

И.Н.Горелов К.Ф. Седов
Основы психолингвистики

Илья Наумович Горелов, Константин Федорович Седов. Основы психолингвистики. Учебное пособие. Третье, переработанное и дополненное издание. — Издательство "Лабиринт", М., 2001. — 304с.

Редакторы: И.В.Пешков, Г.Н.Шелогурова

Рекомендовано в качестве учебного пособия по курсу "Основы психолингвистики" кафедрой русского языка факультета коррекционной педагогики и специальной психологии Саратовского государственного педагогического института.

Третьим изданием выходит учебное пособие по курсу "основы психолингвистики", выросшее из многолетнего чтения авторами лекций и веления семинарских занятий у студентов и старшеклассников. Прибегая к описанию научных экспериментов, приводя отрывки из художественной литературы, используя наблюдения над повседневным общением людей, авторы стремились доступно рассказать о сложной природе взаимодействия языка и сознания, речи и мышления.

© И.Н.Горелов, К.Ф.Седов

© Издательство "Лабиринт", редакция, оформление, текст, 2001.

Все права защищены

ISBN 5-87604-141-6

Оглавление

[Вступительная глава Психолингвистика как научная дисциплина 3.](#)

[Часть 1 Общая психолингвистика 9](#)

[Глава 1 Язык в свете психолингвистики 9](#)

[§1. Звук и смысл 9](#)

[§2. Слово в сознании человека 21](#)

[§3. Словообразование в речевой деятельности 27](#)

[§4. Психолингвистический аспект грамматики 32](#)

[Глава 2 Способы передачи информации в речевой деятельности 38](#)

[§1. Текст в речевой деятельности 38](#)

[§2. Невербальные компоненты коммуникации 50](#)

[Глава 3 Речь и мышление 59](#)

[§1. Краткая история проблемы 59](#)

[§2. Формирование речевого высказывания 64](#)

[§3. Порождение речи в разных коммуникативных условиях 71](#)

[§4. Восприятие и понимание речи 77](#)

[§5. Прогнозирование в речевой деятельности 84](#)

[§6. Экспериментальное изучение проблемы «язык -мышление» 96](#)

[Глава 4 Мозг и речь 105](#)

[§1. Структура языка и строение мозга 105](#)

[§2. Речь и функциональная асимметрия мозга 114](#)

[Часть 2 Социальная психолингвистика 120 .](#)

[Глава 1 Проблемы этнопсихолингвистики 121](#)

[§1. Языковая личность и культура 121](#)

[§2. Способен ли язык влиять на мышление? 128](#)

[Глава 2 Психолингвистика межличностного общения 140](#)

[§1. Статусно-ролевая структура межличностного общения 140](#)

[§2. Психолингвистическая конфликтология 148](#)

[§3. Языковая личность и речевые жанры 161](#)

Глава 3 Речевая деятельности как творчество	177
§1. Языковая игра в речевой деятельности	179
§2. Языковая личность и речевая субкультура	187
Часть 3 Возрастная психолингвистика (онтолингвистика)	193
Глава 1 Овладение языком как системой	194
§1. Вопрос о врожденном характере языковой способности человека.	194
§2. Дословесный период речевого развития ребенка	197
§3. Становление фонетического строя речи ребенка	203
§4. Становление лексико-семантической системы речи ребенка	209
§5. Детское словотворчество	215
§6. Становление грамматической системы речи ребенка	219
Глава 2 Становление языковой личности школьника	227
§1. Речевое развитие ребенка после самонаучения языку	227
§2. Овладение письменной речью и становление языковой личности	231
§3. Становление дискурсивного мышления языковой личности	235
§4. Формирование скрытого механизма внутренней речи в онтогенезе	239
Глава 3 Детская речь в сопоставлении с речью взрослых	244
Часть 4 Психолингвистика и смежные с ней области знания	256
Глава 1 Овладение иностранным языком как психолингвистическая проблема	256
Глава 2 Психолингвистика и проблемы филогенеза языка	264
Глава 3 Психолингвистика и искусственный интеллект	274
Заключение	282

Вступительная глава

Психолингвистика как научная дисциплина

Школьное изучение родного или иностранного языка довольно часто бывает скучным, а так как все знают, что языки изучает наука под названием «лингвистика», то некоторым кажется, что лингвистика — это и есть нудноватое описание систем склонения и спряжения в разных языках; такое впечатление слишком поверхностно и неверно по существу. Оно похоже как две капли воды на мнения вроде того, что «ботаника изучает пестики и тычинки», зоология «описывает букашек и таракашек», медицина «кишки и позвонки» и т. д. С подобными представлениями человеку лучше и не заниматься наукой вообще.

Мы адресуем нашу книгу тем, кто понимает важность и сложность научного знания и сознательно решил приобщиться к такому знанию; тем более, что среди научных объектов мало таких, которые по сложности и значимости могут сравниться с человеческими языками и с процессом их функционирования в обществе — с речевой деятельностью. Наука, занимающаяся изучением и описанием особенностей порождения, понимания, функционирования и развития речи, называется психолингвистикой. Может, конечно, возникнуть вопрос, почему сама лингвистика (т. е. наука о языке) не занимается процессом речи, если уж речь — это «язык в действии»? Легче всего сказать, что в самом названии «психолингвистика» вторая часть — «лингвистика». Следовательно, психолингвистика — часть лингвистики. Однако, надо признать, что далеко не все лингвисты полностью признали ее «своей». Почему? Потому что, во-первых, лингвистика, наука достаточно «пожилая», издавна имеет свои традиции, главная из которых — сохранение верности своему традиционному объекту изучения, языку как таковому, языку как системе. Надо признать, что этот традиционный объект традиционной лингвистики далеко не в полной мере описан. Ясно ведь, что описать человеческий язык в его нескольких тысячах национальных и региональных разновидностях — трудная и долгая работа. Это почетное и нужное дело будет, конечно, продолжаться и впредь, тем более, что все языки надо не просто описать, но и сравнить между собой, проникнуть в их историю, объяснить бесконечное разнообразие составляющих их средств, пути их развития и смешения, помогая

3

тем самым — вместе с историей культуры мира — понять, как развивалось и развивается человечество.

