль у процесі розуміння тексту відіграє і граматика, яка відповідає за коректність комбінування слів. При цьому важливе значення має ступінь відповідності (або розбіжності) між поверхневою синтаксичною структурою речення і її глибинною структурою, яка відображає загальні логіко-мисленнєві схеми вираження думки. З-поміж загальної кількості можливих моделей речення це, насамперед, ядерні речення (*kernels*), які є найуживанішими і тому такими, що найлегше сприймаються. Саме тому ми найлегше сприймаємо та розуміємо речення, побудовані за моделлю «підмет – присудок – додаток» (*SPO*), адже поверхнева структура таких речень збігається з їх глибинною структурою. При розбіжності поверхневої і глибинної структур речення нам необхідно виконати додаткові мисленнєві операції для підведення поверхневої структури речення під його глибинну структуру. Тому ми значно важче, ніж звичайні, сприймаємо та розуміємо речення, побудовані на смисловій (семантичній) інверсії. Наприклад:

Я не звик не відгукуватися на прохання про допомогу.

Отже, у процесі декодування вербального тексту велику роль відіграє лексико-граматична системи конкретної мови. Це означає, що першою умовою для розуміння вербального тексту є *знання мови* цього тексту. Проте бувають випадки, коли навіть наявність знання мови не забезпечує нам розуміння тексту. Наприклад:

Ти знову у коридорі світло не вимкнув, ми й так за електрику багато платимо.

Таке речення (текст) є повністю зрозумілим для дорослої людини і зовсім незрозумілим для маленької дитини, навіть у випадку, коли житина знає й

розуміє всі слова цього речення. Для повного розуміння такого речення дитині бракує *знань* про повсякденне життя – і *спеціальних*, і *загальних* (фонових). Саме тому й існують різні тексти, побудовані з урахуванням наявності / відсутності у людини певних знань. Такі тексти збираються у книжки, призначені для маленьких дітей, для дітей середнього шкільного віку, для дорослих, для людей різних спеціальностей тощо.

Окрім знання мови та наявності певних загальних і спеціальних знань, розуміння тексту неможливе без наявності здорового глузду, або *логіки*. Здатність логічно мислити полягає у можливості доходити до певного висновку. Тому, наприклад, просте і зрозуміле речення *Не забудь свій проїзний квиток* є важким для повного розуміння розумово відсталою людиною, яка може знати призначення проїзного квитка, проте не розуміє, що без нього у транспорті прийдеться платити за проїзд.

Отже, для розуміння вербального тексту людина має знати мову, якою написаний або вимовлений текст, вона повинна мати спеціальні і загальні (фонові) знання, а також бути здатною і вміти логічно мислити.

Розуміння тексту забезпечуються також і його власними характеристиками, основними серед яких є *зв'язність і цілісність*, визнані обов'язковими властивостями тексту. Саме тому когезія (зв'язність) і когерентність (цілісність) вважаються двома основними категоріями тексту.

Когезією (зв'язністю) тексту є його внутрішня єдність, забезпечена лексико-граматичними зв'язками між усіма його складниками.

Когерентністю (цілісністю) тексту є його змістова єдність, забезпечена єдністю його задуму, основної ідеї.

У випадках відсутності цілісності, текст стає зв'язним, проте не цілісним. Про такі тексти говорять: «В огороді бузина, а в Києві дядько» або «не з тієї опери». І навпаки, у випадках відсутності зв'язності, текст стає цілісним, проте незв'язним. Дуже часто такі тексти зустрічаються в усному мовленні.

Відтворення зв'язності такого тексту потребує від слухача обов'язкової опори на логіку та певні загальні (фонові) знання.

Наприклад, розмова двох одружених чоловіків, перший з яких у шлюбі зовсім недавно, а другий – уже давно:

- *Прийшов учора з роботи, а дружині в кіно раптом захотілося. Я їй кажу: «Я втомився, хочу відпочити, хіба я не маю на це право?»*
- *Ну, і про що був фільм?*

Цілісність тексту може бути й хибною, що призводить до комунікативної невдачі. Це випадки, коли вжиті один за одним речення отримують незапланований (неінтендований) змістовий зв'язок, що може викликати як комічний, так і драматичний ефект. Наприклад, оголошення:

Продається пєс. Їсть будь-яке м'ясо. Дуже любить маленьких дітей.

Хибна цілісність тексту характерна для творів школярів, зокрема, з російської літератури:

- *Павел Петрович приїхав на дуель в клетчатых панталонах.*
- *Они разошлись. Раздался выстрел.*
- *Андрей Болконский считал, что он добьётся славы, сидя не в кабинете, а на поле сражения.*

Повноцінне смислове сприйняття тексту ґрунтується не лише на достатніх мовних знаннях слухача. Важливу роль відіграє і здійснювана слухачем адекватна *референція* – співвіднесеність тексту (висловлення) з реальною подієвою ситуацією. Наприклад:

Вночі хтось стукає у вікно:

- *Хазяїн, дрова потрібні?*
- *Ні, не потрібні.*

А вранці вийшов хазяїн із хати, а дров на подвір'ї немає.

За влучним висловленням М. І. Жинкіна, ми розуміємо не вербальний текст, а дійсність, яка стоїть за цим текстом (як у випадку речення про собаку, який біжить). Тому незнання людиною дійсності, яка стоїть за текстом (реченням), призводить до комунікативного непорозуміння або навіть до комунікативної невдачі. Наприклад:

Все на світі можна вибирати, сину.

Вибрати не можна тільки Батьківщину.

Правильне розуміння вербального тексту вимагає від слухача коректного розуміння мотиву та комунікативної мети мовця. Коли вони лежать на поверхні, сприйняття та розуміння тексту потребує від слухача лише вирізнення у мовленнєвому потоці інформаційно найважливіших (ключових) слів (на цьому принципі побудована техніка швидкісного читання). Якщо ж комунікативна інтенція мовця не є явно вираженою, то такі тексти отримують прихований смисл, і процеси їх сприйняття та розуміння є набагато складнішими. Наприклад:

Смисл речення «Сьогодні вже середа» буде різним у залежності від того, яку комунікативну мету мовця реалізує це речення:

- *радість з того, що залишився лише один день до початку запланованої подорожі;*
- *сум від того, що завтра закінчується відпустка;*
- *несхвалення того, що завдання ще не виконане;*
- *роздратування з приводу того, що очікувана та обіцяна дія так і не відбулася.*

Тексти приказок, приповідок, казок і більшості літературних творів завжди мають прихований смисл – так званий підтекст, який завжди підвищує складність розуміння такого тексту. Наприклад,

*Поймали птвичку голосисту
И ну сжимать её рукой.
Пищит бедняжка вместо свисту,
А ей твердят: «Пой, птвичка, пой!»*

Про що йде мова у наведеному поетичному тексті? Хіба в ньому йдеться про пташку? Звісно, що ні. Це текст про свободу творчості поета та про зашморг цензури. Як саме це стає зрозумілим? Адже у наведеному тексті немає жодного слова ні про поета, ні про його утиски, ні про соціальне замовлення, до якого його змушує влада. Зрозуміти цей текст нам допомагають фонові знання про реалії нашого повсякденного життя.

Розуміння тексту відбувається не послівно (лінійно), а шляхом активації специфічного когнітивного механізму, який забезпечує схоплення загального смислу тексту як цілісного образу (гештальту).

Отже, і породження, і розуміння тексту є складним психологічним процесом.

Розуміння вербального тексту слід відрізнити від його запам'ятовування, або так званого фотографування. Механічне заучування тексту призводить як до його неправильного застосування, так і до викривлення наявної в ньому інформації.

Важливу роль у процесі сприйняття та розуміння вербального тексту відіграє антиципація, або ймовірне прогнозування.

4. Антиципація у мовленнєвій діяльності

Будь-яка діяльність неможлива без *антиципації* – ймовірного прогнозування, або вгадування наперед.

Чим чіткіше людина планує свою діяльність, тим більше вона змушена прогнозувати – передбачати наперед свої дії, що справедливо і для комунікативної діяльності.

Усім зі школи добре відома вправа на закінчення речення. Наприклад, якщо речення починається із «Вийшовши з лісу, вони побачили невеличку річечку...», то найчастіше таке речення закінчується словами «по якій плив човен» або «в якій плавали качки», і навряд чи таке речення закінчується словами: «яку вони не знали» або «яка їм не сподобалася». Тобто, людина здатна прогнозувати те, що є (найбільш) ймовірним. Те саме відбувається в мові та мовленні.

У будь-якій мові є слова, які вживаються найчастіше, і слова, які вживаються не дуже часто або навіть дуже рідко. Якщо представити собі частотний словник у вигляді піраміди, то на її вершині будуть приєменники (в українській мові) або артиклі (в англійській мові), сполучники, в також слова з широкою семантикою (наприклад, дієслово *робити*, іменник *час*, заперечні частки *ні й не*, стверджувальне слово *так* тощо). Тобто, інтуїтивно ми знаємо, що прикметники *швидко* і *повільно* будуть розташовані вище, ніж прикметники *вulgарно* і *прискіпливо*. Тому, коли ми говоримо або сприймаємо мовлення на слух, ми здатні попередньо передбачати слова, які, хоча ще й невимовлені, проте є такими, які, на нашу думку, є найвірогіднішими та найймовірнішими. І навіть якщо вимовляються зовсім інші слова, ми зазвичай чуємо те, що для нас є найвірогіднішим (наприклад, *лаша тумбай*).

Психолінгвістичний експеримент показав, що завдяки здатності до ймовірного прогнозування (антиципації), людина (слухач) сприймає магнітофонний текст не таким, яким він є насправді (текст 1 у прикладі, наведеному нижче), а таким, яким вона очікує його почути (текст 2):

Текст 1.

– *Здрасьте, ПАРИК! Скільки зим, СТОЛЬКО МЕТ тебе не видел!*

- Привет, друже! Очень рад тебя ОБИДЕТЬ. Ну, РАСТАСКИВАЙ, как у МЕНЯ дела?

Текст 2.

- Здравствуй, старик! Сколько зим, сколько лет тебя не видел!
- Привет, друже! Очень рад тебя видеть. Ну, рассказывай, как у тебя дела?

Таке сприйняття тексту слухачем стає можливим тому, що ритуальна частина діалогу зазвичай не містить важливої або нової інформації, і тому свідомість слухача на ній не зосереджується, а «швидко пропускає». Слухач неначе заздалегідь знає, що йому скажуть, або що він почує. Тому його увага спрямована на пошук нової або важливої інформації, яка може (хоча й не обов'язково) слідувати за ритуальною частиною розмови. Це й пояснює феномен того, що слухач чує те, що повинно бути, а не те, що реально звучить.

Антиципація діє не лише на рівні слів, словосполучень і речень, але й на рівні окремих звуків або літер. Так, якщо потрібно додати одну літеру до літери *м*, то це найчастіше буде *і* (від найменшого слова *мі*), якщо *і* виключити, то тоді буде *а* (від *мама*) або *о* від *молоко*. А от літера *к* у таких випадках в українській (і російській) мові не вживається, хоча буквосполучення *мк* може бути звичним для інших мов, зокрема, армянської (наприклад, *Мкртчян*).

Прогнозуванню підлягають і грамагічні ознаки слова. Наприклад, якщо першим є слово *самотня*, то другим буде словом *жінка* або *дівчина*. Може бути й слово *дитина* або *верба*, хоча й рідше. Але всі слова, вжиті після *самотня*, обов'язково будуть іменниками жіночого роду, називного відмінку однини. Якщо ж першим словом буде *деякого*, то другим словом найчастіше буде *часу*. Може бути і слово *перепочинку* або *розмірковування* тощо – але всі ці слова будуть іменниками чоловічого або середнього роду, родового відмінку однини.

Отже, при зоровому (читанні) або слуховому сприйнятті (аудіюванні) мовлення людина здатна прогнозувати (передбачати) як певну подію, яка стоїть

за текстом (зміст тексту), так і конкретну лексику як засіб опису цієї події, а також граматичні форми лексичних одиниць і цілісні структури. Наприклад:

«Чому», «Коли» або «Як» на початку речення відразу розуміється як показник питального речення, а не якогось іншого.

Велике значення для антиципації має і попередній досвід людини – **апперцепція**. Саме апперцепція зумовлює в ситуації вуличного інциденту сприйняття людиною речення *Расскажите мне о Боварии* як *Расскажите мне об аварии*.

Окрім апперцепції, антиципація залежить і від **попередньої налаштованості** людини. За даними експериментальних досліджень, саме налаштованість може спричиняти похибку сприйняття. Наприклад:

Учасникам експерименту декілька разів клали в одну руку важчий кубик, а в іншу руку – легший кубик. Поступово вагу цих кубиків урівноважували, проте їх сприйняття людиною залишалося однаковим. Таке сприйняття не змінилося навіть тоді, коли легший кубик вкладався в ту руку, в якій раніше був важчий кубик. І лише згодом людина починала реагувати на змінену вагу кубиків.

Такі експерименти свідчать про те, що перцептивні відчуття людини як її налаштованість на відчуття ваги, тепла тощо швидко виникають і швидко зникають, чого не можна сказати про світоглядну або забобонну налаштованість людини, які є відносно довготривалими.

Довготривалою є й особистісно-характерологічна налаштованість людини, яка є вродженою. Тому оптиміст або песиміст залишається, відповідно, оптимістом або песимістом за будь-яких обставин.

Налаштованість людини не змінюється і нікуди не зникає. Її можна заглушити (стримати), проте в ситуації сильного хвилювання вона знову обов'язково виявиться. Так, налаштованість на артикуляцію звуків рідної мови завжди заважає оволодінню артикуляцією звуків іноземної мови. Це особливо

яскраво виявляється у дорослих, і завжди виявляється на початковому етапі вивчення іноземної мови. Тому, чим раніше вивчати іноземну мову, тим краще, адже у дітей налаштованість на певну артикуляцію ще не є повністю сформованою, і вони без додаткових зусиль здатні переходити з однієї мови на іншу, навіть не розуміючи (до 4–5 років), що вони це роблять – це особливо показово для дітей, батьки яких розмовляють з ними різними мовами.

Отже, сприйняття та розуміння вербального тексту є обов'язково двостороннім процесом – це паралельне та взаємопов'язане сприйняття як форми, так і змісту цього тексту. При цьому, сприйняття першого семантичного вузла інформації дозволяє здійснювати ймовірне прогнозування, яке стосується не просто того звука або слова, що є найочікуванішим, а того звука або слова, що є очікуваним (семантично адекватним) у конкретній мовленнєвій ситуації. Якщо таке очікування справджується, то людина може ігнорувати порушення форми тексту (наприклад, *лаша тұлбай*). Якщо ж таке очікування не справджується, то людина продовжує сприймати звукову форму тексту в очікуванні ймовірно прогнозованого його змісту.

Ключові поняття (подані в алфавітному порядку):

автокорегування, антиципація, апперцепція, вербалізація тексту, вербальний текст, декодування інформації, дружнє спілкування, зв'язність тексту, квазіобмін інформацією, когезія тексту, когерентність тексту, кодування інформації, лексичні заміщення, модель породження тексту, налаштованість, перцепція, писемне мовлення, референція, усне спонтанне монологічне мовлення, хезитаційна пауза, фонематичний слух, фонові знання, цілісність тексту, ядерні речення.

ЛЕКЦІЯ 6

Тема лекції.

МОВА ТА МИСЛЕННЯ: СПОСОБИ ПЕРЕДАВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ

Перелік питань, що розглядаються.

1. Мозок і мовлення.
2. Мова та мислення.
3. Комунікація: текст як вербальний компонент спілкування.
4. Комунікація: невербальні та паравербальні компоненти спілкування.

1. Мозок і мовлення

За Л.С. Виготським та ін., генетична основа інтелекту і генетична основа мовної здатності людини є абсолютно різними.

Установлений факт формування у дитини сенсорних умінь раніше, ніж моторних залишається коректним і у відношенні до здатності дитини опанувати мову. Це означає, що на початковому етапі свого виникнення мова дитини лише оформлює ті елементи її психіки, які вже склалися у результаті предметно-практичної діяльності дитини. Наприклад:

- на стадії сенсорного мовлення (розуміння) маленькі діти віком до трьох років здатні правильно виконувати різні інструкції, але ще не можуть мовленнєво пояснити свої дії, оскільки їх моторне мовлення ще досить обмежене;
- задовго до того, як дитина починає говорити, вона здатна виокремлювати предмети, групувати їх, оцінювати (у режимі «подобається – не подобається») і розуміти їх призначення.

Розвиток інтелектуальних і мовних здібностей дитини відбувається несинхронно, із випередженням інтелектуальних.

Такий висновок підтверджується й антропологічно: встановлено, що мозок людини відрізняється від мозку пітекантропа і неандертальця більш розвиненими лобними і потиличними частинами. Тож логічно припустити, що саме в цих місцях знаходяться «людські» зони, зокрема ті, що відповідають за мовлення. адже саме ці зони відсутні і у пітекантропа, і у неандертальця, які ще не могли говорити, тобто ще не мали мовлення. Проте, незважаючи на те, що у мозку наших пращурів ще не було розвинутих «мовленнєвих зон», вони вже були здатні використовувати і дійсно використовували різні знаряддя праці, що засвідчує досягнення первісними людьми рівня розумної людини (*homo sapiens*). Саме тому і сьогодні залишається актуальним висновок Ф. Енгельса про послідовність формування специфічно людського рівня:

«Спочатку праця, а потім і разом із нею мова».

Установленим є і той факт, що конкретно-наочний інтелект людини здатний породжувати та сприймати лише мотивований знак, яким є звуконаслідувальне слово (ідеофон). Імітуючи властивості позначеного предмета, такий мотивований знак викликає у людини конкретне уявлення про цей позначений предмет. Поступово розвиваючись, мислення людини стає абстрактним, здатним до породження конвенціонального знаку, який своїм фізичним виглядом жодним чином не відбиває властивості позначеного ним предмета.

Люди мислять не засобами своєї національної мови, тобто всі по-різному, а засобами специфічними, універсальними, які є надмовними. Це особлива мова, яку наробляє кожна людина як розумна істота. Мовою мислення є універсально-предметний код (УПК), який є «суб'єктивним», притаманним кожній людині.

Проблеми взаємовідносин між мозком і мовлення розглядаються *нейролінгвістикою* – наукою, яка аналізує механізми центральної нервової системи (мозку), що відповідають за мовленнєву діяльність. І якщо психолінгвістика здійснює «зовнішні» експерименти, спрямовані на використання мови в мовленні, то нейролінгвістика, яка сформувалась як окрема галузь науки в середині 20-го століття, здійснює «внутрішнє», оперативне вивчення мозку, зокрема, його кори та підкірки, з метою виявлення й усунення афазій різної етимології.

Афазією є порушення мовленнєвої діяльності при локальних ураженнях мозку людини.

Серед багатьох типів афазій як результату ураження різних зон мозку основними вважаються такі два:

- *моторна афазія*, за якої людина втрачає здатність говорити, проте зберігає здатність розуміти звернене до неї мовлення – це результат ураження задньої третини першої лобної звивини лівої півкулі головного мозку, або центру Поля Брока (французького анатома);
- *сенсорна афазія*, за якої людина зберігає здатність говорити, проте втрачає здатність розуміти мовлення – це результат ураження третини першої скроневої звивини лівої півкулі мозку, або зони Карла Верніке (німецького психіатра).

Афазією є специфічне порушення словесного мислення людини, а не розлад її образів.

Зокрема, при моторній афазії порушується здатність людини втілювати свій мисленнєвий зміст у словесну форму, а при сенсорній афазії порушується здатність людини декодувати поверхнєву (мовленнєву) структуру у структуру мисленнєву – у «код образів».

Встановлення та розрізнення мовленнєвих зон свідчить про те, що:

- мовлення спирається на сумісну роботу різних зон мозку, кожна з яких має свою функцію і своє призначення; це означає, що, ймовірно, існують і інші зони, які відповідають за інші комунікативні функції людини;
- кожна із розрізнених мовленнєвих зон мозку людини є суміжною з більш загальними зонами мозку, які відповідають за діяльність людини: зона Брока суміжна з руховою зоною, а зона Верніке суміжна зі слуховою зоною; це означає, що в мозку людини зони керування мовленням співвіднесені з більш загальними зонами керування поведінкою;
- обидві зони (зона Брока і зона Верніке) розташовані в лівій півкулі головного мозку людини, тому ураження правої півкулі не спричиняє порушення мовлення; як результат, ліва півкуля була визнана «домінантною», людською, а права півкуля – чимось на кшталт атавізму, залишеному людині від тварин (пізніше ця точка зору була переглянута як хибна).

Ураження глибинних зон мозку призводить до різних порушень мотиваційної основи мовлення. Людина ніби загальмовується, у неї зникає бажання вступати в мовленнєвий контакт з іншими людьми. Мовлення такої людини змінюється, набуваючи характер: а) ехололичного повтору заданого запитання; б) зісковзування на побічні асоціації; в) так званого телеграфного стилю. Такі зміни свідчать про «випадіння» синтаксичного механізму породження мовлення у результаті відсутності його зв'язності.

Загалом, ураження лобних і передніх частин мовленнєвих зон головного мозку призводить до порушення мовлення людини у плані його семантичного розгортання і зв'язування в єдине ціле. А ураження задніх частин кори лівої півкулі мозку, включаючи скроневу й потиличну його зони, призводить до порушення парадигматичних механізмів породження та розуміння мовлення. Така людина здатна правильно комбінувати слова, але не в змозі підібрати потрібні мовні одиниці – звуки і слова (говорить, наприклад, «гонмада» замість

«кімната»; називає зображену на малюнку валізу «скринєю» – словом одного семантичного поля).

Найтяжчим наслідком ураження головного мозку людини є тотальна (глобальна) афазія, яка призводить до повного руйнування її другої сигнальної системи. При цьому інтелект і здатність до невербальної творчості можуть залишатися у людини неушкодженими.

Останні експериментальні дані свідчать про те, що:

- ліва півкуля головного мозку людини відповідає за абстрактно-логічний аналіз отриманої інформації – це, зокрема, вирішення в тексті речень, а в реченні слів; виявлення зв'язків між словами; відшукування найточнішого найменування поняття; контроль за звуковою відповідністю слова тощо, тобто, це механізм, покладений в основу всіх граматик мови;
- права півкуля головного мозку людини обробляє отриману інформацію з опорою на підсвідомість – вона оперує готовими клішованими фразами і цілими текстами, членуючи їх на тему – рему.

Тож різні півкулі головного мозку людини приймають різну участь у спілкуванні, здійснюваному за різних комунікативних умов. Ритуальне спілкування контролюється лише правою півкулею головного мозку, із мінімальною участю лівої півкулі. Більш складне спілкування потребує спільної та злагодженої роботи обох півкуль головного мозку: первинна стадія мотивації та формування задуму (що здійснюється в УПК) відбувається у правій півкулі, де з'являється задум висловлення. Потім, у лівій півкулі, відбувається перекодування цього задуму у внутрішнє мовлення, де й здійснюється добір синтаксичних схем і предикатів, а також наповнення цих схем конкретними словами. При цьому права півкуля головного мозку постійно перевіряє відповідність між тим, що вербалізується, і тим, як це вербалізоване відповідає вихідному задуму.

Отже, у лівій півкулі мозку людини відбувається вербалізація її наочно-образного мислення як основи інтелектуальної діяльності цієї людини ця

діяльність забезпечується роботою правої півкулі мозку. Тож початкове надання переваги у значущості лівій півкулі головного мозку людини виявилось хибним. Насправді кожна з півкуль головного мозку бере участь у розумово-мовленнєвій діяльності людини, яка, у свою чергу, є результатом злагодженої роботи не однієї, а обох півкуль.

З'ясувавши роль мозку у здатності людини вербалізувати власні думки, розглянемо, як саме пов'язані між собою мова та мислення і чи може мова впливати на мислення людини.

2. Мова та мислення

Факт взаємопов'язаності мови та мислення є беззаперечним. Але що саме означає їх взаємопов'язаність? Адже вона може мати два різні тлумачення:

- мова та мислення не існують одне без одного;
- мова та мислення просто впливають одне на одне.

Для того, щоб з'ясувати, яке саме з цих двох тлумачень є коректним, звернемося до *теорії лінгвістичної відносності*, яка пов'язана з іменами таких видатних лінгвістів, як Вільгельм фон Гумбольдт (1767 – 1835), Едвард Сепір (1884 – 1967) і Бенджамін Уорф (1897 – 19). Суть цієї теорії полягає в тому, що серед понад 3000 описаних мов (національних і племінних) є багато таких, що суттєво відрізняються від «звичайних», добре відомих мов. І справа тут не лише в різній граматичній будові різних мов – це як раз зрозуміло, а в тому, що ця різниця є дуже значною. Наприклад, є мови, в яких зовсім немає роду (китайська, японська, турецька); є мови, в яких немає позначень кольору (є лише позначення чорного, а також слово, яке позначає всю ліву частину спектру, і слово, яке позначає всю праву частину спектру); є мови, в яких немає позначень часу і т.д. За наявності таких кардинальних розбіжностей між мовами, немає підстав говорити про мовні універсалії, як і про єдину еталонну мову з універсальними законами позначення позамовного світу.

Тож лінгвісти довели відсутність «абсолютних» мовних універсалій, замість яких визнавалась лише наявність «відносних» мовних універсалій, здатних характеризувати конкретні групи мов. Цей висновок був пізніше підхоплений іншими науковцями, зокрема, психологами і філософами, а після них і політиками, які дійшли свого висновку: якщо мова є засобом мислення («оболонкою думки», за Г. В. Колшанським), і цей засіб у представників різних людських спільнот є різним, то люди, які розмовляють різними мовами, мають і різну «картину світу». А якщо у різних народів «картина світу» є різною, то марно сподіватися на порозуміння між ними. Тому й існують у світі різні конфлікти, війни тощо.

То чи дійсно різні народи, які розмовляють різними мовами, мислять по-різному? Для того, щоб відповісти на це запитання, згадаємо що таке мислення.

Мисленням є планування та вирішення певних завдань, а також корегування власних дій у відповідності до поставленої мети.

Мисленнєві дії перевіряються різними тестами, за допомогою яких можна з'ясувати рівень розумового розвитку людини. Тобто, мислення можна досліджувати й без опори на мову, адже це можуть бути:

- конкретні дії людини – вона ставить перед собою певне завдання, планує свої дії та досягає поставленої мети;
- пазли або лабіринти – вони вирішуються різними людьми однаково, незалежно від того, якою мовою ці люди розмовляють;
- гра в шахи – шахматисти грають однаково незалежно від того, розмовляють вони однією й тією самою мовою чи різними мовами.

Наведені факти дозволяють стверджувати, що:

«картина світу» людей, які розмовляють різними мовами, є не різною, а однаковою.

Іншим питанням, що потребує свого з'ясування, є таке: Чи дійсно мова та мислення є нерозривно пов'язаними? Для того, щоб встановити або довести

нерозривність зв'язку між певними складниками, слід ці складники роз'єднати та подивитись, чи зможуть вони функціонувати поодиночі, окремо один від одного. У плані роз'єднаності мови та мислення найбільш яскравим прикладом є люди, глухонімі від народження (наприклад, Герасим із оповідання І. С. Тургенєва «Муму») і тотальні афатики. І глухонімі від народження, і тотальні афатики зовсім не можуть говорити, але мають інтелект.

Візьмемо інший приклад. Оскільки люди є розумними істотами (*homo sapiens*), то зрозуміло, що всі вони здатні мислити – і маленькі діти, і підлітки, і дорослі, і вчені. Але чи є мислення усіх цих людей однаковим? Звісно ж, ні, адже маленька дитина мислить не так, як підліток, а підліток – не так, як дорослий, а дорослий – не так як учений. До того ж, фізично здорова дитина мислить не так, як дитина з розумовими вадами або дитина з вадами слуху.

Отже, можна говорити про різні мисленнєві (розумові) здатності та різні мисленнєві (розумові) здібності людини, що вказує на існування *рівнів абстрактного мислення*. За Жаном Піаже, таких рівнів є п'ять:

- елементарний рівень абстрактного мислення – це людиноподібний рівень, який наявний і у шимпанзе;
- дитячий рівень абстрактного мислення;
- підлітковий рівень абстрактного мислення;
- дорослий рівень абстрактного мислення;
- просунутий рівень абстрактного мислення -- це рівень мислення геніальної людини.

Абстрактне мислення людини є особливим -- таке мислення досягається виключно за допомогою мови.

Саме за рівнем абстрактного мислення чітко розмежовуються як різні можливості розвитку мислення, так і різні його рівні. Якщо людина має мову, вона може досягнути високого рівня абстрактного мислення. І навпаки, якщо людина мови не має, вона не має і можливості розвивати своє абстрактне мислення.

Абстрактно мислити означає «відривати» позначення від позначуваного – конкретного предмета або явища.

Якщо такого «відриву» немає, то немає й абстрактного мислення. Тому, наприклад, маленька дитина зазвичай плутає слова *день* і *ніч*, особливо у тих випадках, коли день похмурий, а ніч, навпаки, світла.

Маючи і мислення, і мову, людина отримує здатність спілкуватися з іншими людьми, породжуючи різні вербальні тексти на втілення власних думок.

3. Комунікація: текст як вербальний компонент спілкування

Доросла людина здатна здійснювати різні види мовленнєвої діяльності у залежності від різних комунікативних умов і за наявності різних комунікативних ситуацій. При цьому комунікативна поведінка людини залежить від використовуваних нею комунікативних стратегій розгортання породжуваного тексту.

Вибудовуючи цілісний текст (висловлення) людина створює модель дійсності засобами мови.

Породжуваний людиною текст завжди передає певну інформацію. За допомогою такого тексту людина, з одного боку, намагається продемонструвати своє ставлення до викладених у тексті фактів, а з іншого боку, вона намагається вести свою розповідь так, щоб бути зрозумілою для слухача. Тож тип дискурсивного мислення людини визначається відразу трьома факторами, що діють при породженні нею тексту: 1) тема породжуваного тексту, або предмет мовлення; 2) авторська оцінка цього тексту; 3) слухач. Тип дискурсивного мислення людини, у свою чергу, зумовлює вибір тієї або тієї комунікативної стратегії, за допомогою якої цей текст розгортається, або породжується (див. рис. 6.1).

Глобальними комунікативними стратегіями розгортання тексту є репрезентативна (зображувальна) і наративна (аналітична).

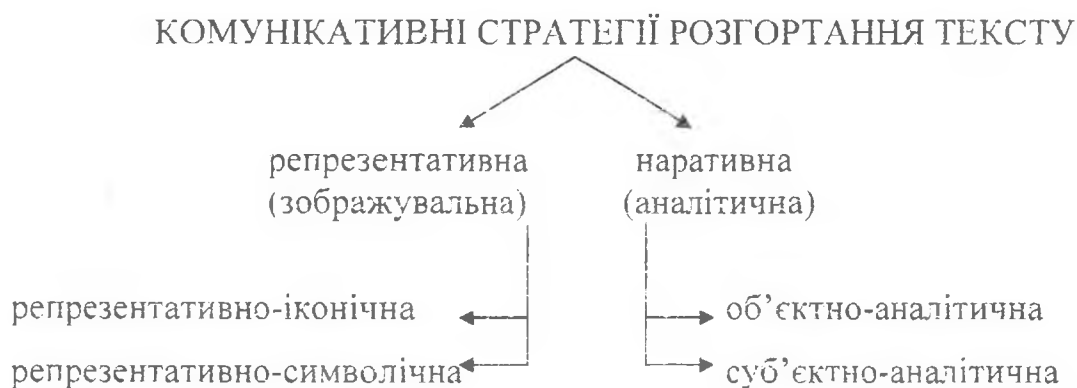


Рис. 6.1. Типи і різновиди комунікативних стратегій розгортання тексту

Репрезентативна комунікативна стратегія розгортання тексту спрямована лише на зображення в ньому певної позамовної ситуації. Тексти, породжені на основі цієї стратегії, є найменш авторизованими, оскільки вони не містять ні аналітизму, ні оцінки.

Репрезентативна комунікативна стратегія розгортання тексту представлена двома різновидами: репрезентативно-іконічною та репрезентативно-символічною.

Репрезентативно-іконічна стратегія розгортання тексту спрямована на зображення подій шляхом їх простого показу, для чого використовуються іконічні комунікативні елементи – невербальні компоненти спілкування, звуконаслідувальні засоби спілкування, дейксис (вказівні слова) тощо. Породжений на основі цієї стратегії текст вибудовується людиною так, наче і вона, і слухач одночасно спостерігають зображувану ситуацію як дійсність, модельовану в мовленні.

Репрезентативно-символічна стратегія розгортання тексту спрямована на моделювання дійсності виключно різнорівневими мовними

засобами. Речення, породжені на основі цієї стратегії розгортання тексту, пов'язані не із зображуваною ситуацією, а з попереднім текстом. Тобто, людина не занурюється у зображувану ситуацію, а створює просторово-часову модель світу виключно мовними засобами. Знаходячись усередині текстового простору і часу, людина завжди супроводжує розвиток зображуваної ситуації вираженням власної думки або точки зору.

Наративна комунікативна стратегія розгортання тексту спрямована на більш абстраговане мовне відображення в тексті ситуації, яка не просто зображується мовними засобами, а інформативно перекодовується.

Наративна комунікативна стратегія розгортання тексту представлена двома різновидами: об'єктно-аналітичною та суб'єктно-аналітичною.

Об'єктно-аналітична комунікативна стратегія розгортання тексту спрямована не лише на зображення певної ситуації, але й на її виклад через призму таксономічної обробки (класифікації) інформації. Хоча передавання людиною основного змісту тексту опирається на чітко сформовану лінгвістичними засобами просторово-часову модель реальності, її власна думка або точка зору знаходиться поза зображеним простором і часом. Тобто, основною метою породження такого тексту є не лише адекватний опис зображуваної ситуації, але й надання цій ситуації певної аналітичної характеристики.

Суб'єктно-аналітична комунікативна стратегія розгортання тексту спрямована не стільки на опис конкретної зображуваної ситуації, скільки на супровід такого опису суб'єктивно-авторською точкою зору, яка знаходиться поза текстом, матеріалізуючись у закадровому коментарі. Це найскладніша форма передавання інформації, оскільки вона включає в себе і суб'єктивну оцінку автора тексту стосовно зображуваної ним ситуації, і максимально врахований автором потенціал сприйняття такого тексту слухачем.

Наведені нижче чотири типи тексту, які описують одну й ту саму зображувану ситуацію – складання іспиту студенткою, породжені з

використанням усіх чотирьох можливих комунікативних стратегій розгортання тексту.

Репрезентативно-іконічний тип породженого тексту.

Захожу. Він сидить там. Я шмиг до столу. Цап білет. Йо – о. Жак! Ні в зуб ногою. Говорю: «Я не готова». Він: «Приїдете ще раз».

Репрезентативно-символічний тип породженого тексту.

Заходжу на екзамен в аудиторію. Викладач за столом. Підходжу до нього, беру білет. Читаю і розумію, що нічого не знаю. Кладу білет на стіл і говорю: «Я не готова відповідати». Викладач мені говорить: «Приїдете ще раз».

Об'єктно-аналітичний тип породженого тексту.

Ну, взагалі, історія як завжди. Хотіла скласти іспит на халяву й завалила. З білетом просто не повезло. Коли нічого не знаєш, то воно так завжди і буває. Короче, відмовилася відповідати. Тепер іду читати конспект.

Суб'єктно-аналітичний тип породженого тексту.

Ох і не повезло мені. Іспит завалила, тепер стипендії не буде. Звичайно, сама я, дурена, винна, на лекції не ходила, тому й сказати нічого не змогла. А тут ще й не повезло. Білет попався важкий. Зовсім нічого в ньому не зрозуміла. Ну, що ж, буду читати конспект, а то так можна і з інституту вилетіти.

Комунікативні стратегії розгортання тексту віддзеркалюють можливі способи дискурсивного мислення людини. Лише доросла людина має всі чотири способи дискурсивного мислення, які в різних людей виявляються по-різному.

Розвиток дискурсивного мислення людини йде від репрезентативного (зображувального) як елементарного типу до наративного (аналітичного) як найскладнішого типу. Так, дитина 6–7 років (першокласник) орієнтується на репрезентативні способи моделювання дійсності, що передбачає широке

використання іконічних, невербальних, звуконаслідувальних і дейктичних засобів. У дітей 10–11 років (молодших підлітків) з'являється аналітичний принцип побудови породжуваного тексту. У дітей 15–16 років (старших підлітків) засоби іконічного зображення починають набувати, окрім інформативної, ще й експресивно-стилістичної функції. Основною для старших підлітків стає наративна стратегія побудови тексту: спочатку йде оволодіння об'єктно-аналітичним способом передавання інформації, що надає можливість здійснювати узагальнення певних фактів, а згодом з'являється оцінність як характерна ознака суб'єктно-аналітичного дискурсивного мислення.

Породжений текст є вербальним компонентом комунікації, використовуваним для передавання певної інформації. Комунікація має й інші, невербальні та паравербальні компоненти, які теж використовуються для передавання певної інформації.