Во-вторых, сами лингвисты не лишены самокритики, полагая, что кроме традиционных для традиционной лингвистики объектов есть еще и другие объекты, смежные с прежними и необходимые для расширения и углубления самой лингвистики. Так, еще в начале 50-х годов замечательный лингвист

Эмиль Бенвенист писал: «...нельзя ограничиваться только материальными формами, то есть нельзя ограничивать всю лингвистику описанием языковых форм». А в начале 80-х профессор МГУ, известный лингвист А. Е. Кибрик даже эмоционально выразил свое отношение к упрямому традиционализму лингвистики: «Трудно представить себе более кастовую науку, чем лингвистика. Лингвисты постоянно от чего-нибудь отмежевываются. Любимый их способ уничтожить идейного противника - это заявить: "Это не лингвистика"».

Тем временем, психолингвистике скоро будет пятьдесят лет; родившись, она бурно развивалась и развивается - вопреки всевозможным «непризнаниям». Более того, она развивается в полном соответствии (а не вопреки, как это утверждалось и утверждается многими традиционными лингвистами) с мыслью знаменитого лингвиста Фердинанда де Соссюра: «Можно представить себе науку, изучающую жизнь знаков в рамках жизни общества; такая наука явилась бы частью социальной психологии, а следовательно, и общей психологии... Она должна открыть нам, что такое знаки (т. е. единицы языка как знаковой системы - И. Г., К. С.) и какими законами они управляются... Лингвистика - только часть этой общей науки; законы, которые откроет семиология (так Ф. де Соссюр называл науку, которой еще не было -И. Г., К. С), будут применимы и к лингвистике...» И еще: «...если нам впервые удастся найти место лингвистике среди других наук, то это только потому, что мы связали ее с семиологией». И Ф. де Соссюр показал в своих трудах, как, по его мнению, следует построить новую лингвистическую науку, избрав единственным объектом лингвистики только систему самого языка - до тех пор, пока не сформируется наука, названная им «семиологией» («поскольку, - писал он, - она еще не существует»). Главное, что хотелось здесь показать, — с помощью цитат из работ самого де Соссюра - заключается в том, что ссылки на его авторитет абсолютно не могут оправдать тех традиционалистов от лингвистики,

4

которые требуют, чтобы «их» науку оставили в неприкосновенности, оградив от психологии или социологии.

Однако, несмотря на косность консерваторов, в современном языкознании появилось новое, интенсивно развивающееся направление, которое получило название антропоцентрического (или антропологического). Как явствует из внутренней формы самого термина (*antropos* - человек), антропоцентрическая лингвистика в центр своих интересов ставит не столько язык (с точки зрения закономерностей его внутреннего строения), сколько «человека говорящего», т.е. языковую личность; Именно **языковая личность** (т. е. человек в его способности совершать речевые действия) - стала интегральным **объектом** многочисленных сфер науки о языке, которые составили различные области антропоцентрического языковедения. К их числу можно отнести прагма- и социолингвистику, лингвистику детской речи (онтолингвистику) и лингвистику текста, этнолингвистику и мн. др.

Психолингвистика, по нашему мнению, составляет ядро антропоцентрического направления в лингвистике. При том, что объект исследования - языковая личность - у разных дисциплин, составивших антропологическое языкознание, общий, каждая из представленных молодых наук имеет свой предмет изучения. **Предметом психолингвистики выступает языковая личность, рассматриваемая в индивидуально-психологическом аспекте.**

Гораздо охотнее «своей» психолингвистику считает психология. Правда, в психологии есть издавна существующая область — психология речи, объект и предмет которой в точности совпадают с объектом и предметом психолингвистики. И к настоящему времени сложилась традиция отождествления этих двух дисциплин. Резон в таком отождествлении есть, однако небольшая разница в понимании этих терминов все же существует. Отличия касаются главным образом ракурса рассмотрения предмета изучения: психология больше концентрирует свое внимание на особенностях психических функций сознания в ходе порождения, понимания и формирования речи, в то время как психолингвистика вместе с этим старается учитывать и способы выражения (языковые и невербальные) этих функций в речевой деятельности и речевом поведении людей.

Психолингвистика - наука довольно молодая. В нашей стране и за рубежом она возникла примерно в одно и то же время; в конце 50-х - начале 60-х годов 20-го века. Книга, которую дер-

5

жит в руках читатель, посвящена изложению основ именно отечественно» психолингвистики. Для знакомства с зарубежной традицией интересующей нас научной отрасли мы отсылаем читателей к специальной литературе, список которой приведен в конце нашего пособия.