4. Комунікація: невербальні та паравербальні компоненти спілкування

Велику роль у передаванні інформації відіграють невербальні та паравербальні (фонаційні) компоненти комунікації, які хоч і не пов'язані із власне мовленням, проте зазвичай супроводжують його. За В. І. Шаховським, людина має, фактично, дві мови – це мова слів (*Verbal language*) і мова тіла (*Body language*).

До мови тіла відносять:

- проксемику – це наближення або віддалення одного комуніканта від іншого;
- такесику – це дотики, обійми, поцілунки, ляпаси тощо;
- кінесику – це міміка (посмішка, сміх, оскал, ласкавий або холодний погляд, сльози, ридання тощо), пантоміміка (жести як виразні рухи рук, плескання в долоні), швидкі рухи (підстрибування, підбігання

одного комуніканта до іншого або відсахування одного комуніканта від іншого тощо).

Невербальні компоненти комунікації слугують повноцінними інформативними одиницями, які мають знакову функцію.

Наявність у невербальних компонентів комунікації знакової функції зумовлена їхніми семантичними (значеннєвими) характеристиками, прямо пов'язаними з фізичною природою знаку. Різні за природою невербальні та паравербальні компоненти комунікації мають різні значення, а саме:

- жести мають вказівне значення;
- жести й пантоміміка мають описове значення;
- різні компоненти, а також змішані компоненти мають значення спонукання, запитання, твердження і заперечення;
- фонація, жести й міміка мають модальні значення;
- змішані компоненти мають складні значення, які поєднують в собі дейксис (вказівку), опис і модальність.

Деякі невербальні компоненти комунікації, зокрема, жести, розмір дистанції між комунікантами тощо мають певні культурологічні відмінності. Проте основні невербальні та паравербальні компоненти спілкування – емоційні фонації, міміка та пантоміміка – вважаються універсальними, адже вони не залежать від тієї мови, якою розмовляє людина.

Універсальність невербальних та паравербальних компонентів комунікації є результатом антропологічності мови.

Невербальні та паравербальні компоненти комунікації дуже часто використовуються комунікантами неусвідомлено. З іншого боку, на них завжди звертають увагу та певним чином реагують. Тому в будь-якій культурі невербальні та паравербальні компоненти комунікації виконують *сигнальну функцію*.

Експериментально доведено, що людина починає використовувати невербальні компоненти комунікації ще до того, як починає говорити. І це дійсно так: спочатку людина встановлює певну дистанцію між собою і слухачем і повертається до слухача обличчям. Потім вона зчитує з обличчя і рухів слухача інформацію про його настрій і готовність до спілкування. Хоча ці процеси комунікантами не усвідомлюються, вони є дуже важливими для міжособистісного спілкування. Як підтвердження цього висновку можна навести типовий приклад: маленькі діти відмовляються розмовляти по телефону, навіть тоді, коли на зв'язку їх мама. Це відбувається тому, що розмова по телефону позбавляє дитину можливості бачити обличчя людини, яка з нею говорить, а лише одного голосу, навіть якщо цей голос мамин, для дитини замало.

Окрім сигнальної функції, невербальні компоненти комунікації здатні виконувати ще дві функції: *емотивну* та *волюнтативну* (див. рис. 6.2). Дійсно, дуже часто мова тіла допомагає нам виражати свої емоції та волевиявлення: ми грюкаємо дверима, жбурляємо книжку на стіл, шумно пересуваємо якісь предмети, вдаємо, що не почули запитання, відводимо очі або, навпаки, довго дивимося прямо в очі співрозмовнику тощо.

НЕВЕРБАЛЬНІ ТА ПАРАВЕРБАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ КОМУНІКАЦІЇ



Рис. 6.2. Функції невербальних і паравербальних компонентів комунікації

Отже, немовні, проте комунікативні, невербальні та паравербальні компоненти різної природи і різних виражальних можливостей здатні виконувати у процесі мовленнєвого спілкування різні мовні функції,

виступаючи позначенням тих денотатів, які в контексті комунікативного процесу їх уживання не потребують обов'язкового вербального позначення.

Вербалізована інформація не завжди і не обов'язково співпадає з інформацією, трансльованою невербальними та паравербальними компонентами комунікації.

Зокрема, ми можемо вербально хвалити свого співрозмовника, але не наближатися до нього, залишаючи між ним і собою значну відстань. Ми можемо також не дивитися йому прямо в очі, що очікується при вираженні похвали. Інший приклад: ми можемо говорити, що дуже раді бачити свого співрозмовника, а самі стояти осторонь від нього, ніяк не виказуючи йому свою радість. У таких і подібних їм випадках невербальні компоненти комунікації є красномовнішими, ніж вербальні. Тому саме їх і слід помічати з тим, щоб адекватно на них реагувати.

Дуже чутливими до невербальних компонентів комунікації є маленькі діти і тварини, зокрема, собаки. Тому вони не підходять до деяких людей, навіть тоді, коли вони до них посміхаються, звертаються і навіть хвалять. Діти відразу помічають те, як саме людина говорить (її мову тіла), «відчуваючи» її нещирість.

Отже, передавання інформації у будь-який спосіб – і за допомогою вербальних, і за допомогою невербальних та паравербальних засобів – є складним психологічним процесом.

Ключові поняття (подані в алфавітному порядку):

абстрактне мислення, афазія, волюнтативна функція, дискурсивне мислення, зона Брока, зона Верніке, емотивна функція, кінесика, комунікативна стратегія розгортання тексту, мислення, моторна афазія, наративна комунікативна стратегія розгортання тексту, нейролінгвістика, об'єктно-аналітична комунікативна стратегія розгортання тексту, проксемика, репрезентативна комунікативна стратегія розгортання тексту, репрезентативно-іконічна

комунікативна стратегія розгортання тексту, репрезентативно-символічна комунікативна стратегія розгортання тексту, рівні абстракції мислення, сенсорна афазія, сигнальна функція, суб'єктно-аналітична комунікативна стратегія розгортання тексту, такесика, УПК, фонація.

ЛЕКЦІЯ 7

Тема лекції.

МОВА – ЛЮДИНА – СУСПІЛЬСТВО

Перелік питань, що розглядаються.

1. Поняття мовленнєвої особистості.
2. Мовленнєва особистість і культура.
3. Психолінгвістичні особливості міжособистісного спілкування.
4. Мовленнєва особистість і мовленнєві жанри.
5. Мовленнєва діяльність як творчість.

1. Поняття мовленнєвої особистості

Мовленнєва діяльність здійснюється людиною, яка є носієм і користувачем мови. У цьому контексті поняття «носій мови» є абстрактним. Абстрактність цього поняття уможливорює виявлення універсальних законів породження, сприйняття та розуміння людиною висловлення (мовлення). Це закони, які є дієвими для будь-якого конкретного носія й користувача мови.

З іншого боку, всі люди різні, а отже і їхня мовленнєва поведінка є теж різною. Саме тому, що різні люди мають різну мовленнєву поведінку, ми відразу впізнаємо мовлення кожної людини – будь-то мовлення наших близьких або добре знайомих чи просто людей, з якими ми вже колись розмовляли. При цьому нам не обов'язково навіть бачити цих людей, нам досить лише чути їх голос (наприклад, по телефону).

Як результат вирізнення відмінностей мовленнєвої поведінки різних людей з'явився новий науковий об'єкт – мовленнєва особистість.

Мовленнєвою особистістю є людина, яка розглядається в аспекті її здатності здійснювати мовленнєві дії – породжувати текст (висловлення) і сприймати та розуміти текст (висловлення), породжений іншими людьми.

Своєрідність комунікативних виявлень мовленнєвої особистості визначається діяльністю її свідомості, яка, за Л. С. Виготським, є «окремим випадком соціального досвіду людини».

Уважно слухаючи, як говорить незнайома людина, та спостерігаючи, як вона себе поводить у різних комунікативних ситуаціях, ми можемо створити портрет цією людиною як мовленнєвої особистості.

Мовлення людини є її візитною карткою, яка інформує про різні характеристики цієї людини: її походження, вік, професію, освіту, інтелект тощо.

Мовленнєва особистість завжди виявляється у своїй мовленнєвій поведінці.

Поняття мовленнєвої поведінки включає в себе не лише цілеспрямовані, але й мимовільні комунікативні дії та реакції людини.

Отже, поняття мовленнєвої поведінки є ширшим, ніж поняття мовленнєвої діяльності.

Хоча кожний носій мови є унікальним і неповторним, індивідуальне постає у комунікативному процесі як те, що завжди зумовлюється та супроводжується колективним (соціальним). Тож навіть будучи завжди різними, всі носії однієї й тієї самої мови за однакових комунікативних умов зазвичай поведуться однаково, демонструючи особливості групової (соціумної) мовленнєвої поведінки. Це значить, що кожний носій мови неначе фіксує в собі риси «колективної мовленнєвої особистості», якою може бути, наприклад, містянин, селянин, студент-філолог, студент-біолог і т.д.

Тож мовленнєва особистість є багатоаспектним феноменом, неповторність якого визначається унікальною комбінацією соціопсихологічних характеристик. Опис цих характеристик потребує встановлення як критеріїв класифікації мовленнєвої особистості, так і вирізнення типів і різновидів мовленнєвої поведінки такої особистості. Усі ці проблеми вивчаються *соціопсихолінгвістикою* як окремою галуззю психолінгвістики.

Поняття мовленнєвої особистості нерозривно пов'язано з поняттям культури.

2. Мовленнєва особистість і культура

Зазвичай людина живе не ізольовано, а в середовищі інших людей. Люди об'єднуються у групи, спільноти, держави. У результаті спільного проживання люди напрацьовують конкретні правила спільного побуту та поведінки, обов'язкові для дотримання всіма представниками певної спільноти. Тому різні соціуми можуть бути схожі як своїм побутом, так і своєю поведінкою (див. рис. 7.1). Велику роль у формуванні соціальних характеристик людей відіграє національна мова.

Єдність соціального буття і побуту людей є культурою цих людей.

Групи людей, об'єднаних однією культурою і, зазвичай, однією мовою, є етносом.

Тож можна говорити про існування українського, російського, англійського, німецького і т.д. етносу.

Етноси, культури яких мають ознаки схожості, інтегруються у більші спільноти – *суперетноси* (наприклад, західноєвропейський християнський світ або мусульманський суперетнос, який об'єднує країни арабського сходу). Кожен етнос складається із *субетносів* (наприклад, французький етнос складається із парижського, бретонського, гасконського, провансальського та ін. субетносів). Субетноси поділяються на два різновиди: консорції та конвіксії. *Консорціями* є групи людей, об'єднаних однією історичною долею – це, наприклад, партії, секти, банди, професійні об'єднання тощо. *Конвіксіями* є групи, що виникають на основі спільного життя, побуту та сімейних зв'язків; вони утворюються із консорцій і можуть перерости в субетноси – це, наприклад, церковнослужителі, купці, селяни тощо як різні консорції Росії 17-го століття, що утворили у 18-му столітті конвіксію старообрядців, яка в 19-му столітті перетворилася на субетнос у складі російського етносу.

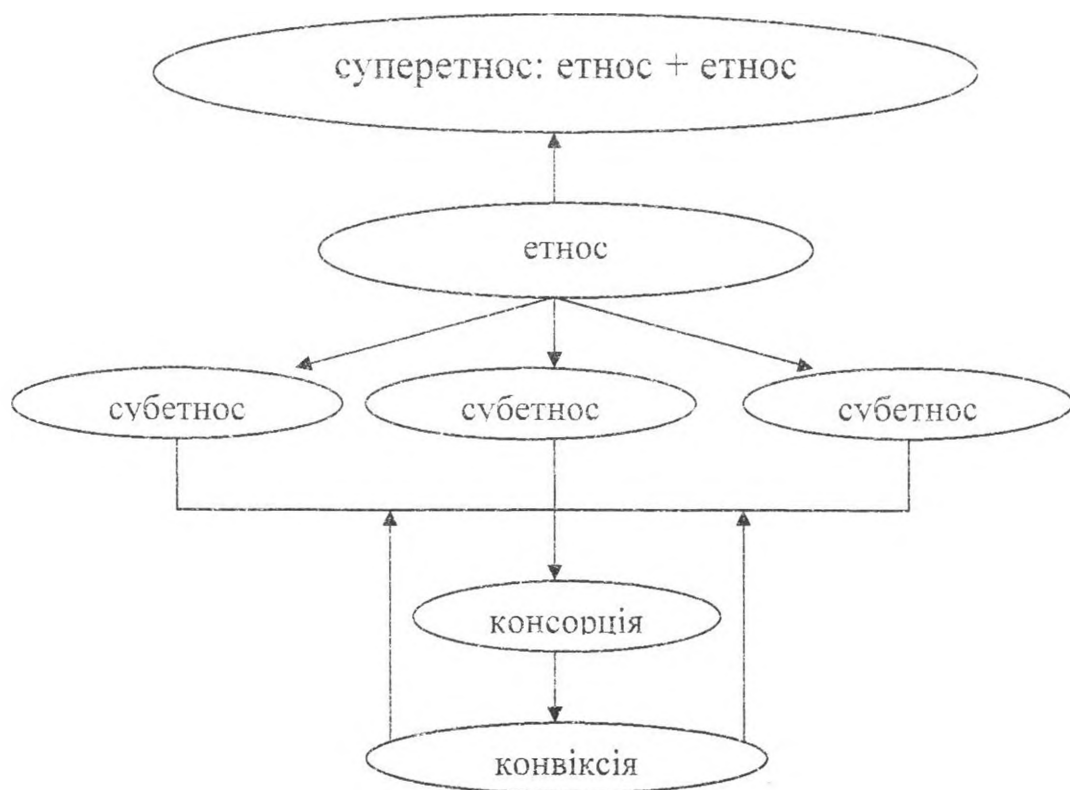


Рис. 7.1. Різновиди людської спільноти.

Культура, до якої належить людина, впливає на її мовленнєву поведінку. Відмінності мовленнєвої поведінки людей різних культур досліджуються *етнопсихолінгвістикою*, яка є окремою галуззю психолінгвістики, дотичною до етнографії та соціолінгвістики.

Слухаючи мовлення співрозмовника, ми зазвичай легко можемо визначити його належність до певної національно-культурної спільноти – як до своєї власної, так і до будь-якої іншої (у режимі «свій – чужий»). Були часи, коли «чужаків» сприймали насторожено. Саме тоді в мові з'явилися різні стереотипи словесних характеристик «чужих» міфічних образів «ворогів». У фольклорі будь-якого етносу наявні інвективні (лайливі) назви «чужаків», а також анекдоти або юмористичні історії про них. Наприклад:

Англійський характер.

Джентльмен іде по мосту, перекинутому через річку, і бачить, що під мостом борсається інший джентльмен, одягнутий у смокінг і з котелком на голові. Джентльмен сходить на берег, роздягається, заходить у воду, підпливає до того, хто у воді, деякий час плаває поблизу нього, і нарешті питає:

- *Сер, вибачте мою нав'язливість, адже я, не будучи представленим Вам, дозволю собі нескромне запитання: Чому Ви купаєтеся в одязі?*
- *Вибачте, сер, справа в тому, що я не купаюся, а тону.*

Естонський характер.

По лісній дорозі повільно тягнеться віз. У ньому іде естонська сім'я: батько і два його сини. Раптом далеко попереду дорогу перебігас якась невеличка тварина. Проходить півгодини. Один із синів каже:

- *Це, мабуть, лисиця.*

Проходить ще година. Другий син каже:

- *Ні, це, мабуть, собака.*

Проходить ще година. Батько каже:

— *Перестаньте сваритися, гарячі естонські хлопці.*

З огляду на те, що люди, які розмовляють різними мовами, належать до різних культур, логічно припустити, що їх культура впливає на формування їхньої мовної свідомості. Логічно припустити й те, що мовленнєві особистості, які представляють різні етноси, мають певні етнічні відмінності.

Різні етноси мають різні мовні картини світу.

За результатами асоціативних експериментів, асоціативні реакції у представників різних етносів мають культурологічні відмінності. Культурологічна зумовленість реакцій прослідковується не лише на словостимул (наприклад, слово *хліб*), але й на сприйняття кольорів (наприклад, синього, білого та жовтого).

Так, психолінгвістичний асоціативний експеримент на добирання слів для комбінування з назвами синього, білого та жовтого кольору показує, що сингагматичні реакції людей різних національностей мають яскраво виражений етнопсихолінгвістичний характер. Лише для кольору *синій* всі учасники експерименту підібрали однакове слово – *небо*. На колір *білий* була зафіксована значна розбіжність реакцій учасників експерименту: більшість росіян давали слово *сніг*, більшість узбеків – слово *хлопок*, а більшість казахів – слово *молоко*. Українці, росіяни та білоруси мають однакову високочастотну реакцію на слово *жовтий* – це словосполучення *осінній лист*. Проте менш частотні асоціації на цей колір були різними: в українців – це слово *соняшник*, у росіян – *кульбаба*, а в білорусів – *пісок*. У французів слово *жовтий* асоціюється зі словом *золото* і словосполученням *яєшний жовток*, у американців – зі словом *масло*, а в узбеків – зі словом *просо*. Ці результати асоціативного експерименту унаочнюють те, як саме реалії національної культури і повсякденного побуту відбиваються у лексиконі мовленнєвої особистості.

Мовні асоціації можуть бути пов'язані також і з розбіжностями народно-поетичних традицій різних культур. Наприклад:

роль вовка із байки І. О. Крилова «Вовк і ягня» була самою небажаною для російських школярів і самою бажаною для киргизьких школярів, у фольклорі яких Вовк зовсім інший – позитивний, добрий, сильний, хоробрий, гарний і хитрий.

Різне відношення різних народів до тварин особливо наочно виявляється в *зоонімах* – мовно-знакових фіксаторах метафоричного перенесення назви тварини на людину. Так, привітно звертаючись до дівчини або жінки, ми, зазвичай, говоримо *голубонька* або *голубка*, а нетямущу або неуважну людину ми називаємо *вороною*. Такі самі зооніми вживаються також росіянами та білорусами, адже народи, які живуть поруч, переважно вживають схожі зооніми. І навпаки, представники зовсім різних культур зазвичай користуються абсолютно іншими зоонімами, які віддзеркалюють кардинально відмінні асоціації цих людей. Наприклад, асоціації казахів є такими:

- *чибіс асоціюється із жадібністю;*
- *сова асоціюється з безалаберністю та неухважністю;*
- *бджола асоціюється зі злобністю та невдоволенням;*
- *черепаха асоціюється з лінощами та безтурботністю.*

Іспанці мають особливі асоціації, непригаманні будь-якому іншому народу. Наприклад, для іспанців:

- *кріт символізує тупість та обмеженість;*
- *тхір символізує настирну цікавість та відлюдність.*

Цікавими є також зоопорівняння японців, для яких:

- *гірська мавпа асоціюється з селюком;*
- *кінь асоціюється з дурнем;*
- *собака асоціюється з фіскалом;*
- *качка асоціюється з простаком;*

- *кліщ асоціюється з хуліганом.*

Деякі компліменти, адресовані жінкам, можуть справляти досить дивне враження на представників іншої культури. Наприклад:

- *в Індії жінку порівнюють з коровою, а її ходу – із ходою слона;*
- *гарний комплімент для японки – це порівняння її зі змією;*
- *гарний комплімент для татарки та башкирки – це порівняння її з п'явкою, яка уособлює досконалість форми та руху;*
- *звернене до жінки «Гусиня!» сприймається нами, як образа, а єгиптянками, як ласкавий комплімент.*

Відмінності у мовленнєвій поведінці представників різних національно-етнічних спільнот спостерігаються і при використанні ними невербальних компонентів комунікації. Це, першочергово, стосується відстані між комунікантами: різним культурам притаманне своє уявлення про оптимальну величину такої відстані – так званої «інтимної зони», яка забезпечує нормативне (комфортне) міжособистісне спілкування. Так американці та європейці дотримуються відстані близько 45 см., у той час, як японці та народи Далекого Сходу дотримуються відстані значно меншої – усього 25 см. Тому американці вважають японців «фаміл'ярними», а азіати вважають американців «холодними й занадто офіційними».

Різними є і жести представників різних культур. Наприклад:

- *демонструючи перелік, ми загинаємо пальці в кулак, починаючи з мізинця, а американці та деякі європейці роблять це у протилежний спосіб – вони розгинають пальці, починаючи з великого;*
- *хитаючи головою із сторони в сторону, ми показуємо свою незгоду, а болгари, албанці та турки – навпаки, свою згоду.*

Культурно-національні стереотипи мовленнєвої поведінки різних народів завжди пов'язані з етикетними нормами спілкування.

Етикетом є сукупність загально визнаних правил поведінки з іншими людьми.

Під етикетом розуміють і гарне поводження з іншою людиною, і поведінку у громадських місцях, і манери, і одяг тощо. Звісно, у різних колективах та у представників різних культур етикетні традиції будуть різними.

Як приклад, наведемо опис зустрічі двох незнайомих людей у стародавньому Китаї – це, фактично, чітко виписана й довготривала етикетна церемонія.

Гість мав обов'язково принести хазяїну подарунок у залежності від його статусу. Прийшовши, гість стукав у ворота. До воріт виходив слуга і, дізнавшись про мету візиту, говорив: «Мій хазяїн не сміє Вас прийняти. Їдьте додому. Мій хазяїн сам навідається до Вас». Вимовляючи цю фразу, слуга мав кланятися та тримати руки перед грудьми. Відвідувач, також триаючи руки перед собою і наклонивши голову вперед, мав відповідати: «Я не смію турбувати Вашого хазяїна. Дозвольте мені зайти та поклонитися йому». Слуга повинен був казати: «Це дуже висока честь для мого хазяїна. Повертайтеся додому. Мій хазяїн зараз же прийде до Вас». Ця, перша, відмова прийняти гостя мала назву «церемоніальна промова». Друга відмова прийняти гостя мала назву «наполегливої промови». Після неї гість повинен був знову повторити свої наміри. І лише після третього разу слуга йшов до свого хазяїна і, повернувшись, говорив: «Якщо Ви не приймаєте наполегливу відмову, мій хазяїн зараз вийде зустрітися з Вами. Але подарунок хазяїн не насмілюється прийняти». Тоді гість повинен був тричі відмовитися від зустрічі з хазяїном, якщо його подарунок не буде прийнятий. Тільки після цього хазяїн виходив за ворота і зустрічав гостя. Обидва повинні були вклонитися один одному, після чого хазяїн жестом запрошував гостя пройти. Відвідувач знову три рази відмовлявся від запрошення. Після цього хазяїн, повернувшись до гостя обличчям, йшов у

двір і жестом запрошував його увійти в будинок. У стародавньому Китаї будинок мав зазвичай дві лінії сходиців (українська мова не має навіть слова на позначення цієї реалії). Хазяїн піднімався східними сходами, а гість – західними. Коли хазяїн піднімався на одну сходинку, гість отримував право теж зробити один крок. Нарешті вони опинялися у вітальні, де були заслані дві циновки. Хазяїн сідав на східній стороні, а гість – на західній. Сидячи на п'ятках, поклавши руки перед собою вниз ладонями, вони починали розмову. Гість казав: «Давно чув Ваше ім'я. Воно гремить, як грім по всій Піднебесній. Сьогодні я нарешті можу Вас бачити та здійснити мою життєву мрію. Хочу отримати від Вас мудру пораду». Хазяїн, сидячи в такій самій позі та, кланяючись, відповідав: «Знання мої незначні. Прошу Вас, укажіть мені істину...» Тільки після цього починалася розмова про мету візиту.

У сучасному Китаї такі етикетні церемонії стали значно простішими, хоча і сьогодні китайці слідують чітко встановленим правилам. Наприклад, глава сім'ї або особа, найвища за статусом, завжди сідає на чільне місце – напроти входу до приміщення, обличчям до дверей. Усі інші присутні сідають з обох боків у порядку своєї статусності: чим ближче до чільного місця, тим статус вищий.

Прояви мовленнєвої поведінки людей із країн Азії теж здатні здивувати європейців. Так при зустрічі японці, на відміну від нас, не тиснуть один одному руку і не цілуються. Натомість, вони кланяються. Поклони є особливим японським ритуалом, який виконується чинно, тактовно, з достоїнством. Побачивши свого знайомого або зустрівшись із ним, японці зупиняються на досить значній відстані від цієї людини, згинаються у поясі і деякий час залишаються стояти в такій позі. Головні убори при цьому знімаються. Існують три різновиди японського поклону.

- «Сайкейрей»: це найшанобливіший з уклонів, виконуваний на знак великої пошани та вдячності. Саме так кланяються перед алтарем (у

синтоїтському храмі або в будійському монастирі), перед національним прапором і перед дуже поважною особою.

- Звичайний уклін (як привітання): при його виконанні корпус людини нахилений на двадцять-тридцять градусів уперед й утримуються в такому положенні біля двох-трьох секунд.
- Простий уклін, здійснюваний японцями щодня: це легкий нахил корпусу і голови, що триває одну секунду.

Якщо японці зустрічаються на вулиці, у громадських місцях, в європейському приміщенні, а також у будь-якому приміщенні з дерев'яною підлогою, то вони кланяються стоячи. А от у національному японському будинку або в кімнаті з цинковками поклони зазвичай здійснюються сидячи. Японські поклони часто виражають вдячність, запрошення або вибачення. Деякі японці та японки, особливо старшого покоління, здійснюють багаторазові поклони при зустрічі друзів і гостей, що сприймається, як вияв їхньої ввічливості й такту.

Отже, особливості мовленнєвої поведінки людини як мовленнєвої особистості пов'язані з її національно-етнічною та культурною приналежністю.

Будь-яке мовленнєве спілкування є взаємодією щонайменш двох співрозмовників – мовця та слухача. З'ясуємо, за якими регулятивними законами здійснюється міжособистісне спілкування та як ці закони відбиваються у свідомості комунікантів.

3. Психолінгвістичні особливості міжособистісного спілкування

Успішність процесу розуміння тексту, залежить від того, наскільки добре людина, яка цей текст сприймає (слухач), знає, про що говорить інша людина, яка цей текст породжує (мовець). Знання такого роду в цілому називаються **фоновими** – вони залежать від соціального досвіду людини. Збіг або розбіжність соціального досвіду обох комунікантів (мовця і слухача)

безпосередньо впливає на те, наскільки добре вони розуміють один одного. Наприклад:

Шестирічний хлопчик питає свого батька:

- *А чому, коли я кусаю яблуко, воно стає коричневим?*
- *Справа в тому, – відповідає батько, – що в яблуці є різні хімічні речовини, у тому числі й залізо. А коли залізо вступає в хімічну реакцію з киснем, який є у повітрі, то він окислюється. У результаті виникає речовина, яка надає яблуку коричневого кольору.*

Хлопчик помовчав трохи й каже:

- *А ти з ким зараз розмовляв?*

Наведений приклад ілюструє типову комунікативну невдачу як результат наявності у комунікантів різного соціального досвіду.

Чим ближчим є соціальний досвід комунікантів, тим легше вони розуміють один одного. Тому добре знайомі або близькі люди зазвичай розуміють один одного з півслова. У дітей-близнюків таке швидке взаєморозуміння може навіть спричиняти затримку їх мовленнєвого розвитку, адже в них зникає необхідність говорити один з одним.

Проте для міжособистісного спілкування комунікантам недостатньо мати лише спільний соціальний досвід. Велике значення мають і статусно-рольові відношення, встановлені або встановлювані між комунікантами. Саме відповідні цим відношенням закони і формують мовленнєву поведінку обох комунікантів, змушуючи їх уживати певні мовні одиниці в залежності від того, до людини з яким статусом звернене їхнє мовлення.

Соціальним статусом (соціальною позицією) є формально встановлене або мовчазно визнане місце людини в ієрархії певної соціальної групи.

Соціальний статус – це місце людини на вертикальній вісі, що визначає високе або низьке її соціальне положення у суспільстві.

Поняття соціального статусу (як відповідь на запитання «Хто є особистість?») взаємопов'язане з поняттям соціальної ролі (як відповідь на запитання «Що особистість робить?»). Кожен із нас виконує одразу декілька соціальних ролей, адже одночасно ми можемо бути і студентом (студенткою), і сином (донькою), і онуком (онукою), і сусідом (сусідкою), і другом (подругою) тощо. Тож наші соціальні ролі зумовлені як нашими постійними, або довготривалими, характеристиками – статтю, віком, положенням у сім'ї, професією тощо, так і конкретною зовнішньою ситуацією – це, наприклад, соціальна роль пасажира, покупця, пацієнта тощо.

Рольова поведінка людей підпорядкована певним соціальним нормам, які є переважно неписаними, але досить чіткими й обов'язковими для виконання. Існування таких норм зазвичай помічається не при їх дотриманні, а при їх порушенні, що відчувається нами інтуїтивно, викликаючи іноді досить бурхливу реакцію (наприклад, коли незнайома людина звертається до нас на «ти»).

Статусно-рольове спілкування базується на очікуванні того, що комунікант буде дотримуватися мовленнєвих норм у відповідності до свого соціального статусу та взаємовідносин із своїм співрозмовником.

Наприклад, від дитини зазвичай очікують слухняність, від літньої людини – мудрі судження, від викладача – наявність глибоких знань із того предмета, який він (вона) викладає, від студента (студентки) – бажання отримати знання. Тож кожна роль представлена певним набором прав і обов'язків.

Уявлення про типове виконання тієї або тієї ролі складаються у стереотип мовленнєвої поведінки, сформований на основі певного мовленнєвого досвіду, повторюваності характерних ознак тощо.

Завдяки формуванню стереотипів мовленнєвої поведінки у свідомості членів суспільства кристалізується уявлення про правильне виконання тієї або тієї ролі.

Вирізняють два основні типи виявлення рольової поведінки комунікантів у межах їх міжособистісної мовленнєвої взаємодії:

- симетрична рольова поведінка комунікантів, що має місце при рівності їх соціальних статусів;
- асиметрична рольова поведінка комунікантів, що має місце при розбіжності їх соціальних статусів.

У повсякденному мовленнєвому спілкуванні ми завжди переключаємося з одного стереотипу мовленнєвої поведінки на інший, що дуже важливо, адже успіх комунікації залежить від того, наскільки вправно ми володіємо вмінням добирати мовні одиниці у відповідності до конкретного типу мовленнєвої поведінки.

За Еріком Берном (американським психологом), кожна людина є єдністю трьох «Я», які формують її особистість – це **БАТЬКО**, **ДОРΟΣЛИЙ** і **МАЛЯ**: вони можуть багаторазово змінювати один одного протягом однієї доби.

МАЛЯ – це джерело наших бажань і почуттів; це радість, інтуїція, творчість, фантазія, допитливість, страхи, вередування. Типовими мовленнєвими реакціями цього «Я» є такі: «Чудово / Здорово!»; «Цікаво»; «Набридло / Не хочу!»; «Залиште мене у спокої / Ідіть під три чорти!»; «Я вас люблю / ненавиджу!»

БАТЬКО – це авторитетне і навіть авторитарне начало, носій сталих моральних правил та етикетних норм; це наша совість. Типовими мовленнєвими реакціями цього «Я» є такі: «Щоб було зроблено негайно!»; «Скільки можна повторювати!»; «Як вам не соромно!» «Який дурень це зробив!» «Не лізьте не в свої справи!» «Що ви собі дозволяєте!» «Не можна / Ні в якому разі!».

ДОРΟΣЛИЙ – це носій раціональності, неупередженості. Дорослий контролює дії і батька, і маля, слугуючи посередником між ними. Типовими

мовленневими реакціями цього «Я» є такі: «Давайте розберемося»; «Не нервуйте, давайте розбиратися»; «Давайте подивимося на це з різних боків»; «Можливо, ви маєте рацію, проте я хотів би висловити свою думку»; «Давайте без емоцій».

Усі три «Я» як складники нашої особистості найяскравіше виявляються у комунікації, в якій ми неусвідомлено одягаємо на себе одну із трьох масок. А от встановлення домінантності того або того із трьох можливих «Я» залежить як від слухача, так і від особливостей конкретної комунікативної ситуації. Хоча і в межах кожної вибраної нами ролі завжди є можливість вибору тієї або тієї комунікативної стратегії. Наприклад:

Спілкування двох колег у режимі БАТЬКО – БАТЬКО.

- *Ну і студенти пішли. Нічого їх не цікавить.*
- *Так. Ми в їхньому віці були зовсім іншими. На лекцію йшли, як на свято.*

Спілкування двох студентів у режимі МАЛІЯ – МАЛІЯ.

- *Ох і жара! Здохнути можна. Може ну її – цю лекцію! Йдемо на пляж!*
- *Давай, тільки тихо, щоб ніхто не помітив.*

Наведені приклади ілюструють паралельне спілкування, при якому встановлюються симетричні (рівноправні) взаємовідношення між комунікантами. Така комунікація є безконфліктною. Якщо ж паралельність мовленнєвого спілкування порушується, а натомість наявна психологічна нерівність, то може виникати комунікативний конфлікт – це, зокрема, стосується комунікативних ситуацій опіки, турботи, безпорадності, вередування тощо, які відбуваються у режимі БАТЬКО – МАЛІЯ або МАЛІЯ – БАТЬКО.

Спілкування може бути й перехресним, коли режими ведення міжособистісної мовленнєвої взаємодії співрозмовників змінюються. Наприклад:

Розмова чоловіка і дружини.

- Люба, ти не бачила, де моя краватка? (режим ДОРΟΣЛИЙ – ДОРΟΣЛИЙ)
- Не маленький, сам пошукай (режим БАТЬКО – МАЛЯ)

У магазині

- Скільки коштує цей сервіз? (режим ДОРΟΣЛИЙ – ДОРΟΣЛИЙ)
- Ви що, читати не вмієте? (режим БАТЬКО – МАЛЯ)

У таких і подібних комунікативних ситуаціях завжди присутня активна незгода і протест з боку одного комуніканта на неправильну (з його точки зору) поведінку іншого комуніканта. Така незгода викликає вербальну агресію, що призводить до комунікативного конфлікту.

У конфліктних ситуаціях різні мовленнєві особистості поводять себе по-різному, що залежить від їхнього темпераменту, вихованості, характеру тощо. Усі варіанти мовленнєвої поведінки, що фіксуються у конфліктних комунікативних ситуаціях, можна звести до таких трьох мовленнєвих стратегій, які відповідають трьом типам мовленнєвої особистості комуніканта:

- *інвективна стратегія конфліктної мовленнєвої поведінки*, що демонструє знижену знаковість, оскільки комунікативні прояви мовленнєвої особистості безпосередньо віддзеркалюють її емоційні реакції;
- *куртуазна стратегія конфліктної мовленнєвої поведінки*, що характеризується підвищеною семіотичністю мовленнєвої поведінки мовленнєвої особистості, зумовленої її тяготінням до етикетних форм соціальної взаємодії зі співрозмовником;
- *раціонально-евристична стратегія конфліктної мовленнєвої поведінки*, що спирається на безпристрасність і раціональність, оскільки мовленнєва особистість обирає непрямий спосіб вираження власних негативних емоцій.

Отже, раціонально-евристична стратегія конфліктної мовленнєвої поведінки є більш м'якою, ніж інвективна, проте більш твердою, ніж куртуазна.

Комунікативний конфлікт несе в собі реалізацію емоційної розрядки та зняття напруги.

Ефект комунікативного конфлікту – випускання пару – схожий з *катарсисом*, який є психологічним очищенням, що приносить людині полегшення. Різні мовленнєві особистості застосовують різний вербальний катарсис. Так, інвективна мовленнєва особистість зазвичай застосовує пряму вербальну агресію. куртуазна мовленнєва особистість демонструє емоцію образи, а раціонально-евристична мовленнєва особистість використовує сміховий катарсис (іронію). Наприклад:

Усі відповіді на запитання здійснюються у режимі БАТЬКО.

- Люба, ти не бачила, де моя краватка?
- інвективний тип: – *Йди під три чорти зі своєю краваткою. Я тобі не хатня робітниця!*
- куртуазний тип: – *Будь-ласка, клади свої краватки на місце, якщо тобі не важко.*
- раціонально-евристичний тип: – *Вороги вкрали: ЦРУ або СБУ.*

Характерні риси мовленнєвої особистості виявляються саме в конфліктній поведінці. Вони також виявляються і в інших сферах мовленнєвого існування людини – у діловій, педагогічній тощо. Тому у стресовому стані одні люди зриваються на крик, а інші ображаються або іронізують.

Будь-який мовленнєвий конфлікт є результатом невдоволення одного комуніканта іншим. Таке невдоволення може бути наслідком комунікативного непорозуміння, яке виникає в результаті застосування комунікантами різних комунікативних стратегій. Наприклад:

Чоловік: Господи, куди в цьому домі все дівається? (інвективний тип).

Дружина: Не смій розмовляти зі мною таким тоном! (куртуазний тип).

Дружина: Зараз їхала в такій давці! Не автобус, а жах!

Чоловік: Ну прямо всесвітня катастрофа! (раціонально-евристичний тип).

Дружина: Не розумію, чому ти радієш. Мені чуть руку не зламали, а тобі весело (куртуазний тип).

Дружина: Господи, щось мені сьогодні зле.