«Отцом» советской школы психолингвистики стал Алексей Алексеевич Леонтьев. Созданное им научное направление базировалось главным образом на достижениях отечественной психологии, и прежде всего, на концептуальных положениях, разработанных «моцартом психологии» Львом Семеновичем Выготским и его учениками и соратниками (А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьевым и др.). В основу психолингвистики тогда была положена теория деятельности, потому отечественный вариант психолингвистики на ранних стадиях ее формирования стали именовать теорией речевой деятельности. Теория речевой деятельности составила фундамент того, что сейчас называют «школой Выготского», или «Московской школой» в психолингвистике. На первых порах - в 60-е - 70-е годы - она практически полностью определяла круг проблем и теоретических достижений в изучении индивидуально-

психических особенностей языковой личности. Первые работы отечественных психолингвистов вызвали огромный интерес ученых, живущих в самых разных уголках нашей страны. Результатом этого стал своего рода психолингвистический «бум», возникший в 80-е годы. Постепенно рамки психолингвистики стали раздвигаться; в результате она стала значительно шире теории речевой деятельности. Наряду со школой Выготского в отечественной психолингвистике возникли и иные школы. К числу наиболее авторитетных исследовательских группировок можно отнести круг ученых, развивавших идеи талантливого психолога и психолингвиста Николая Ивановича Жинкина. Существование различных «школ» в отечественной психолингвистике не мешало, а способствовало и расширению проблематики этой науки, и углублению получаемых в ходе исследований результатов.

Нынешняя психолингвистика наиболее интенсивно развивается в направлении социальной психологии и социолингвистики. Ее интересы лежат в определении психологических особенностей взаимосвязи языкового сознания и социальной деятельности человека, социального бытия и быта языковых личностей. И здесь питающей почвой становятся работы другого яркого и разносто-

6

ронного отечественного исследователя - Михаила Михайловича Бахтина, еще в 20-е годы пытавшегося обосновать так называемый «социологический метод» в языкознании.

Расширение научного пространства привело психолингвистику к появлению в ее недрах различных самостоятельных по характеру решаемых задач областей. Некоторые из таких сфер (например, фоносемантика) имеют довольно четкие научные границы; очертания других внутренних разделов (патопсихолингвистика, лингвистическая конфликтология и т.п.) пока еще неотчетливы и диффузны.

В настоящее время можно говорить о закономерности выделения в целостном пространстве нашей науки общей и частных психолингвистик.

Общая психолингвистика - исследует факты языкового сознания, которые характерны всем носителям данного языка вне зависимости от особенностей их речевой биографии. В качестве объекта рассмотрения она берет некий усредненный образ взрослой здоровой {в физическом и интеллектуальном отношении) языковой личности, абстрагируясь от индивидуально-физиологических и социальных отличий людей.

Частные психолингвистики - изучают разные области развития, функционирования языка в речевом поведении и деятельности. К настоящему периоду становления психолингвистики - как науки в самостоятельные научные области выделились социальная психолингвистика и возрастная психолингвистика (онтолингвистика).

Социальная психолингвистика - в своем рассмотрении индивидуально-психологических особенностей языковой личности делает акцент на отличиях в речевом поведении, деятельности, речемыслительных проявлениях, которые продиктованы социально-психологическими особенностями существования людей.

Возрастная психолингвистика (онтолингвистика) - свои усилия сосредоточила на исследовании становления языковой личности в онтогенезе. Иногда ее еще называют психолингвистикой датской речи.

Находясь на стыке языковедения и психологии, психолингвистика активно использует **методы** обеих наук. Так, в ходе анализе конкретных речевых фактов она широко привлекает обычные для науки о языке описательные и сравнительно-описательные подходы. У психологии психолингвистика берет способы «добы-

7

чи» материала для размышления. И это, кстати сказать, отличает ее от традиционной "имманентной" лингвистики.

Традиционное языкознание тяготеет к «кабинетному» изучению «языковых процессов». Психолингвистов интересуют явления, происходящие в «живом» повседневном общении людей. Потому одним из источников получения материала для исследования становится **наблюдение за реальной коммуникацией**. И здесь глаз и ухо психолингвиста жадно впитывают все то, что кабинету иного ученого оставит равнодушным, что традиционно считается «отрицательным языковым материалом». Сюда относятся «неправильные» разговорные конструкции, разного рода оговорки и "ослышки", описки и опечатки, которые делают носители языка. Интерес психолингвиста вызовет и нежное «воркование» влюбленных, и безобразный скандал в магазине, и даже нечеткая, заплетаящаяся речь пьяницы. А уж речь детей - это для него просто «золотая руда».

Наблюдения за реальным общением позволяют рассматривать языковые, проявления в рамках конкретных коммуникативных ситуаций, что дает возможность исследователю изучать не свои представления о языке, а «живую жизнь языка». Однако многие проблемы антропоцентрического направления в языкознании - прежде всего проблемы соотношения языка и мышления - не-возможно разрешить, основываясь только на наблюдениях за речью. Здесь психолингвистике на помощь приходит эксперимент. Надо сказать, что **эксперимент - это душа психолингвистического исследования**. Именно на основе специальных, часто остроумных, лабораторных опытов с различными испытуемыми разработаны концепции, составляющие теоретический фундамент психолингвистики. На страницах

нашей книги мы не раз будем давать описание экспериментов, иногда предлагая читателям проверить их результаты на своих родных и близких.