Чоловік: Бідненька. Лягай, поспи (раціонально-евристичний тип)

Дружина: Скотина! Це ти цілими днями тільки й робиш, що спиш, а я на всю сім'ю горбачусь (інвективний тип).

З огляду на те, що міжособистісне мовленнєве спілкування відбувається у конкретних ситуаціях соціальної взаємодії комунікантів, одні й ті самі ситуації здатні обслуговуватися одними й тими самими сталими комунікативними формами, що вказує на наявність певних мовленнєвих жанрів.

4. Мовленнєва особистість і мовленнєві жанри

Сталі комунікативні форми, що обслуговують різні комунікативні ситуації отримали назву *мовленнєвих жанрів* (за М. М. Бахтіним).

Мовленнєві жанри не слід плутати з літературними жанрами, їх радше слід порівнювати зі сценаріями, в яких чітко розподілені ролі, хоча розвиток дії в межах цього сценарію передбачає різну ступінь імпровізації.

Наявність мовленнєвих жанрів і мовленнєвих ролей означає, що мовленнєва особистість обізнана з певними нормами внутрішньожанрової поведінки. Уміння / невміння слідувати нормам такої поведінки визначає рівень комунікативної компетенції та культури спілкування мовленнєвої особистості. Норми мовленнєвої поведінки в межах тієї або тієї комунікативної ситуації

можуть мати різну ступінь жорсткості. Так, полярними прикладами жорсткості норм мовленнєвої поведінки є бесіда приятелів та армійська команда.

Найпоказовішим прикладом жанрової природи спілкування мовленнєвої особистості є повсякденне побутове спілкування. Жанровий простір такого спілкування має структуру поля, ядром якого є мовленнєвий жанр у вузькому значенні цього терміна.

Мовленнєвим жанром є загально визнаний суспільством сценарій (фрейм), наявний у свідомості мовленнєвої особистості: він спрямовує мовленнєву діяльність цієї особистості в конкретній ситуації соціальної взаємодії зі співрозмовником.

Тож мовленнєвий жанр є, фактично, певним мікрообрядом, результатом взаємодії комунікантів, низкою їх інтерацій. Прикладами мовленнєвих жанрів є приватна бесіда, балачки, комплімент, анекдот, бесіда за столом, суперечка тощо.

Тісно пов'язаним із поняттям мовленнєвого жанру є поняття *мовленнєвої ролі* комуніканта. Упродовж процесу мовленнєвого спілкування мовленнєва роль комуніканта зазвичай змінюється.

Поняття мовленнєвого жанру означає, що в його межах кожна його роль-учасниця має свою мовленнєву поведінку. Тобто, кожна роль-учасниця добирає (варіює) мовні засоби у залежності від застосованої комунікативної стратегії та комунікативної тактики / комунікативних тактик на втілення цієї стратегії.

Стратегії внутрішньожанрової поведінки мовленнєвої особистості залежать від її соціопсихологічних особливостей.

А от структура та лексичне наповнення породжуваного тексту (висловлення) залежить не лише від типу мовленнєвої особистості, але й від слухача як того, кому це цей текст (висловлення) адресується.

У різних мовленнєвих жанрах роль обох співрозмовників (мовця і слухача) є різною. Так, у ситуації мовленнєвого жанру *сварки* вплив слухача є

мінімальним, адже вибір стратегії мовленнєвої поведінки залежить переважно лише від мовця. І навпаки, у ситуації мовленнєвого жанру *компліменту* роль слухача дуже помітно зростає, адже для того, щоб викликати у нього позитивні емоції, мовець має хоча б у загальних рисах уявляти собі тип мовленнєвої особистості слухача. Саме тому компліменти, адресовані різним людям, є різними. Наприклад:

Комплімент слухачеві, який є інвективною мовленнєвою особистістю.

– *Ну ти й гарнюля! Просто клас!*

Комплімент слухачеві, який є раціонально-евристичною мовленнєвою особистістю.

– *О, ти сьогодні гарно виглядаєш!*

Комплімент слухачеві, який є куртуазною мовленнєвою особистістю.

– *Дивлюся на тебе й милуюся: просто свято для очей!*

У наведених прикладах мовець по-різному говорить про достоїнства слухача: у першому випадку він використовує емотивну лексику, у другому випадку – просто констатує факт, а у третьому випадку мовець обирає непряме висловлення компліменту.

Цікавим жанром повсякденного спілкування є *ущипливість* (рос. *колкость*). Це, фактично, комплімент, але зі знаком «–». І якщо комплімент зазвичай вважається чоловічим мовленнєвим жанром, то ущипливість є, безперечно, жанром жіночим. На відміну від компліменту, якому присвячені цілі риторичні посібники, ущипливості ми навчаємося самотійно, як і рідній мові. Подібно до компліменту, ущипливість вимагає від нас певного вміння, адже, на відміну від образи, вона має приховану, замасковану ядовиту шпильку. Тому у випадку ущипливості значну роль відіграє підтекст і натяк, а ступінь опосередкованості ущипливості значно перевищує ступінь опосередкованості компліменту. Наприклад:

Бесіда двох молодих дівчат.

- Ну, і як я виглядаю?
- Ефектно. Років так на сорок!

Вибір комунікативної стратегії при ущикливості залежить не лише від слухача, але й від мовця, фактор якого має незначну перевагу.

Простір побутового спілкування зазвичай ділять на верхній і нижній полюси. Верхній полюс формують жанри, що потребують високого рівня риторичних умінь – це тост, комплімент, світська бесіда, анекдот, флірт тощо. Цим жанрам ми навчаємося спеціально, а володіння ними свідчить про наявність розвинутої комунікативної компетенції. Нижній полюс побутового спілкування формують жанри, яким ми спеціально не навчаємося, адже вони виформовуються мимовільно, як і рідна мова, – це балачки (рос. *болтовня*), приватна бесіда, сварка тощо. Основним критерієм розрізнення полюсів простору побутового спілкування є наше усвідомлення або не усвідомлення власної мовленнєвої поведінки.

Застосування мовцем внутрішньожанрових комунікативних стратегій має таку закономірність: при застосуванні жанрів, розташованих у нижній полюсній зоні простору побутового спілкування, мовець зберігає свою мовленнєву індивідуальність, а при застосуванні жанрів верхньої полюсної зони цього простору, мовець здійснює вибір мовних засобів у залежності від характеристик мовленнєвої особистості слухача.

Внутрішньожанрова свобода мовленнєвої поведінки мовця пов'язана не лише з комунікативними стратегіями, але й з комунікативними тактиками.

Комунікативні тактики є конкретними комунікативними ходами, що забезпечують мовцю реалізацію відповідної комунікативної стратегії.

Так у жанрі побутової сварки мовець може використовувати такі вісім тактик: обурення, глузування, ущикливість, докір, обвинувачення, образа і погроза.

Окрім полюсних зон, жанровий простір побутового спілкування має і свою периферію, заповнену жанрами, які зникають (наприклад, бесіда на кухні). Тож жанровий простір, подібно до живого організму, може змінюватися – одні жанри зникають, інші з'являються (наприклад, жанр розбору, автомобільної аварії, травми на закордонному відпочинку тощо).

Міжжанровий простір заповнений *жанроїдами* – це перехідні форми, що сприймаються комунікантами як нормативні (наприклад, конфліктна сімейна бесіда, приватна бесіда із пліткуванням тощо).

Сформованість у нашій свідомості чітко розрізнених мовленнєвих жанрів вказує на те, що жанри можуть слугувати надійним критерієм для створення типології мовленнєвої особистості. Головною підставою такої типології є ступінь володіння / не володіння мовленнєвою особистістю нормами жанрової поведінки, адже жодна мовленнєва особистість не може володіти всіма жанрами однаково: якісь жанри їй вдаються краще, а якісь гірше.

Процес оволодіння жанрами дитиною не є простим накопиченням в її свідомості певної кількості жанрів. Спочатку дитина оволодіває переджанровими формами, які можна назвати *протожанрами*. Згодом ці протожанри розвиваються у конкретні жанри. Тому й існують мовленнєві жанри молодших школярів, підлітків тощо. Навіть сформовані жанри здатні розвиватися, удосконалюватися, або навпаки – редукуватися, а потім, стаючи непотрібними, стиратися з нашої пам'яті.

Тож різні мовленнєві жанри передбачають різні можливості для виявлення мовленнєвої свободи мовленнєвої особистості. Деякі мовленнєві жанри вимагають чіткого слідування мовним нормам, інші ж передбачають установку на творчість.

5. Мовленнєва діяльність як творчість

Мова є соціальною, тому вона слугує засобом комунікації для всіх своїх носіїв. А мовлення, на відміну від мови, є індивідуальним, притаманним

кожному окремому носієві певної мови. У зв'язку з цим, виникають два логічних запитання: 1) Будучи обов'язково індивідуальним і неповторним, чи є мовлення творчістю?; 2) Чи є творчістю будь яке мовлення? Для отримання відповіді на ці два запитання звернемося до визначення поняття «творчість», наданого філософським словником.

Творчістю є діяльність, яка породжує щось якісно нове, те, що попередньо не існувало і має соціальну значущість.

Таке визначення творчості вказує на те, що не кожне висловлення є творчістю, навіть тоді, коли поєднання слів є дійсно новим, часто непродуманим і навіть дивним. Наприклад:

рідна Батьківщина

автор голу

найбільш красивіший

стартує фініш

Такі словосполучення не є мовотворчістю, адже вони не потрапляють під її визначення: створене нове має бути не лише оригінальним, але й соціально значущим. Для того, щоб це усвідомити, можна порівняти, наприклад, такі два речення, побудовані за однаковою синтаксичною моделлю:

Бути чи не бути – ось у чому питання.

Йти сьогодні на лекцію чи не йти?

Особливо часто прийнято говорити про дитячу словотворчість. Але чи дійсно діти здатні до словотворчості? Для того, щоб дати відповідь на це запитання, з'ясуємо етапи творчого процесу, які є обов'язковим. Цих етапів чотири, а саме:

- підготовка: це накопичення певних знань і їх аналіз;
- визрівання. це критичне осмислення попередніх уявлень;
- прояснення: це раптове розуміння того, як можна внести певні зміни;
- перевірка нового результату на істинність або ефективність.

Свої мовні знання дитина накопичує у процесі спілкування з рідними та близькими – іншого мовного матеріалу їй просто ніде взяти. Цей перший етап накопичення знань відсутній у геніальних самоуків, які доходять до всього самі. Тож поняття дитячої словотворчості найбільш наближене саме до таких випадків. На відміну від професійних поетів, словотворчість яких є результатом їх усвідомленого устремління до новизни слова на основі попередньо накопичених знань про мову, дитина вигадує неіснуючі в мові слова в результаті саме відсутності попередніх знань.

Дуже близькою до поняття дитячої словотворчості є вимушена «творчість» тих, хто починає вивчати іноземну мову. Наприклад:

Висловлення носія англійської мови.

- *Я піду сьогодні свій зуб ЕКЗАМЕНУВАТИ, а то він зовсім ХВОРИЙ став;*
- *Ви сказали, що вже РАЗ ДУМУВАЛИ про це, але я над цією проблемою думав не РАЗ, А ДВА І ТРИ.*

Звісно, що такі випадки не можна вважати словотворчістю, адже новизна вищенаведених висловлень не є соціально значущою, тобто, такою, що підлягає заохоченню.

Коли дитина говорить: «*намакаронився*», «*ці метелики однаковіші за інших*», «*копатка* (лопатка), «*мама поставила пиріг в духовку і він там більшиється*», то це цікаво, кумедно, мило. Але чи є це творчістю? Кінцева відповідь на це запитання може бути отримала лише після того, як буде зібраний значний різномовний матеріал дитячої словотворчості та з'ясована наявність у цьому матеріалі універсальних дитячих закономірностей щодо того або того типу інноваційного словотвору. Тільки після такого аналізу можна буде встановити ступінь індивідуальності (творчості) цього процесу.

Тож відповідь на запитання: Чи є будь-яке мовлення творчістю? є наразі негативною. І це дійсно так, адже навіть цілком нове наукове судження типу *Земля обертається навколо Сонця* побудовано за точнісінько такою самою

синтаксичною моделлю, як і судження *Сонце обертається навколо Землі*. Новизна тут полягає лише в іншому відображенні реальної дійсності, а зовсім не в мовній формі, яка допускає взаємозаміну лексичного наповнення підмета і додатку.

Словотворчість – це винайдення нових слів або вживання відомих слів у нових синтагматичних зв'язках або контекстах, що характерно для поетичної та прозаїчної майстерності письменника.

Мовлення пересічної людини вибудовується як використання готових комунікативних одиниць. Формуючи своє висловлення, ми обов'язково послуговуємося шаблонами, кліше, структурними схемами, жанрово-рольовими стереотипами спілкування, мовні одиниці яких ми просто співвідносимо з типовими комунікативними ситуаціями.

Однак можна говорити про *налаштованість на творчість*, що виявляється у мінімізації в мовленні людини трафаретності або шаблонності, в уживанні в повсякденному спілкуванні естетичних елементів, зокрема таких, як дотеп, жарт, каламбур, іронія тощо. Це так звана мовна гра.

Мовна гра є мовленнєвим феноменом: це ускладнення форми висловлення.

На відміну від дитячої словотворчості, мовна гра дорослих вибудовується як відхилення від стереотипів, існування яких дорослими завжди визнається. Тобто, коли дитина говорить *ми почайпили, ухолодни воду*, то вона просто не знає, як правильно сказати – така новизна є вимушеною. Те саме можна сказати і про дитячі метафори: вживаючи їх, дитина щиро приписує неживим предметам людські якості (наприклад, *червоноцокий автобус, пухнастенька водичка* (про слід у кильваторі), *бутилку вирвало* (про шампанске)). А от мовна гра дорослих є зовсім іншою. Вона можлива лише після того, як людина вже опанувала нормативні мовні способи комунікації. Тому, коли грамотна доросла людина говорить *Мені це ТУТЕЧКИ покласти?* або *КУДИСЬ це Ви йдете?*, то

вона добре знає, що *тутечки* і *кудись* є порушеннями мовної норми. Саме усвідомлення такого порушення, спеціальне змішування літературної норми з нелітературними елементами і робить гру грою, спрямованою на досягнення комічного ефекту.

Мовна гра може вибудовуватися практично на всіх рівнях мовної ієрархії. Може, наприклад, спотворюватися фонетична оболонка слова:

кохве *цай* *бамажка* *чумачеччяя висна*

Це може бути й *метатеза* (перестановка складів):

раболаторія *наловочка* *мамерлад*

Це може бути і *протеза* (використання додаткових звуків):

кроксворд *ситанція* *сицена* *спинджак*

Деформуватися може не лише фонетична, але й морфологічна форма слова. Так, спотворюватися може грамати́ка слова, зокрема, грамати́чна форма роду або відмінку; форми компаративу можуть поширюватися на ті частини мови, які цих форм ма́ги не можуть, зокрема, на іменник:

мух *кішак* *подруг*

У вас діти є? – Так, один ДІТЬ.

Та ти орел, а я ОРЛІЩЕ.

Мовна гра може вибудовуватися й на порушенні синтаксичних закономірностей. Це може бути, наприклад, уживання неперехідних дієслів як перехідних:

Ви обідали? Давайте я вас ПООБІДАЮ (покормлю).

Нас усіх ВСТУПАЮТЬ у товариство охорани природи (зараховують).

Я його розкормила, я його й СХУДНУ (заставлю схуднути).

Це може бути й абсолютне вживання дієслів, які потребують обов'язкового додатку. Наприклад, (виходячи з дому):

ОКИНЬ мене! (поглядом)

Найпоширенішим різновидом мовної гри є руйнування фразеологізмів. Це, наприклад, можуть бути контамінації (схрещення фразеологізмів):

Не плюй у криницю – вилетить не впіймаєш.

Взявся за гуж – полізай в кузов.

Це може бути іншомовизація фразеологізму, як у:

Не по Хуану сомбреро (Не по Сенькі шапка).

Леді з диліжансу – поні легше (Баба з возу – кобилі легше).

Пенс гінею береже (Копійка рубль береже).

Це також можуть бути й вигадані псевдофразеологізми, в яких фразасентенція вибудовується за принципом алогізму. Наприклад:

Краще переспати, ніж недоїсти.

Краще бути багатим і здоровим, ніж бідним і хворим.

Буде важко – висилай гроші.

Будете поряд – проходите мимо.

Некрасива, зато дурна дівчина.

Це також може бути й буквализація фразеологізму – коли елементи ідіоматичних зрощень використовуються у вільному, незв'язному значенні. Як приклад, наведений уривок із гуморески А. Дегтярьова «Глибинка»:

Хата Макара стояла с краю, на кисельных берегах реки Молочной. Встав как-то поутру с прокрустова ложа и вломившись в открытую дверь, Макар подлил масла в огонь, вывел на чистую воду уток и привычно погнал куда-то телят.

Утро было ясное, как божий день. Отмахнувшись от дыма без огня, Макар покатился по наклонной плоскости вниз, к стаду. На пастбище телята разбрелись – кто в пес, кто по дрова. Макар сел в лужу, закусил удила и просто открыл ларчик с ломаным грошем, который он ошибочно принимал за чистую монету. Послышался звон. «Откуда он?» – подумал Макар и посмотрел вокруг сквозь пальцы...

Найяскравішим виявом мовної гри є словотвірна гра, яка нагадує дитячу словотворчість. Це створення okazіоналізмів за частотними словотвірними моделями. Наприклад:

Його потрібно частіше ОКІНОШУВАТИ (водити в кіно).

Ну, всіх ПОПОДЯКУВАЛА (усім подякувала).

Вони ОХАЛАТНЕНІ, ОПРОСТИРАДЛЕНІ, й ОПОДУШКЕНІ (розмова про приїзд гостей).

Взагалі вона МЕГЕРОВАТА.

Петров уже в нашій школі ПЕТРОВСТВУЄ.

Виникаючи в мовленні, такі слова зазвичай обслуговують конкретну комунікативну ситуацію і більше ніде не вживаються. Найдотепніші з них можуть запам'ятовуватися і повторюватися певною групою людей, а найяскравіші з них здатні отримувати широке вживання і потрапляти до словника.

Класичним різновидом мовної гри є каламбур, побудований на асоціаціях за формальною схожістю.

Каламбуром є заміщення слів, які схожі за своїм фонетичним звучанням.

Наприклад:

ДИРИ природи (Магазин «Дари природи»)

Там такі двері в стилі ВАМПІР (ампір)

ШАМПУНЬСКОГО купим чи сухого? (шапманського)

– *Ти що робила?* – *Увесь вечір ЙОЖИЛАСЯ* (займалася йогою)

Ну і де Ваш СМУТНО-фінансовий звіт? (кошторисно-фінансовий)

Я сьогодні їздила в ОБМАННЕ бюро (обмінне)

Його ерудиція – це суцільна *ДУРНИЦЯ* (дурниця)

За таким самим принципом вибудовується мовна гра у *друкарські помилки*, як, наприклад, у таких російськомовних словосполученнях:

с подлинным скверно

свинная душонка

бальзамовский возраст

колесо оборзения

дымочады

грезидиум

полуфабрикант

кочка зрения

наперекур судьбе

железобекон

торт ванильный с огрехами

выпившийся из учебного графика

кайфедрa

заедание кафедры

смертельная доза обучения

нагло-русский словарь

общезутие

грезидент

травительство

крадукты

свиноватое выражение лица

умеренность в завтрашнем дне

извирательный участок

тощо.

Каламбур може бути побудований на так званій *народній етимології* – коли слово подається в іншому значенні, базованому на некоректній інтерпретації його внутрішньої форми. Слова такого роду були зібрані психолінгвістом Б. Ю. Норманом у російськомовний «Этимологический словарь», уривок з якого наводиться нижче:

Антрекот – кот, живущий в передней.

Неваляшка – трезвенник.

Арбалет – груз годов, нажитый опыт.

Нудист – скучный докладчик.

Опись – детская неожиданность.

Баранка – овца.

Вампир – официант.

Радист – оптимист.

<i>Гончая – чаепитие.</i>	<i>Сторож – публика.</i>
<i>Жрец – чревоугодник, обжора.</i>	<i>Фаталистка – невеста.</i>
<i>Завалинка – экзаменаційна сесія.</i>	<i>Махорка – банне полотенце.</i>
<i>Холостой патрон – неженатий начальник.</i>	<i>Язычник – лінгвіст.</i>
<i>Вольтерьянец – усердний електрик.</i>	<i>Самовар – холостяк.</i>
<i>Привратник – любитель приврать.</i>	<i>Дурман – глупий человек.</i>
<i>Дистрофик – стихотворение из двух строф.</i>	<i>Трепанация – болтовня.</i>
<i>Батисфера – сфера вмешательства отца.</i>	<i>Стенография – надписи на стенах</i>
<i>Полиглот – обжора (то же, что и Жрец).</i>	
<i>Чешиуа – признание врачу-дерматологу.</i>	
<i>Чайхана – (студ.) мысль: наверное, двойка.</i>	
<i>Интерпоп (сокр.) – интересное положение.</i>	
<i>Гладиатор – работник банно-прачечного комбината</i>	
<i>Заморыши – человек, вернувшийся из кругосветного путешествия.</i>	

Мовна гра базується не лише на експлуатації різнорівневих мовних одиниць, але й на порушенні рольової або стильової диференціації мовленнєвої діяльності. Це порушення мовцем рольових стереотипів і стильових норм, які він сам добре знає і визнає. Мовець нібито одягає на себе незвичну рольову маску (наприклад, маску селяка, бюрократа, іноземця, блондинки тощо):

Ну, НЯ знаю, НЯ знаю, БРЯХАТЬ ня стану.

Можно ВЗОЙТИТЬ?

НЕШТО ты понимаешь в этом.

Это мы СЛОБОДНО МОГЕМ.

– Я его видел. – Когда? – ВЧЕРАСЬ.

– Ну, ты ВУМНАЯ-Я.

– У нас там внизу вода совсем не ТЕКЕТ.

– Вы ПРОСПАМШИТЬСЯ? – Да, но не ОЧНУМШИ. Не ОТДОХНУМШИ.

Іншим засобом створення комізму є *стильовий контраст*, за якого слова і словосполучення переміщуються з одного мовленнєвого стилю до іншого. Найчастіше використовуються канцелярсько-діловий стиль і газетні кліше. Наприклад:

- *Хай нам Петро ВИСВІТЛИТЬ, як все було. І про весілля, і про відпуску.*
- *Ми ПОСТАНОВИЛИ на неділю (звати гостей).*
- *Розкажіть, як картина? – Слід таку РЕЗОЛЮЦІЮ НАКЛАСНИ: шваль.*
- *Сергій Васильович вас шукав НА ПРЕДМЕТ ПОКЛАДАННЯ на стіл книжки.*

Основним простором для мовленнєвої творчості є повсякденне мовленнєве спілкування. Саме тут у повній мірі й виявляється індивідуальний досвід людини як мовленнєвої особистості, її знання соціально-значущих текстів, які існують в її свідомості у формі обкатаних цитат і готових формул. Такі тексти формують особливий пласт народної колективної творчості – *мовну субкультуру*.

Мовна субкультура існує у свідомості носіїв мови у вигляді цитат, вихоплених із будь-яких текстів і комунікативних ситуацій.

Вихоплені цитати завжди передають експресію того контексту, уламком якого вони є, адже вони несуть у собі емоційну пам'ять про той акт мовлення, в якому вони народилися. Головною умовою входження такої вихопленої цитати в субкультуру є загальновідомість того соціально-мовленнєвого контексту, в якому ця цитата виникла. До такого типу цитат належать фрази з анекдотів, кінофільмів, пісень тощо. Наприклад:

- *«Трамвая чекаю» – говориться у відповідь на питання «Що ти тут робиш?»: із анекдоту про чоловіка, який застав у спальні коханця своєї дружини.*

- *«Нічого собі – сходив у булочну»* – говориться у ситуації виникнення неочікуваної неприємності: із «чорнухи» про відрізану голову, яка розмовляє зі своїм тілом, що лежить поряд з нею на рейках.
- *«Ні мені «здрасувуй», ні тобі «спасибі»* – говориться про відсутність подяки за послугу: із анекдоту про чоловіка, який, раптово повернувшись додому з відрядження, був майже збитий з ніг молодим хлопцем, який чкурнув з його спальні.
- *«Який ти, Іллюша, добрий, коли тверезий»* – говориться у відповідь на вияв співчуття людиною, яка зазвичай співчувати не звикла: із анекдоту про Іллю Муромця, який прокинувся вранці у вщент зруйнованій країні (фраза належить Бабі Язі, яку Ілля Муромець питає про причину такої руйнації).

Ще одним потужним джерелом субкультури є засоби масової інформації (ЗМІ), зокрема, телебачення з його нав'язливою рекламою. Вбираючи в себе тексти реклами, субкультура надає їм буфанадну, жартівливу тональність. Наприклад:

<i>Сладкая парочка</i>	<i>Ну, очень смешные цены</i>
<i>Райское наслаждение</i>	<i>Не просто, а очень просто</i>
<i>Вернем страну народу</i>	<i>Ваша киска купила бы «Вискас»</i>
<i>Тому, що послідовний</i>	<i>Покращення життя уже сьогодні</i>
<i>Тоді ми йдемо до вас</i>	<i>Ой, молодець!</i>

Постійним джерелом субкультури є також телевізійні передачі, популярні пісні тощо. Наприклад:

<i>Ну, вопрос, конечно, интересный</i>	<i>Но у нас с собой было</i>
<i>Не сыпь мне соль на рану</i>	<i>Еще не вечер</i>
<i>Эх, Леха, Леха! Мне без тебя так плохо!</i>	<i>Я возвращаю ваш портрет</i>
<i>Не падайте духом, поручик Голицын</i>	<i>Жираф большой: ему видней</i>

Ты, Зин, на грубость нарываешься Бег на месте общепримирающий
Если друг оказался вдруг и ни друг, и ни враг, а так
Ты морячка – я моряк, ты рыбацка – я рыбак; ты – на суше, я – на море.
Мы не встретимся никак!

Мовленнева субкультура завжди виражає колективне світовідчуття, заряджене життєстверджувальною енергією колективного неусвідомленого. Об'єднуючи людей, таке світовідчуття пов'язане з народною філософією жарту, яка ґрунтується на радісному й веселому сприйнятті навколишнього світу. Тому все зашкарубле або алогічне висміюється і відкидається. Яскравим прикладом висміювання алогічного є армеїзми:

Тут тебе не здесь. Молчать! Я вас спрашиваю.
Короткими перебежками от меня до следующего дуба.
Что вы матом ругаетесь, как маленькие дети?
Товарищ капитан, вы не майор Петров?
Здесь вас отвыкнут водку пьянствовать и безобразия нарушать.
Сейчас я разберусь как следует и накажу кого попало.
Если вы такие умные, почему строем на обед не ходите?

Мовна гра у повсякденному спілкуванні сприймається як нормальне позитивне явище. Творчі імпульси, надані мовною грою, не зникають безслідно. Накопичуючись у колективній мовній пам'яті соціуму, вони змінюють мовну картину нації.

Ключові поняття (подані в алфавітному порядку):

асиметричність рольової поведінки, буквалізація фразеологізму, етикет, етнопсихолінгвістика, етнос, жанроїд, інвективна стратегія конфліктної поведінки, каламбур, катарсис, комунікативна стратегія, комунікативна тактика, комунікативний конфлікт, конвіксія, консорція, культура, куртуазна стратегія конфліктної поведінки, метатеза, мовленнева поведінка, мовленнева

роль, мовленнєвий жанр, мовна гра, мовленнєва особистість, мовна субкультура, паралельне спілкування, протеза, протожанр, псевдофразеологізм, раціонально-евристична стратегія конфліктної поведінки, роль БАТЬКО, роль ДОРΟΣЛИЙ, роль МАЛІЯ, симетричність рольової поведінки, словотворчість, соціальна роль, соціальний статус, соціопсихолінгвістика, статусно-рольове спілкування, стереотип мовленнєвої поведінки, стильовий контраст, субетнос, суперетнос, творчість.

ЛЕКЦІЯ 8

Тема лекції.

ПСИХОЛІНГВІСТИКА ТА ІНШІ ГАЛУЗІ ЗНАННЯ

Перелік питань, що розглядаються.

1. Психолінгвістика і методика викладання іноземної (другої) мови.
2. Психолінгвістика і нейролінгвістика.
3. Психолінгвістика і прагматика.
4. Психолінгвістика і штучний інтелект.
5. Практичне застосування здобутків психолінгвістики.

Інтенсивність розвитку психолінгвістики, яка зародилася на перетині декількох наук, розширює межі її дослідницького простору, перетинаючи його з іншими, суміжними галузями гуманітарного знання, зокрема, з герменевтикою (наукою про розуміння текстів), культурологією, етнопсихологією, гендерною лінгвістикою, теорією масової комунікації, соціолінгвістикою, прагмалінгвістикою, теорією штучного інтелекту тощо.

Розглянемо лише деякі напрями розвитку наукової думки – ті, що своїм дослідницьким простором перетинаються із психолінгвістикою.

1. Психолінгвістика і методика викладання іноземної (другої) мови

Процес вивчання іноземної мови – і в середній неспеціалізованій школі, і на неспеціалізованих факультетах вищої школи – є досить тривалим. Між тим результати цього процесу є дуже скромними. Навчання іноземній мові зазвичай полягає у вивченні правил читання, які традиційно називаються правилами вимови, у заучуванні іноземних слів, а також у запам'ятовуванні граматичних правил та відповідних виключень. Усе це відбувається переважно у формі перекладу з рідної мови на іноземну або навпаки.

Якщо порівняти процес опанування іноземної мови із процесом опанування рідної мови, то важко знайти в них щось спільне. Це й не дивно, адже будь-яка мова не може бути зведена до матеріалу підручника. Можна добре знати правила читання, пам'ятати тисячі іноземних слів і прекрасно розуміти й знати всі граматичні правила, але не вміти говорити іноземною мовою. Тобто, є ще щось дуже важливе, що знаходиться поза межами підручника.

Першим із цього «щось», є відсутність сильної мотивації до мовленнєвої діяльності іноземною мовою. Якщо ця мотивація з'являється (це може бути, наприклад, вибір професії, кар'єрне просування, закордонна поїздка тощо), тоді кінцевий успіх може бути забезпеченим. «Може бути», тому що багато чого залежить від методу навчання, від інтенсивності занять, а також від лінгвістичних здібностей і віку того, хто вивчає іноземну мову.

Окрім наявності мотивації вивчення іноземної мови, слід також добре розуміти структурно-психологічну сутність цієї мови як навчального предмету: одна справа, коли іноземна мова розуміється як статична знакова система – тоді, дійсно, достатньо засвоїти вокабуляр, фонологічну систему та граматику цієї мови. Але ж і шкільна, і вузівська програми подають іноземну мову як

динамічну систему, що функціонує в мовленні, як практичну комунікативну діяльність. А такій, практичній діяльності не можна навчити або навчитися шляхом опису слів і граматичних правил.

На відміну від інших предметних знань (наприклад, історії, географії, хімії тощо) мовленнєва діяльність є комплексом умінь і навичок – це говоріння, читання, письмо та аудіювання (розуміння усного мовлення на слух). І якщо матеріал з історії, географії тощо можна зрозуміти, вивчити і правильно переказати в усній або письмовій формі – так, як він був викладений, то уміннями й навичками мовлення іноземною мовою є саме говоріння і письмо, що передбачає оперування абсолютно іншими -- нерідними – мовними одиницями. І немає значення, в якій предметній сфері відбувається таке мовлення або який конкретний предметний зміст воно має – історичний, географічний, ботанічний або філологічний. Тут важливим є те, що самі мовні одиниці є нерідними, абсолютно іншими. Причому, з огляду на те, що будь-яка мова створюється упродовж багатьох століть зусиллями багатьох тисяч людей, найголовнішим у структурі будь-якої мови є не логіка, а специфічна традиція конкретної мови. Тому й неможливо пояснити, чому одна мова має певні явища, а інша мова їх не має, проте має якісь інші явища, що вживаються замість них. Такі факти можна лише констатувати як відмінності, і все.

Для прикладу, порівняємо українські, англійські та німецькі прийменники. Так, в українській мові прийменник *на* вживається на позначення просторових відношень предмета як на горизонталі (*на столі*), так і на вертикалі (*на стіні*). А в англійській мові аналогічний прийменник *on* вживається для позначення не всіх відношень на горизонталі (*on the table*, але *in the street*) і не всіх відношень на вертикалі (*on the wall*, але *in the picture*). У німецькій мові для відношень по горизонталі вживається прийменник *auf*, а для відношень по вертикалі – прийменник *an*. Що це означає для того, хто вивчає іноземну мову? По-перше, це серйозна складність, додаткове навантаження на пам'ять, а також необхідність інтенсивних вправ на вживання цього прийменника (і не лише його одного, і взагалі, не лише прийменників). По-друге, це означає

неминучість значної кількості довготривалих помилок в усному і писемному мовленні. Такі помилки називаються *інференційними* – вони спричинені тим, що системні явища рідної мови зміщуються або накладаються на системні явища іноземної мови. Ураховуючи те, що постійні невдачі відбивають будь-яке бажання продовжувати розпочату справу, слід психологічно грамотно вибудовувати процес навчання іноземній мові так, щоб нейтралізувати такі помилки.

Іншим прикладом суттєвих відмінностей, що існують між різними мовами, є різне наповнення лексичного значення слів. Так, англійське дієслово *to table* відповідає двом різним дієслівним словосполученням української мови – *класти на стіл* і *ставити на обговорення*. Або англійське слово *book*, що перекладається українською мовою і як іменник (*книжка*), і як прикметник (*книжковий, книжний*). Саме такі невідповідності і є найбільшими труднощами в оволодінні іноземною мовою, а зовсім не граматики, а тим більше, не необхідність вивчати багато слів.

Найскладнішою є специфічна для кожної мови сполучуваність лексичних одиниць. Саме із-за специфічних особливостей сполучуваності слів еквівалентність лексики реалізується лише в деяких, окремих випадках. Значно частіше еквівалентність словосполучень у різних мовах виявляється неможливою. Наприклад:

Сполучуваність англійського прикметника *fine* і нееквівалентність його перекладу українською мовою.

fine dress – вишукана сукня

fine intellect – витончений розум

fine skin – ніжна шкіра

fine gold – високопробне золото

fine mechanics – точна механіка

fine income – чималий прибуток

fine air – здорове повітря

fine distinction – тонкий відтінок

fine edge – гостре лезо

fine sand – дрібний пісок

Українські прикметники теж мають специфічну для української мови сполучуваність, яка не може бути еквівалентно перекладена англійською

мовою. Так прикметник *крутий* уживається з такими іменниками, як *схил, вар, норів, чоловік*, а в англійській мові в усіх цих випадках уживаються зовсім інші прикметники: *steep slope, hot boiled water, severe (hard) character, tough guy*. Нажаль, поки що не існує такого роду описів для жодної мови – це дуже кропітка й осяжна робота.

Вищенаведені приклади логічно підводять нас до висновку, що метод навчання іноземної мови має бути принципіально іншим, ніж той, що традиційно застосовується у більшості навчальних закладів. Але, перш ніж перейти до розгляду ефективних методів навчання іноземної мови, зупинимось на явищі, яке, на перший погляд, жодним чином не пов'язане з нашою темою – це явище афазії у поліглотів.

Як приклад, розглянемо афазію у білінгва, який втратив свою рідну мову, проте зберіг другу, іноземну мову. В афазіології є так зване *правило Валда*: Ігнацій Валд встановив, що при афазії у поліглотів першою відновлюється саме рідна мова, а за нею ті мови, які найкраще й найдовше зберігалися в пам'яті – друга мова, третя мова і т.д., хоча можливі й парадоксальні випадки відновлювання лише іноземної мови. Тут важливою є не послідовність відновлюваних мов, а більш суттєвий висновок: у мовній пам'яті людини можуть автономно співіснувати різномовні системи, які не інтерферують, тобто, не заважають одна одній.

Саме на цей факт і звернув увагу в кінці 19-го століття Л. Леше, скромний учитель німецької та французької мов однієї з київських гімназій. Висновок, до якого він дійшов, був таким: слід вибудовувати методику викладання іноземної мови так, щоб у психіці учня із самого початку навчання іноземній мові і до самого кінця цього процесу ця нова мова якнайменше «зіштовхувалася» з рідною мовою. Тому Л. Леше виступив против традиційного граматико-перекладного методу на користь іншого, названого за кордоном «прямим», а у нас – «натуральним». Обидві назви цього методу навчання другій мові мотивовані тим, що в межах нової методики рідна мова не повинна була ставати «посередником» для іноземної мови (звідси й назва «прямий» метод), а

весь процес навчання мав принципіально наближатися до «природнього, натурального» способу оволодіння рідною мовою (звідси й назва «натуральний» метод). Тобто, прямий / натуральний метод навчання другій, іноземній мові спрямовувався на «закриття каналу рідної мови».

Не вдаючись у деталі, зазначимо, що найкращі сучасні методи, які називаються «аудіо-візуальними» або «комунікативними», увібрали в себе все краще із «прямого», або «натурального», методу. Цим кращим є переважно одномовне (на іноземній мові) ведення заняття, відтермінування вправ на переклад із початкового на просунутий етап навчання, коли у людини вже з'являється певний рівень вільного володіння іноземною мовою.