Часть 1 Общая психолингвистика

Глава 1 Язык в свете психолингвистики

Пафос исследования традиционной отечественной науки о языке в значительной степени определяется стремлением ученых-языковедов описать язык с точки зрения его внутреннего строения. Язык рассматривается в виде сложного многоуровневого образования, в котором единицы нижних уровней выступают составляющими элементов уровней высших. Задача описания языковой структуры - благородна и насущна. Однако, заметим в который раз, при подобном подходе за бортом оказывается человек, личность, порождающая и воспринимающая речь.

Попробуем взглянуть на уровни языковой структуры, на традиционные разделы лингвистики с «другой колокольни»: рассмотрим привычные объекты и единицы языкознания - звуки, слова, морфемы, предложения и т. п. - с точки зрения их функционирования в речевой деятельности, в свете так называемого «человеческого фактора».

§1. Звук и смысл

Начнем с самого элементарного уровня строения языка - уровня фонетического. В психолингвистике есть особый раздел, посвященный исследованию соотношения в языковом сознании звука и смысла - *фоносемантика*.

Чуть ли не с первых этапов появления языковедческих исследований известны две точки зрения на проблему связи звука речи и слова с одной стороны, и значения - с другой. По мнению большинства ученых, звук сам по себе значения не несет, набор фонем в разных языках далеко не всегда совпадает, звуковой состав различных языков различен. А это значит, что звуковой облик слов условен (конвенционален). В самом деле: понятие о столе в русском языке представляет сочетание звуков «с-т-о-л», в немецком же - *Tisch*, в английском - *table* и т. д. Ничего общего, если не считать одного звука [т]. Странно было бы полагать, что один-единственный звук может иметь какое-нибудь значение, которое имеют, скажем, слова, морфемы в их составе (морфема *а*, например, в русском и украинском языках имеет значение грамматиче-

9

ского рода: она, изба,, пошла и др.). Так что упомянутая выше точка зрения лингвистов хорошо, казалось бы, аргументирована. Но вот оказывается, что в представлении известного французского поэта-символиста гласные звуки обладают значениями ... цвета:

А — черно, Е - бело, У - зеленое, И - ярко-красное,

О — небесного цвета! Вот так, что ни день, что ни час,

Ваши скрытые свойства - беру я на цвет и на глаз,

Вас на цвет и на запах я пробую, гласные!

(Артур Рембо «Гласные». Пер. Л. Мартынова)

Уж не пригрезилось все это сверхчувствительному поэту?

Поиски, однако, показали, что и для многих музыкантов существует несомненная постоянная связь между музыкальными звуками (и тонами) и цветом. О такой связи писал литовский художник и композитор Микалоюс Чюрленис (1875-1911), а русский композитор Александр Скрябин (1872-1915), интереснейшие: эксперименты которого продолжают у нас в стране и за рубежом, известен еще и как изобретатель цветомузыки. Но все же музыкальные звуки - это одно; а звуки речи - другое, хотя между ними есть общие компоненты.

Рассмотрим соотношение звука речи и смысла на простых примерах. Не задумываясь, ответьте на вопросы:

-Какой звук больше - И или О?

-Какой звук грубее - И или Р?

-Какой звук светлее - О или Ы

подавляющее большинство носителей русского языка в ответах на поставленные вопросы будет единодушно. Конечно же, О «больше» Я, а Р «грубее». О, естественно, «светлее», чем Ы. В чем тут фокус?

Можно предположить, что звуки речи в сознании не безразличны к смыслу. Из подобной гипотезы исходил лингвист А. П. Журавлев.

Большому числу испытуемых (в общей сложности - многим тысячам) студентов, школьников, лиц, представляющих различные другие социальные группы (пол, возраст, род занятий), были предложены записанные на листах бумаги все «звучащие буквы» русского алфавита. А перпендикулярно каждой звукобукве располагалась следующая шкала свойств: тихий, громкий; светлый, темный; сильный, слабый; тусклый, блестящий; шероховатый, гладкий; большой, маленький и т. д. На пересечении строк «буквы» и «свойства» в клетку испытуемый должен был поста-

вить знак «+» (если данное свойство казалось ему подходящим для характеристики звукобуквы) или «-» (если свойство никак со звукобуквой не ассоциировалось). Большинство испытуемых было уверено, что никакой связи между звукобуквами и предложенными свойствами нет и быть не может. Но так как задание надо было выполнить, то плюсы и минусы расставлялись («как Бог на душу положит» - так объяснил один из испытуемых). Методика, которой пользовался Журавлев, восходит к известному в психологии методу «семантического дифференциала», создал который американский психолингвист Ч. Осгуд.

В итоге многочисленных опытов оказалось, однако, что число плюсов и минусов распределилось не в случайном порядке, как это бывает, допустим, в распределении выпаданий «орла» и «решки» при подбрасывании монет в большом числе опытов (в этих случаях число разных выпаданий равно отношению 50 к 50, т. е. вероятность выпадания каждой стороны монеты равна 0,5). Практически никто из испытуемых не оценил звукобуквы «щ» и «ш» как «светлые», «гладкие», «ы» - как «нежный», «и» - как «большой» и пр. Компьютерная обработка результатов опытов подтвердила именно единодушные большинства испытуемых относительно перечисленных выше свойств. Следовательно, связь между звучанием речевых фрагментов и зрительно-осозательными образами реальна. Искомые созвучия звуков речи также, следовательно реальны.

Так А. П. Журавлев доказал, что звуки речи содержательны, значимы. *Значение, которое передают звуки речи называется фонетическим значением.*

Но как фонетическое значение соотносится со значением лексическим, понятийным?

Обратимся к алфавитному списку слов нашего языка.

А(г)укать, ахать	Икать	Топать
Бормотать, бухать, бубнить	Клецать, кукарекать, крякать	Ухать
Гикать, гудеть, гоготать, грохот	Лопотать	Фукать, фыркать
Долдонить	Охать	Хрустеть, хрю кать, хлопать
Зудеть	Пищать, прыскать	Цыкать, цокать
Жужжать	Рычать	Чирикать
	Свистеть, сюсюкать	Шуршать, шипеть, шорох

11

Легко заметить, что все эти единицы русского языка являются звукоподражательными, почти все - глаголами, и что почти все они означают фонации, производимые человеком или животными. Ясно также, что приведены далеко не все подобные единицы нашего языка и совсем не показаны гнезда слов, образованные на такого рода корнях.

Возьмем слово «барабан» (явно звукоподражательное, хотя и не русского происхождения) и посмотрим производные: *барабанить, барабанищик, пробарабанил, забарабанил...* Так вот, в каждом современном развитом языке насчитывается до 2-х - 3-х тысяч таких слов, а это - много. Удельный же вес таких слов в некоторых языках очень велик и доньше, например, в нанайском языке России, в языке эве в Судане (Африка). Невольно вспоминается так называемая «звукоподражательная теория» происхождения языка человека, известная со времен античности и средневековой эпохи (о ней у нас еще пойдет речь в одной из глав). Противники этой теории выдвигают к ней претензии-вопросы: а как же возникли обозначения «незвучащих» предметов? Как возникли наименования абстрактных понятий типа «класс млекопитающих» или «отношение»? Как могли появиться цифровые обозначения чисел и само число?

На первый взгляд, претензии серьезные, если считать, что человеческий язык возник сразу в том приблизительно виде, в каком мы наблюдаем его сегодня. Но такое представление неправомерно и антиэволюционно: не мог и не может первобытный язык иметь знаки для обозначения абстрактных понятий, которых и быть не могло в мышлении первобытного человека. Поэтому и в так называемых «примитивных языках» сегодняшнего дня мало единиц для обозначения абстрактного. Даже в иероглифах современного (отнюдь не примитивного, но одного из древнейших) китайского языка иероглиф для обозначения понятия «дерево» по своей форме начертания похож на рисунок дерева, а для обозначения понятия «лес» пользуются изображением трех иероглифов «дерево». Согласитесь, что это проще и конкретнее, чем некая флексия для обозначения множественного числа в русском, французском или английском языках. Такой иероглифический принцип, как в китайском, следует считать *принципом «примарной (первичной) мотивации» формы знака*. Аналогично этому форму знака языка типа «хрюшка» или «дрожать» следует также считать примарно мотивированной: «хрюшка» - от фонации жи-

12

вотного (хрю-хрю), а сочетание «др» как бы копирует (в других языках: тр, гр и т п.) слышимые и неслышимые колебания с помощью вибрирующего движения кончика языка. Вот эти как бы «копии»-ассоциации называются в лингвистике *«идеофонами»*. К ним относятся обозначения быстрого мелькания, искрения, быстрого движения вообще: «фьють - и нету!» - говорим мы, как будто слышим звук вспорхнувшей птицы; а речь может идти совсем не о ней, а о промчавшемся велосипедисте или

бегуне. Подробно и всесторонне различные виды звукового символизма на материале самых различных языков проанализировал в серии своих работ профессор С. В. Воронин.

В детской речи и в поэтическом творчестве очень нередки случаи изобретения звукоподражаний и идеофонов. Это тоже знаменательный факт - почему-то ребенку или поэту мало уже имеющихся форм языка!

«Гиндиликал мандолиной, дундудел виолончелью» - написал В. Маяковский. Почему бы не написать «заговорил, подражая мандолине и виолончели»? Да потому, что звукоподражание само по себе короче и выразительнее, чем более длительное и вяловатое описание другими словами. По той же причине Дениска из «Денискиных рассказов» писателя В. Драгунского изобретает множество своих собственных звукоподражаний, которые из контекста прекрасно понимают все читатели. Вот и еще один факт в пользу «теории звукоподражания»: речь первобытного человека была преимущественно ситуативной (отсюда понятно, что именно называется в речи); звукоподражать (чтобы быть понятным) куда легче, чем изобретать «условный знак». Не случайно же в детской речи недавнего времени слово «тик-так» служит для обозначения часов, которые показывали (и давали слушать) ребенку. Современные часы-табло уже невозможно назвать «тик-так»...

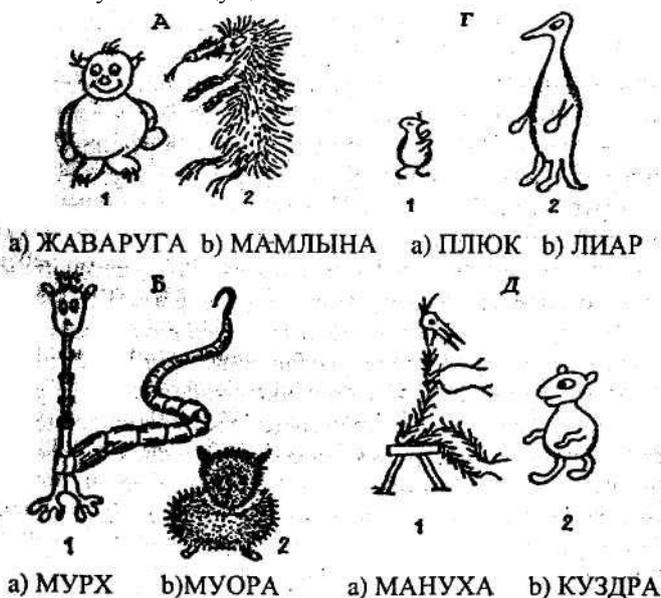
Звуковой облик слова может быть ориентирован не только на звукоподражание. Один из авторов настоящей книги в конце 60-х годов для подтверждения этой мысли провел опыт, который мы предлагаем нашим читателям. На страницах газеты «Неделя» были опубликованы рисунки несуществующих животных, различные геометрические фигуры и т. д. Параллельно рисункам приводились несуществующие слова (квазислова), которые были специально подобраны в соответствии с фоносемантическими данными по характеру рисунков. Читатели должны были определить, кто есть кто? Мы предлагаем читателям нашей книги провести аналогич-