Пояснення значення іншомовних слів і речень здійснюється за допомогою спеціально розроблених засобів наочності – зміст того, що вимовляється, ілюструється відповідними малюнками або реальними предметами. При цьому вчитель вимовляє іноземною мовою, а учні повторюють за ним, не окреме слово, а повне речення з цим словом (наприклад, *It's a cat. It's a dog. It's a bird* тощо), уважно слідкуючи за вимовою. Якщо постійно змінювати малюнки, не змінюючи їхнього змісту по суті (тобто, наприклад, показувати не одну й ту саму, а різних собак), а також не змінюючи синтаксичну конструкцію речення (наприклад, *It's a ...*), то в пам'яті учнів ефективно відкладеться як саме іншомовне слово. так і структура повторюваної синтаксичної конструкції, перша частина якої була незмінна впродовж усього уроку. Інтуїтивно учні засвоюють значення усього речення, а також значення незмінної його частини (при змінній другій частині цього речення).

Отже, із самого початку процес навчання іноземній мові має вибудовуватися як робота не з окремими словами, а з цілісними висловленнями, які, при закріпленні та повторенні матеріалу, відразу можуть уживатися учнями в мовленні – без болісного пригадування правил побудови речення. Якщо на одному уроці вводити, скажімо, 10 нових лексичних одиниць у складі однієї й тієї самої синтаксичної конструкції, то легко підрахувати, за який час можна засвоїти, скажімо, 1000 лексичних одиниць у складі 100

конструкцій – усього за 100 уроків. Теоретично, за 500 уроків можна засвоїти 500 конструкцій (що для англійської мови вважається достатнім для вільного спілкування) і 5000 лексичних одиниць. Такого обсягу лексики цілком достатньо для повсякденного спілкування іноземною мовою. Практично, для цього потрібно не 500, а 800 годин – це час, цілком достатній і для виконання інтенсивно повторюваних вправ. Сьогодні 300 годин із цих 800 відводяться на самостійну роботу, для якої передбачені спеціальні учбові озвучені відеофільми (тому метод називається «аудіо-візуальним»). Якщо уроки проводити досить часто (наприклад, по чотири години кожного дня), то зазначений результат буде досягнутий в середньому за півроку (при щоденній двогодинній роботі вдома у додаток до роботи в класі або аудиторії).

Зрозуміло, що після такого навчання іноземній мові потрібна постійна практика (читання і переказ текстів, аудіювання іншомовних текстів тощо), відсутність якої призводить до забування мови. «Одноразове вивчення» іноземної мови не має сенсу, адже для підтримання набутих умінь і навичок на потрібному рівні необхідна постійна мовленнєва практика іноземною мовою.

Загальновідомим є той факт, що довготривале перебування людини в іншомовному середовищі, де вона перестає регулярно розмовляти рідною мовою, призводить до поступового її забування: уже через 5–10 років відновлення рідної мови буде потребувати спеціальних вправ і зусиль.

Як приклад, наведемо описаний в літературі відомий випадок із життя німецького хлопчика.

У 1945 році 11-річний німецький хлопчик Отто опинився у трагічних умовах: загубивши своїх близьких, з якими він проживав у Кенігсберзі (нині Калінінград), він не зміг повернутися до Німеччини. Хлопчик блукав територією Литви та Білорусії, де й був затриманий, оскільки не мав жодних документів. Згодом він був направлений у дитячу виправну колонію.

Упродовж свого бродяжництва Отто гарно вивчив російську мову, яку спочатку зовсім не знав. І вже ніхто не вірив, що він німець.

За сфальшованими обвинуваченнями у різного роду крадіжках, із чужими документами, які він часто змінював, Отто вкінці-кінців опинився в далекому концтаборі. Отримуючи нові терміни ув'язнення, він весь час тікав, за що отримував все нові й нові терміни. Загалом чоловік відсидів у ГУЛАГу і в засланні більше 40 років. Після звільнення, він став класичним бомжем і посилювався у Москві.

Повністю забувши рідну мову, чоловік не втрачав надії повернутися на свою батьківщину. Але ніхто не давав йому візу до Німеччини, адже він ніяк не міг довести своєї національної належності, тим більше, що за всіма своїми попередніми документами він уже давно був росіянином.

І ось якось, абсолютно випадково, один кореспондент відомої московської газети звернув увагу на трубача, який заради хоч якогось заробітку грав у підземному переході на Пушкінській площі. Грав трубач дійсно дуже гарно. Журналіст і сам колись грав у джаз-оркестрі, тому й зміг оцінити гру трубача. Вони розговорилися, і трубач зголосився розповісти йому історію свого життя. Він сказав, що грати на трубі він трохи вмів ще в далекому дитинстві, а гарно грати він навчився значно пізніше – в оркестрі зеків, яким керував відомий музикант, засуджений на тривалий термін.

Все, що розповів німець (а журналіст йому відразу повірив), спонукало кореспондента звернутися до спеціалістів за допомогою. Якби вдалося довести, що трубач дійсно народився і провів частину свого дитинства в Німеччині, то він зміг би отримати візу і поїхати на свою батьківщину. Але ж всі ці події відбувалися у 1989 році, коли трубачу-німцю було вже 56 років.

Як же можна довести національно-культурну належність людини, яка не має відповідних документів і розмовляє виключно російською мовою? Зверніть увагу не лише на слово «національну», але й на слово «культурну». Практично це означає, що потрібно з'ясувати, чи має така людина ті

знання конкретних культурних реалій Німеччини, за якими можна визначити, говорить вона правду чи ні. Реалії – це матеріальні і культурні факти, а також побутові деталі, які характеризують лише певну національну спільноту. Тут важливо розуміти, що впродовж десятиліть трубач не стикався з цими реаліями, проте вони мали залишитися в його дитячій пам'яті.

Тож експерти спеціально підготували для Отто низку предметів: поштові марки Німеччини 30–40-х років (припустивши, що трубач збирав марки в дитинстві), листівки з видами німецьких міст, німецький пісенник часів його дитинства, атлас Німеччини того часу, спеціальні картонні підставки під пивні кружки (вони виготовлялися лише в Німеччині), спеціальне побутове приладдя – одне для проколювання курячих яєць перед варінням, інше – для вловлювання капель із носика заварного чайника. Усі ці реалії не могли бути відомими росіянину або представнику іншої, не німецької культури.

Трубач не лише відразу впізнав «свої» речі, але й дуже емоційно пояснив їх функції та якості. Більш того, він назвав декілька з них своєю рідною мовою та почав говорити, змішуючи російські й німецькі слова. Він розумів звернену до нього німецьку мову, хоча й не міг повністю відповісти німецькою, проте поступово згадував слова і правильно будував речення. Розглядаючи пісенник, він прочитав ноти, відновив по ним мелодії колишніх знайомих йому пісень і «витягнув зі своєї пам'яті» німецькомовні тексти. Згодом трубач отримав візу і поїхав до Німеччини. Проте відновити рідну мову у повному обсязі було для нього вже запізно. До того ж, на батьківщині його вже ніхто не чекав. Тому Отто знову повернувся до Росії.

Які ж психолінгвістичні висновки можна зробити з усієї цієї історії?

– Образно-предметна пам'ять людини сильніша, ніж її мовна пам'ять.

- У стані найсильнішого позитивного стресу оживлена образна пам'ять здатна відновити колишні зв'язи між уявленням про конкретні предмети та їх позначеннями тією мовою, якою ці предмети були первинно позначені – рідною мовою.
- Наведений випадок засвідчує наукову обґрунтованість прямого / натурального методу вивчення іноземної мови.
- Наведений випадок свідчить про реальність теорії мислення у системі УПК (за М. І. Жинкіним).

Отже, у результаті практичної інтелектуальної діяльності у кожної людини формується її розумова (концептуальна) база. Ця база містить як особисті дані цієї людини про навколишній світ, так і її особистий і соціальний досвід. Національна мова, привнесена у психіку людини з навколишнього середовища, організує комунікативні можливості і мислення цієї людини так, що в її психіці виникають універсальні, незалежні від національно-мовної специфіки «картини світу», які відповідають як досвіду саме цієї людини, так і логічним законам суцього. На цій основі виникає, розвивається, корегується й осмислюється система національної мови. За умови природнього білінгвізму, ця база стає основою формування двох рівноправних систем: якщо функціонує одна з них, то інша «пригальмовується» (не використовується). За умови штучного білінгвізму, таке невикористання можливе тоді, коли сформовані автоматичні зв'язки між загальним і новим. Якщо такого автоматизму бракує, то використовуються ті мовні засоби, що є вже чітко сформованими, тобто, перша, основна мова – це явище, відоме, як явище інтерференції.

2. Психолінгвістика і нейролінгвістика

Нейролінгвістика – це наука, що вивчає процеси продукування і розуміння мовлення крізь призму роботи механізмів центральної нервової системи, зокрема, кори головного мозку. Нейролінгвістика займається створенням описових моделей процесів породження і розуміння мовлення та

писемних текстів з урахуванням функцій певних зон (частин) головного мозку. Дані нейролінгвістики є важливою частиною основ психолінгвістики – це її нейрофізіологічна основа, ґрунтована на теорії функціональної системи П. К. Анохіна, який розвивав ідеї І. М. Сеченова та І. П. Павлова.

Основними положеннями теорії П. К. Анохіна про мовленнєву діяльність є такі:

- будь-який живий організм, еволюційно вищий, ніж простіший, має:
 - а) мозок як центр збирання та переробки інформації, що безперервно надходить до нього; б) рецептори, які отримують спеціалізовану інформацію (зорову, слухову, тактильну, больову, смакову, вестибулярну тощо) і спрямовують її до мозку: людина має 22 різновиди відчуттів, а не 5, як уважалося раніше;
- ця спеціалізована інформація, що надходить від рецепторів, є за своєю природою виключно нейрохімічною, тобто, вона передається по нейронах – це нейрохімічний код, який забезпечує і зворотній зв'язок: оброблена мозком інформація спрямовується у вигляді сигналів-наказів до периферійних виконавчих органів, які забезпечують здійснення різноманітних поведінкових рухів (наприклад, агресію, втікання, наближення, сигналізацію тощо). Нейрохімічна природа такого коду свідчить про неможливість передавання мовленнєвої інформації в її соціально-культурній формі, адже спочатку ця інформація має бути перекодована в образи різного ступеня абстракції (обличчя конкретної людини vs. обличчя людини як таке) – це УПК (за М. І. Жинкіним), який є не національно-мовним, а нейрохімічним еквівалентом смислів універсальної природи;
- у залежності від своєї спрямованості – від мозку до виконавчих органів або навпаки – сигнали-накази є аферентними (*afferentis* – той, що вносить) або еферентними (*efferentis* – той, що виносить). Аференція може бути й випереджувальною, тобто, наказ виконання

певної дії може випереджувати сам імпульс, що надходить від рецепторів до мозку;

- механізм випереджувальної дії утворює кільце, або замкнутий контур (на відміну від рефлекторної дуги І. М. Сеченова та І. П. Павлова), який і забезпечує саморегуляцію, тобто, ефективну пошукову активність організму.

Такий механізм випереджувальної аференції у ситуації мовленнєвого спілкування забезпечує людині здатність до антиципації (ймовірного прогнозування, передбачення) мовленнєвої поведінки свого співрозмовника – це «розуміння з півслова», «розуміння без слів», очікування певного стереотипу (як словесно-етикетного, так й особистісного), завжди укорінене на попередньому досвіді людини.

На відміну від «зовнішніх» експериментальних методів психолінгвістики, нейролінгвістика отримує свої дані також і шляхом оперативного втручання в життєдіяльність кори та підкірки головного мозку, що забезпечує вивчення їх функціонування у зв'язку з різними черепними травмами, внутрішньомозковими крововиливами (інсультами) і нервово-психічними захворюваннями.

Як окрема наука, нейролінгвістика оформилася до середини 20-го століття. Її фундатором на теренах колишнього СРСР вважається О. Р. Лурія. Однак становленню цієї нової галузі знання передують більш, ніж столітній період накопичення даних про порушення мовлення як результат розладу управління мовленнєвими процесами при локальних ураженнях головного мозку – *афазіях* (*a* – заперечення, *phasis* – виявлення). Появі нейролінгвістики сприяв також і успішний розвиток неврології, психології та психолінгвістики. Тож можна говорити про спільність витоків нейролінгвістики і психолінгвістики. З'явившись в один і той самий час, обидві ці науки тісно переплетені спільністю аналізованих проблем – вони доповнюють одна одну даними, отриманими різними шляхами.

Історія вивчення різномірних порушень мовленнєвої діяльності як результат локальних уражень мозку бере свій початок ще в 1861 році, коли французький анатом Поль Брока довів, що ураження задньої третини першої лобної звивини лівої півкулі призводить до своєрідної патології: хворий втрачає можливість говорити, хоча повністю зберігає здатність розуміти звернене до нього мовлення. Ця частина кори головного мозку отримала назву «центр Брока», а афазію, пов'язану з порушеннями в її межах, стали називати *моторною*.

Тринадцять років потому, у 1874 році, німецький психіатр Карл Верніке описав інший, не менш значущий факт: хворі з ураженням третини першої скроневої звивини лівої півкулі зберігають здатність говорити, проте втрачають здатність розуміти звернене до них мовлення. Така афазія «зони Верніке» отримала назву *сенсорної*.

Обидва ці відкриття поклали початок клінічному вивченню мозкової організації мовленнєвої діяльності людини. Уже на ранніх етапах розвитку афазіології були зроблені такі три основні попередні висновки:

- мовленнєвий процес спирається на спільну роботу низки зон кори головного мозку, кожна з яких має своє специфічне значення для організації мовленнєвої діяльності людини;
- обидві мовленнєві зони знаходяться поряд із зонами більш загальної діяльності: центр Брока – з руховою, а центр Верніке – зі слуховою зонами. Тож зони керування мовленням співвіднесені з набагато більш загальними мозковими центрами, які керують поведінкою людини;
- зона Брока і зона Верніке розташовані у лівій півкулі головного мозку, тому пошкодження правої півкулі мозку зазвичай не призводить до мовленнєвих аномалій.

Традиційна типологія лівопівкульних порушень є такою.

1. *Аномічна афазія*, що виникає в результаті враження кутової звивини, яка поєднує скроневу, тіменну і потиличну частини лівої півкулі. При збереженому нормальному розумінні власного і чужого мовлення,

хворий часто забуває окремі слова, включаючи найпростіші (наприклад, імена близьких йому людей). Це досить легка форма афазії, яка швидко виліковується.

2. **«Словесна глухота»**, що є результатом травми зони, яка пов'язує зону Верніке зі слуховим входом – зоною кори головного мозку, пов'язаною із середнім вухом. При збереженому розумінні власного письмового та усного мовлення, дуже ускладненим або повністю порушеним є розуміння зверненого до хворого усного мовлення.
3. **Провідникова афазія**, що є результатом травми волокнистої структури кори в місцях з'єднання зони Верніке і зони Брока. При такому порушенні мовлення людини характеризується: а) частковим розумінням чужого мовлення і частковою збереженістю власного читання; б) втраченою здатністю правильного повторювання вслух мовленнєвих зразків; в) наявністю у власному усному мовленні багатьох випадкових слів і безглуздих частин – як результат неправильного вимовляння і порушення синтаксичних зв'язків (тому така афазія називається «словесною окрошкою»).
4. **Афазія Верніке**, що є результатом порушень задньої частини першої скроневої звивини, тобто всієї зони Верніке. При цьому спостерігається: а) повне нерозуміння чужого мовлення; б) власне мовлення є часто швидким, проте в ньому наявна значна кількість неіснуючих слів; в) неперекручені слова та речення граматично нормативні, інтонація правильна і зрозуміла, але зміст сказаного незвично пишномовний. Наприклад, малюнок, на якому зображені два хлопчики, які крадькома беруть печиво за спиною у жінки, хворий описує так: *«Матері тут немає, вона виконує свою роботу, щоб отримати її краще, але коли вона дивиться, два хлопчики живляться і інше місце. І вона працює в другий раз»*; г) порушені читання і письмо.
5. **Афазія Брока**, що є результатом травми лобної долі лівої півкулі, тобто, зони Брока. Мовленнєва симптоматика є такою: а) зберігається

розуміння чужого мовлення, а також читання і письмо; б) спотворене власне усне мовлення: службові слова і більшість дієслів пропускаються (так званий «телеграфний стиль»); в) значно порушена здатність чіткої артикуляції. За цієї афазії хворий усвідомлює свій дефект (на відміну від афазії Верніке).

6. **Тотальна (глобальна) афазія**, що є результатом значної травми лівої півкулі, із захопленням обох зон – і зони Верніке, і зони Брока, що призводить до повної дисфункції мовленнєвої здатності людини (за І. П. Павловим, це повне руйнування другої сигнальної системи людини). При цьому інтелект людини та її здатність до несловесної творчості можуть зберігатися.

Попередній висновок щодо «асиметрії головного мозку людини», тобто, субдомінантності правої півкулі мозку, виявився хибним. Було з'ясовано, що: а) лише у більшості правшів (не у 100%) мовленнєва зона локалізується у лівій півкулі головного мозку, а у більшості шульгів (не у 100%) – у правій півкулі головного мозку; б) при оперативному лікувальному втручанні, коли обидві половини мозку розрізалися вздовж (по так званому «мозолистому тілу»), що знищувало можливість їх взаємодії, обидві половини брали на себе «не властиві» їм функції – це розуміння мовлення, вирішення вербальних і невербальних завдань і формування у зв'язку з цими завданнями емоційних оцінок. Окрім цього, лікування тяжких хвороб мозку за допомогою унітерального електросудомного шоку, при якому відбувається пригнічення однієї півкулі струмом, тоді, як інша півкуля продовжує нормально працювати, уможливило перевірити участь кожної півкулі у породженні та сприйнятті мовлення. Ця процедура дозволила спостерігати одних і тих самих хворих у трьох різних станах: 1) при роботі обох півкуль їхнього головного мозку (до сеансу); 2) при пригніченій правій півкулі їхнього головного мозку; 3) при пригніченій лівій півкулі їхнього головного мозку. Були отримані такі результати.

1. Завдання намалювати конкретний предмет. При пригніченні правої півкулі головного мозку хворі часто відмовлялися виконувати це завдання, посилаючись на те, що їм не вдається «уявити» цей предмет. Замість малюнка предмета, вони часто писали слово на позначення цього предмета. При пригніченні лівої півкулі головного мозку хворі ніколи не відмовлялися від малювання і робили це з більшим ентузіазмом, ніж навіть тоді, коли працювали обидві півкулі їх головного мозку. Хворі не заміщували малюнок предмета його назвою і не робили жодних пояснювальних записів.