13

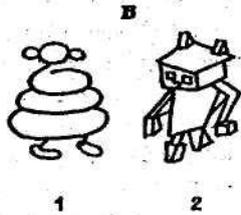
ные эксперименты со своими родными и знакомыми (см. рисунок на стр.15. Ключ для решения - в конце параграфа). Опыты показали, что звуки слова способны передавать самые различные признаковые свойства объектов, этим словом обозначаемых.

Какова же психологическая природа подобного явления?

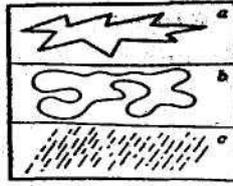
Отечественный психолог и нейролингвист с мировым именем Александр Романович Лурия сообщил однажды своим студентам на лекции удивительную вещь. Он попросил вдуматься в словосочетания русского и других языков, где совместно обозначаются ощущения и восприятия свойств и явлений. Например, *теплое слово* (слово воспринимается на слух или зрительно, а температура - через рецепторы нашей кожи), *холодный взгляд* (взгляд воспринимается зрительно, а температура опять-таки кожей), *соленая шутка*, *горький упрек*, *сладкая ложь* (здесь всюду обозначаются вкусовые ощущения, которых, казалось бы, быть не может). Один из знакомых А. Р. Лурия пациентов пожаловался ему, что на пути к месту службы ему приходится проходить мимо «нестерпимо кислого забора». Психологу показали этот забор - он был ядовито-зеленого цвета, неприятного для глаз, но не Вызывавшего у ученого никаких вкусовых ощущений.



14



а) ОЛОФ б) ГБАРГ



1. Луома-куома-муома
2. Бого-тово-мога
3. Типи-рити-дрипи

Наташе Ростовской из «Войны и мира» Л. Н. Толстого казалось, что ее близкие люди как-то странно связываются в ее восприятии с определенными цветами и даже определенными предметами (перечитав роман, вы сможете точно узнать, как это было у Наташи). «Странно» - ибо такого рода ассоциации возникают лишь у немногих людей. Но вышеприведенные словосочетания русского языка не вызывают у нас никакого протеста! Значит, они закономерны, отвечают каким-то нашим неосознанным ассоциациям. А тут еще: *кричащая одежда, влажный шепот, резкий* (от слова резать) *звук, мягкий контур* («мягкий» - это осязательное ощущение, а «контур» - зрительное), почему-то *жесткий мороз, легкое касание* («касание» - осязательное ощущение, а «легкий» - качество гравитационного ощущения), *тяжелый взгляд, тонкая улыбка...* Если познакомиться с музыкальной терминологией, то окажется, что аккорд может быть «пряным», «вкусным», нота может быть взята «остро», играть можно «горячо» или «холодно» и т. д. и т. п.

А. Р. Лурия предположил, что психофизиологический механизм такого рода связи ощущений, зафиксированных в языке, состоит в том, что нервные импульсы, идущие от наших рецепторов (органов чувств) в подкорковой зоне, друг друга индуцируют (возбуждают), так как нейропроводящие пути близко расположены друг от друга. Возникающее так со-ощущение было названо термином «синестезия» (это и есть точный перевод слова «со-ощущение»), который и вошел в современную психологию и психолингвистику для использования его на всех языках в научном мире.

15

Механизм действия синестезии в речевой деятельности хорошо иллюстрируется опытами Е. И. Красниковой. Двум группам испытуемых для прочтения был предложен текст (якобы газетная заметка), отличающийся только двумя словами. Приведем полностью оба варианта.

Жертва служебного долга

1

Одна из западных воскресных газет - «Нибджет фейдж» извинилась перед читателями за то, что в очередном номере отсутствует постоянная рубрика. «Куда пойти поесть», рекламирующая рестораны, кафе, бары. Редакция пояснила, что репортер, поставляющий материалы для этой рубрики, заболел, отравившись в ресторане «Чоффет» при выполнении служебных обязанностей.

2

Одна из западных воскресных газет - «Хэмен мод» извинилась перед читателями за то, что в очередном номере отсутствует постоянная рубрика «Куда пойти поесть», рекламирующая рестораны, кафе, бары. Редакция пояснила, что репортер, поставляющий материалы для этой рубрики, заболел, отравившись в ресторане «Хэддок» при выполнении служебных обязанностей.

Участникам эксперимента был задан странный, на первый взгляд, вопрос: «Каким, по вашему мнению блюдом отравился репортер — горячим или холодным?» Интереснее всего то, что ответы были поразительно единообразны: большинство испытуемых первой группы ответило «Мне кажется, что репортер отравился горячим блюдом»; во второй группе столь же единодушно отвечали «Мне кажется, что репортер отравился холодным блюдом».

Подсказкой испытуемым были слова «Нибджет фейч», «Чоффет» и «Хэмен мод», «Хэддок». Если суммировать фонетические значения звуков, из которых состоят эти слова (по данным А. П. Журавлева), то оказывается, что первые два - составлены главным образом из «горячих звуков», а два вторых - из «холодных». Синестезический эффект стал причиной выбора участниками опыта «горячего» или «холодного» варианта.

Прежде чем делать вывод, опишем еще один аналогичный эксперимент. Опять-таки двум группам участников были предложены два почти идентичных текста:

16

1

...На этом озере летом хороша ловля и поплавочными удочками, и спиннингами, разумеется, если есть лодка, которую вам мажет предоставить местная турбаза «Зиппег».

2

...На этом озере летом хороша ловля и поплавочными удочками, и спиннингами, разумеется, если есть лодка, которую вам может предоставить местная турбаза «Эвеллоуп».

Вопрос на этот раз был таким: «Какие берега у этого озера -изрезанные или округлые?» И опять испытуемые разных групп, не сговариваясь, ответили одинаково. Те, кто читал первый вариант, утверждали, что, по их мнению, у озера берега изрезанные; те, кому был предложен вариант второй, - округлые. Анализ фоносемантической структуры слов «Зиппег» и «Эвеллоуп» (которые, как и в первом случае, были, естественно подобраны заранее) показывает, что первое состоит из «угловатых» звуков, а второе - из звуков «округлых».

Результаты описанных экспериментов подтвердили данные, полученные А. П. Журавлевым. Они показали, во-первых, что фонетическое значение имеют не только изолированно взятые звуки, но и слова, во-вторых, что фонсемантическое наполнение текста способно на бессознательном уровне влиять на ход смыслового восприятия сообщения.

Пытаясь определить характер взаимоотношения фонетического и лексического значения слова, А. П. Журавлев опять обратился к помощи электронно-вычислительной техники. Он использовал формулу, по которой может определять суммарное фонсемантическое наполнение слова не только человек, но и ЭВМ. Компьютерный анализ существенно ускорил исследовательский процесс. Он позволил в считанные минуты выявлять фонетическое содержание групп слов и даже значительных по объему текстов.

Первыми словами, которые были подвергнуты компьютерному анализу, были обозначения звуковых явлений. Вот характеристики звучания этих лексем.

Аккорд - красивый, яркий, громкий	Набат - сильный, громкий
Бас - мужественный, сильный, громкий	Окрик - громкий
Взрыв - большой, грубый, сильный, страшный, громкий	Писк - маленький, слабый, тихий
17	Рокот - большой, грубый, активный, сильный, страшный, громкий
Гром - грубый, сильный, злой	Тишь - тихий
Грохот - грубый, сильный, шероховатый	Треск - шероховатый, угловатый
Звон-громкий	Храп - плохой, грубый, шероховатый
Лепет - хороший, маленький, нежный, слабый, тихий	Шелест - шероховатый, тихий
	Эхо - громкий

Как видим, здесь соответствие лексического и фонетического значений проявляется достаточно отчетливо. А как быть с другими, «нормальными» словами русского языка? Компьютерный анализ показал, что значительная часть (употребим такую осторожную формулировку) лексики по своему звуковому наполнению соответствует понятийному содержанию. Приведем наугад примеры из книги А. П. Журавлева.

Арбуз - большой, гладкий	Паук - темный, страшный, тусклый, тихий
Алмаз - красивый, гладкий, яркий	Разум - активный, сильный, величественный, могучий
Береза - светлый, яркий	Река - сильный, быстрый, подвижный
Борьба — мужественный, активный, сильный	Свобода - активный, сильный, величественный, яркий
Волна - активный, гладкий, округлый.	Тюльпан - нежный, красивый
Добро - хороший, сильный, величественный	Хитрец-низменный
Золото - светлый, величественный	Хулиган - плохой, грубый, низменный
Кошунство - темный, страшный, низменный	Чудовище - страшный, светлый
Любовь- хороший, нежный,	Юла-округлый
Мимоза - нежный, женственный	Ягуар - активный, сильный, красивый
Невеста - нежный, светлый, красивый	
Печаль - тусклый, печальный, тихий.	

Приведенные примеры показывают, что звуковая форма слов часто несет в себе как бы «поддержку» понятийного содержания слова, помогая слушателю лучше усвоить словарное значение.

Кстати сказать, такое фонсемантическое сопровождение обычно в использовании экспрессивно-стилистической лексики. Это утверждение можно проиллюстрировать анализом фонетического значения разных обозначений одного и того же предмета

18

(синонимического ряда), например, слова «лицо». Дадим оценку (используя пятибалльную систему) звукам, которые входят в эти слова, по одному параметру - «красивый - отталкивающий».

Шкала	красивый	-	-	-	-	отталкивающий
Слова	2.0	2.4	2.9	3.3	3.5	
Оценка	лик	лицо	морда	рыло	харя	

По мере изменения экспрессивно-стилистического значения слова изменяется и его фонетическое значение, от «красивого» в возвышенном слове *лик* до отталкивающего в слове - *харя*.

Итак, мы убедились в том, что фонетические средства языка в речевой деятельности выступают достаточно эффективным и действенным средством передачи информации, средством воздействия на процесс восприятия речевого сообщения.