2. Звуковий аспект мови. При «вимкненні» лівої півкулі головного мозку хворі суттєво втрачали здатність розрізняти фонемі – їм було дуже важко розрізняти слова у безперервному мовленні. Але вони дуже добре схоплювали інтонацію і розрізняли тембр голосу, тобто, могли відрізнити мовлення жінки від мовлення чоловіка. Слухаючи пісні, такі хворі погано розуміли слова, але правильно сприймали й відтворювали мелодію. При «вимкненні» правої півкулі головного мозку вони розрізняли слова у реченні, але зовсім не могли вловити інтонацію, відрізнити мовлення жінки від мовлення чоловіка, а також сприймати мелодію пісні.

3. Лексичний склад мови. При «вимкненні» лівої півкулі головного мозку у хворих різко скорочувався запас активної лексики. В їхньому мовленні починали домінувати клішовані форми (привітання, вибачення, різні ритуалізовані словесні знаки), вигуки та лайка. В асоціативних експериментах такі хворі наводили мало прикметників, дієслів, абстрактних іменників, службових частин мови. Вони не розуміли слів з абстрактним значенням (наприклад, *релігія, піклування, страх* тощо). При пригніченні правої півкулі головного мозку кількість активної лексики у таких хворих різко збільшувалася, а в їхніх асоціаціях з'являлися абстрактні іменники. В асоціативному експерименті вони демонстрували свою багатомовність і навіть балакучість.

4. Сприйняття ідіом і метафор. Був проведений простий експеримент. Хворим пропонувалося скомбінувати картки зі словами: а) *лізти в бутилку,*

б) *лізти у вікно*, в) *сердитися*; а) *стальні нерви*, б) *стальні рейки*, в) *сильна людина*. При «вимкненні» правої півкулі головного мозку хворі зазвичай складали разом картки *лізти в бутылку і сердитися; стальні нерви і сильна людина*. А при пригніченні правої півкулі головного мозку вони зазвичай поєднували картки *лізти в бутылку і лізти у вікно; стальні нерви і стальні рейки*. Тож пряме значення слів сприймається головно лівою півкулею головного мозку, а переносне значення – правою півкулею.

5. Сприйняття синтаксичних конструкцій. Хворі мали посортувати речення на кшталт *Ваня побив Колю, Ваня побитий Колею, Коля побив Ваню, Коля побитий Ванею* тощо. При «вимкненій» правій півкулі головного мозку хворі чітко групували речення за суб'єкто-об'єктним принципом. Тобто, в одну групу потрапляли речення *Коля побив Ваню, Ваня побитий Колею, Ваню побив Коля*, а в другу групу потрапили речення, в яких Ваня бив Колю. При пригніченні левої півкулі головного мозку стратегія поведінки хворих була принципіально іншою: в одну групу вони складали речення, які починалися зі слова *Коля*, а в другу групу – речення, які починалися зі слова *Ваня*. Тож ліва півкуля головного мозку відповідає за тонкий механізм словесного передавання суб'єктно-об'єктних відношень, а права півкуля головного мозку спирається на більш узагальнений принцип синтаксування: спочатку стоїть те, про що йдеться (тема), а вже потім – те, що про це говориться (рема).

6. Сприйняття тексту. Хворі мали переказати текст. При «вимкненій» лівій півкулі головного мозку переказ в цілому був меншим, ніж при «вимкненій» правій півкулі, але набір ключових слів був більшим. Тож права півкуля головного мозку характеризується орієнтацією на цілісний смисл, а ліва півкуля мозку більше відповідає за повноту вербальної реалізації цього смислу.

Отже, отримані дані дають підстави для такого висновку: у мозку людини існують начебто дві граматики – лівопівкульна і правопівкульна. Кожна півкуля забезпечує свою стратегію керування мовленнєвою діяльністю. Головна відмінність полягає в тому, що ліва півкуля головного мозку відповідає за абстрактно-логічний аналіз отримуваної інформації: операції цієї півкулі

пов'язані з вирізненням у тексті речень, а в реченнях слів; із встановленням зв'язів між словами у реченні та між реченнями в тексті; із вибором найточнішого найменування поняття; із контролем за звуковою відповідністю тощо. На відміну від лівої, права півкуля головного мозку обробляє інформацію з опорою на підсвідомість, а її діяльність пов'язана з конкретним, проте глобальним освоєнням ситуації спілкування. Тобто, правопівкульна граматики оперує готовими клішованими реченнями і цілісними текстами, вирізняючи в їхній структурі тема-рематичне членування фраз.

Тож *повсякденне спілкування*, базоване на спільності ситуацій та інтенсивному використанні мовленнєвих стереотипів, може бути пов'язане лише з роботою правої півкулі головного мозку, за мінімальною участю лівої півкулі. А от складніші форми мовленнєвої діяльності передбачають спільну сумісну роботу обох півкуль головного мозку людини. Вважається, що первинна стадія мотивації та формування задуму (в образному коді УПК) здійснюється у правій півкулі, де й з'являється загальне уявлення про майбутнє висловлення: людина знає, про що вона буде говорити, але не знає, як вона це буде робити. Потім у лівій півкулі відбувається перекодування змісту висловлення у внутрішнє мовлення. Саме тут під керівництвом мовленнєвих зон лівої півкулі відбувається вибір синтаксичних структур і предикатів. І тільки після цього ці структури наповнюються лексикою, добір граматичного втілення якої здійснюється під керівництвом заднепівкульних відділів лівої півкулі головного мозку. Процес перетворення думки у слова відбувається під постійним контролем правої півкулі, яка постійно звіряє отримані результати з вихідним задумом і реальною дійсністю. Тож, найімовірніше, механізм мовленнєвої діяльності людини є інтегрованим, а не чітко локалізованим.

Ще більш складною є нейролінгвістична картина *розуміння мовлення*. Тут обидві півкулі головного мозку починають працювати від самого першого слова. Ліва півкуля здійснює «декодування» мовних знаків, що відбувається в задніх її відділах. Паралельно з діяльністю лівої півкулі головного мозку, у правій півкулі здійснюється активний пошук цілісного смислу сприйнятого

висловлення, що передує завершенню його декодування (антиципації). Окрім цього, права півкуля головного мозку допомагає лівій півкулі в розумінні переносних значень слів, клішованих фраз, крилатих виразів тощо. Результати аналізу лівої півкулі головного мозку перекидаються у праву півкулю, де зіставляються з даними інтуїтивного розуміння смислу на основі аналізу інтонації, невербальних і паравербальних компонентів комунікації тощо. Потім цей смисл перевіряється на «здоровий глузд» шляхом співвіднесення даних аналізу з фактами реальної дійсності. Якщо наявне співвідношення не задовольняє людину, то інформація знову перекидається з правої півкулі головного мозку в ліву півкулю, де вона додатково аналізується.

Звісно, така модель лише приблизно окреслює найскладніші процеси, що відбуваються в головному мозку людини під час її мовленнєвої діяльності. Проте ця модель дає всі підстави стверджувати, що нормальний мозок успішно функціонує лише при взаємодії обох своїх півкуль. Тому неправомірно вважати одну з півкуль повністю домінантною. З іншого боку, очевидним залишається і те, що в основу інтелектуальної діяльності фундаментального рівня покладено наочно-образне мислення. Фундаментальний рівень, який найтісніше пов'язаний із правою півкулею головного мозку, сам по собі не потребує мови, адже він і без неї здатний правильно оцінити наочну ситуацію та правильно на неї зреагувати. Проте цей рівень не знає, як «це» називається. Тобто, без допомоги лівої півкулі головного мозку права півкуля не може сформулювати висловлення про предмет думки.

3. Психолінгвістика і прагматика

Якщо відкрити «Лінгвістичний енциклопедичний словник» (М, 1990) і прочитати статті «Прагматика» і «Психолінгвістика», то не можна не помітити між ними багато спільного, зокрема, в об'єкті та меті дослідження. Дійсно, ці дві галузі сучасного мовознавства вивчають мовленнєву діяльність людини, але у дещо різних аспектах. Психолінгвістика, в основу якої покладена теорія

мовленнєвої діяльності, вивчає процеси породження і розуміння мовлення людиною, орієнтуючись на здобутки когнітивної психології, а прагматика (лінгвопрагматика), в основу якої покладена теорія мовленнєвих актів, аналізує свідоме й цілеспрямоване використання мови людиною, зокрема те, як саме людина передає інтендований, але вербально невиражений зміст. Лінгвопрагматика вивчає також і саму комунікативну ситуацію (комунікативну подію) в аспекті її впливу на добір і використання людиною мовних одиниць, за допомогою яких вона досягає поставленої комунікативної мети.

4. Психолінгвістика і штучний інтелект

Створення інтелектуальних програм є результатом інтелектуальної діяльності людей-професіоналів. Тому штучний інтелект повторює інтелект людини, роботу її головного мозку. Мета таких програм полягає в тому, щоб звільнити людину від тієї частини розумової роботи, яка може бути виконана машиною. Поки що ми не знаємо, яку саме із розумової роботи людини комп'ютер виконувати не може. Тобто, людина ще не знає межі можливостей комп'ютера.

Сьогодні вже зрозуміло, що в банк даних комп'ютера мають закладатися не лише мовні одиниці, а й типові комунікативні ситуації їх уживання, адже дуже часто ми розуміємо повний зміст сказаного лише з огляду на конкретну комунікативну ситуацію. Причому в багатьох випадках такі ситуації мають бути представлені схемами, малюнками або фотографіями. Окрім цього, до пам'яті комп'ютера мають бути закладені і знання про жанрові закони людського мислення, адже поведінка людини є жанровою та етноспецифічною. Лише тоді, коли комп'ютер буде мати всі ті знання, що відповідають життєвому досвіду людини, можна буде говорити, що машина має людиноподібні здібності. Тож шлях до цієї мети є ще дуже довгим.

На сучасному етапі розвитку штучного інтелекту відчутна його недосконалість легко ілюструється випадками хибного комп'ютерного

перекладу з однієї мови на іншу, навіть у випадку схожості цих мов за граматичною будовою. Як приклад, приводиться комп'ютерний переклад російських слів і словосполучень на українську мову:

предложение – пропозиція (замість речення);

определение – означення (замість визначення);

обозначение – відзначення (замість позначення);

сесть на пол – сісти на старт (замість сісти на підлогу);

с учетом – з обліком (замість з урахуванням).

Тож наразі сучасний комп'ютер здатний лише полегшити роботу людини. Повністю замінити її він ще не може.

5. Практичне застосування здобутків психолінгвістики

Психолінгвістика, яка виникла для вирішення конкретних практичних завдань, і сьогодні зберігає свою дуже важливу практичну значущість. Основні сфери практичного застосування психолінгвістики подані нижче.

1. Мовленнєва діяльність людини як дуже важлива частина всієї її діяльності, ніколи не існувала і не буде існувати «сама для себе». Людина висловлюється не просто так, а з певною метою, з наміром побачити результат свого висловлення – це може бути відповідь на поставлене запитання, (не) виконання певної дії, здійснення впливу на слухача (що змінює його поведінку або точку зору), досягнення певного результату в міжособистісній або соціально-значущій взаємодії тощо. Саме тому важливо знати оптимальні за ефективністю умови й засоби мовленнєвого процесу.

2. Уся лінгводидактика як цілісний комплекс теорії та практики навчання рідній та іноземній мові, як мовленнєве виховання, не може обійтись без психолінгвістики, зокрема, без її експериментальних даних і висновків.

3. Окрема проблема психолінгвістики, якою є вивчення фонетичного значення, вірніше со-значення, вже отримала своє практичне застосування у

різноманітних сферах. Наприклад, доведено, що текст, який містить надмірну кількість «негативних звуків», діє відповідним чином на підсвідомість людини. Тому такий текст найкраще підходить для викриття, нападу тощо і не має використовуватись у рекламі, схвальному відгуці і т.п.

4. Практична потреба у вивченні невербальних і паравербальних компонентів комунікації необхідна як для адекватної орієнтації в комунікативній ситуації, так і для розуміння синтаксису і семантики вербального тексту (висловлення). Знання особливостей невербальних і паравербальних компонентів комунікації, а також розуміння їх значущості необхідні як для спілкування в цілому, так і для публічних виступів (зокрема, на телебаченні). Без таких знань значний обсяг трансльованої інформації може бути втраченим (наприклад, якщо лектор читає текст, не піднімаючи свого обличчя, з якого обов'язково має считуватися інформація). Розуміння невербальних і паравербальних компонентів комунікації дозволяє побачити нещирість, нарочитість, удаваність тощо.

5. Психолінгвістичні дослідження у сфері «мислення – мовлення» допомагають практичній дефектології та психодіагностиці, визначаючи ступінь сформованості й збереженості мовленнєвих і когнітивних здібностей, що можуть розвиватися та функціонувати досить автономно, незалежно один від одного.

6. У сучасному світі виник та успішно розвивається абсолютно новий напрям науково-технічного і соціального прогресу, пов'язаний з розробкою і впровадженням комп'ютерної технології в усі сфери людської діяльності. Для нормальної та ефективної взаємодії людини з комп'ютером необхідні технічні пристрої, здатні до ведення спілкування національною мовою задля створення образу співрозмовника.

7. У сучасному світі з його прискорюваним потоком інформації все частіше звертаються до методик швидкісного читання текстів загального та спеціального спрямування. Усі ці методики певним чином пов'язані з процесами ймовірного прогнозування (антиципації) в мовленні, із формуванням

різномірних мовленнєвих установок, тобто, з тим, що вивчається психолінгвістикою.

І накінець, практичним застосуванням психолінгвістики є вміння розбиратися у тих складних питаннях, які не можуть не виникати у людини, яка говорить (*homo eloquens*).

Ключові поняття (подані в алфавітному порядку):

аномічна афазія, афазія, афазія Брока, афазія Верніке, зона Брока, зона Верніке, інференційні помилки, моторна афазія, правило Валда, натуральний (прямий) метод вивчення іноземної мови, нейролінгвістика, прагматика (лінгвопрагматика), провідникова афазія, сенсорна афазія, словесна глухота, тотальна (глобальна) афазія, штучний інтелект.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Белянин В. П. Психолінгвістическіе аспекти художественного текста / В. П. Белянин. – М., 1988.
- Белянин В. П. Введение в психолінгвістику / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 1999.
- Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. – М., 2003.
- Бовин Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека / Г. И. Бовин. – Калинин, 1975.
- Бондарко Л. В. Фонологическое описание языка и фонетическое описание речи / Л. В. Бондарко. – Л., 1981.
- Брунер Дж. Онтогенез речевых актов / Дж. Брунер // Психолінгвістика. М., 1984. – С. 21—50.
- Велівченко В. Ф. Теоретична граматики англійської мови (англ. мовою) ; [навч. пос. для студентів вищих навчальних закладів ; 2-е вид. : доп. і випр.] – Черкаси, 20012.
- Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М., 1996.
- Горелов И. Н. Основы психолінгвістики : [уч. пос.] / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М., 1998.
- Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : АПН РСФСР, 1958.
- Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М., 1982.
- Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество / Н. И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998.
- Залевская А. А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека / А. А. Залевская. – Калинин, 1977.
- Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : РГГУ, 1999.
- Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. М., 1987.
- Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю. Н. Караулов // Язык и личность. М., 1989.

Каценельсон С. Д. Категории языка и мышления / С. Д. Каценельсон. – М.: Языки славянской культуры, 2001.

Леонтьев А. А. Теория речевой деятельности / А. А. Леонтьев // Проблемы психолингвистики. – М., 1968.

Леонтьев А. А. Исследования детской речи / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974.

Леонтьев А. А. Деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев. М., 1975.

Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев ; [уч.]. – М. : «Смысл», 1999.

Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М., 1973.

Лурия А. Р. Проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – М., 1975.

Лурия А. Р. Речь и мышление / А. Р. Лурия. – М., 1975.

Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение / Ж. Пиаже // Семиотика ; [под ред. Ю. С. Степанова]. – М. : Прогресс, 1983. – С. 90—102.

Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка / Ж. Пиаже // Семиотика; [Под ред. Ю. С. Степанова]. – М., 1983. – С. 133—137.

Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления / Ж. Пиаже // Психолингвистика. – М. : Прогресс, 1984. – С. 325—335 .

Пономарёв Я. А. Психика и интуиция / Я. Ф. Пономарёв. – М., 1969.

Психолингвистика ; [учеб. для вузов ; под ред. Т. Н. Ушаковой]. – М. : ПЕР СЭ, 2006.

Реформатский А. А. Введение в языкознание / А. А. Реформатский. – М.: Наука, 1999.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии ; [в 2-х т.]. – М., 1989.

Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики / Д. Слобин // Психолингвистика. – М. : Прогресс, 1984. – С. 143—207.

Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка / Ю. С. Степанов. – М. : Наука, 1985.

Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания / Е. Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996. С. 7 – 22.

Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Т. Н. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2004.

Фрумкина Р. М. Психоллингвистика ; [учеб. для студентов высших учеб. заведений] / Р. М. Фрумкина. – М. : Издательский центр «Академкнига», 2001.

Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Изд-во МГУ, 1972.

Шахнарович А. М. Проблемы психоллингвистики / А. Н. Шахнаровский. – М., 1987.

Шаховский В. И. Реализация эмотивного кода в языковой игре. Введение. Заключение / В. И. Шаховский // Эмотивный код языка и его реализация. – Волгоград, 2003.

Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций / В. И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2008.

Щерба Л. В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л., 1974.

Этнопсихоллингвистика. М., 1988.

Bruner, J. Acts of Meaning / J. Bruner. – L. : CUP, 1990.

Gumperz, J. J. Discourse Strategies (Studies in Interactional Sociolinguistics) / J. J. Gumperz. – Cambridge : CUP, 1982.

Langacker, R. W. Grammar and Conceptualization / R. W. Langacker. – Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 1999.

Langacker, R. W. Cognitive Grammar: A Basic Introduction / R. W. Langacker. – Oxford : OUP, 2008.

Schiffrin, D. Approaches to Discourse / D. Schiffrin. – Oxford : Blackwell, 1994.

Tsui, A. English Conversation / A. Tsui. – Oxford : OUP, 1995.



20.00

ЛЕКЦІЇ ІЗ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ
НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК
(ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ)

Валентина Федорівна Велівченко

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської філології,
навчально-наукового інституту іноземних мов
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького



* 0 0 0 4 2 9 8 9 *

Виготовлено ФОП Велівченко В.О.
e-mail: 4415@ukr.net

Підп. до друку 01.02.2013. Гарнітура Times.
Умов. друк. арк. 11,25. Наклад 100 прим.