Законы фоносемантики наиболее наглядно проявляются в художественных - главным образом, стихотворных - текстах. Обычно это разного рода звуковые образы, созданные посредством звукоподражания. Достаточно вспомнить начало стихотворения К. Бальмонта «Камыши».

Полночной порою в болотной глуши

Чуть слышно, бесшумно шуршат камыши...

Нагнетание шипящих согласных создает ощущение шуршания.

Более сложные фоносемантические поэтические опыты мы можем найти у Велимира Хлебникова. Хлебников - наиболее «психолингвистический» поэт. В своих художественных экспериментах, в эстетических декларациях он во многом предугадал направление поисков теории речевой деятельности и даже предвосхитил ее открытия. Поэт мечтал создать универсальный «заумный язык» - язык, основанный только на общих для всех людей фонетических значениях.

Язык, считал Хлебников, подобен игре, в которой «из тряпочек звука сшиты куклы для всех вещей мира. Люди, говорящие на одном языке, - участники этой игры. Для людей, говорящих на другом языке, такие звуковые куклы - просто собрание звуковых тряпочек. Итак, слово - звуковая кукла, словарь - собрание игрушек. Но язык естественно развивался из немногих основных единиц азбуки; согласные и гласные звуки были струнами этой игры в звуковые куклы. А если брать сочетания этих звуков в вольном порядке, например: *бобэоби* или *дыр бул щ<ы>л*, или *Манч! Манч! чи брео зо!* - то такие слова не принадлежат ни к

19

какому языку, но в то же время что-то говорят, что-то неуловимое, но все-таки существующее».

Свои замыслы поэт пытался воплотить в своих творениях. Вот, к примеру, ставшее классическим «заумное» стихотворение.

Бобэоби пелись губы,

Вээоми пелись взоры,

Пиээо пелись брови,

Лиэээй пелся облик,

Гзи-гзи-гзэо пелась цепь.

Так на холсте каких-то соответствий

Вне протяжения жило Лицо.

В начале нашего рассказа о фоносемантике мы привели стихотворение Артура Рембо, построенного на синестезических связях звука и цвета. Теперь, после знакомства с результатами психолингвистических исследования проблемы «звук и смысл» читателя уже не может удивить ход поэтической мысли французского символиста. Более того, мы можем сравнить его цветозвуковые образы с научными данными. Опыты А. П. Журавлева показали, что гласные имеют в сознании людей следующий соответствия:

А - густо-красный

Я - ярко-красный

О - светло-желтый или белый

Е - зеленый

Э - зеленоватый

И - синий

Й-синеватый.

У - темно-синий, сине-зеленый, лиловый

Ю - голубоватый, сиреневый

Ы - мрачный темно-коричневый или чёрный

Как видим, цветоощущение Рембо не соответствует среднестатистическим нормам. Как показали исследования Л. П. Прокофьевой, индивидуальная синестезия присуща и некоторым русским литераторам, например, В. Набокову. Однако, чтобы восстановить справедливость, мы закончим разговор о фоносемантике цитатой из более «правильного» стихотворения поэта-филолога В. Г. Руделева, которое так и называется «Звуки».

Язык -

это слов драгоценные россыпи.

Только они

что-то и значат:

20

«Что вы читаете, принц? -

Слова, слова, слова...»

Но

как прекрасны

составляющие слов-

красное А -
упругое,
как резиновый мячик,
зеленое У-
вытянутое, как пальма,
синее И-
нежное,
как воздушный шар,
желтое О —
как молодой подсолнух.
О серебряные соноры
Р и Л!
О синее Н,
вырезанное из фольги.
О коричневые Г, К, Х:
первое -
из гладкой кожи,
второе-
из замши,
третье - ласковый бархат.
Мы бежали на Волхонку
слушать, как звучат
вырезанные сепаратором звуки.
В отдельности!

А вот ключ к заданию с рисунками:

А	Б	В	Г	Д	Е
a2	a2	a1	a1	a2	a2
b1	b1	b2	b1	b1	b1
					c3

§2. Слово в сознании человека

Слово (лексема) - единица лексического уровня языковой структуры. Мы рассмотрим его в свете достижений психолингвистики. Постараемся ответить на ряд вопросов: как располагаются слова в языковом сознании носителей языка? по какому принципу они связаны друг с другом? как удастся говорящему отыскать нужную лексему в момент продуцирования речи? и т. д.

21

Ответы на поставленные вопросы дают результаты разнообразных психолингвистических экспериментов. Один из наиболее простых и действенных приемов получения материала для анализа - эксперимент, использующий *метод свободных ассоциаций*. Он состоит в том, что испытуемому предлагается слово-стимул, на которое он должен отреагировать первым пришедшим на ум словом или словосочетанием. Слово-реакция будет той самой лексемой, которая связана со словом-стимулом. Связи между словами, возникающие в сознании человека, носят название ассоциативных связей, или просто — ассоциаций.

Для того, чтобы убедиться в наличии таких общих для всех носителей русского языка ассоциаций, проведите эксперимент с близкими и знакомыми. Пусть ваши «подопытные» запишут на бумаге первые пришедшие в голову слова в ответ на стимулы:

Русский поэт - ? Часть лица - ? Фрукт - ?

В подавляющем большинстве случаев ответы будут одними и теми же: Пушкин, нос, яблоко. Таковы связи между данными словами в сознании русского человека.

Нужно сказать, что ассоциации на одно и то же слово у представителей разных культур могут быть неодинаковыми. Это естественно: за словами стоят понятия, за понятиями - жизненный опыт людей. Так, например, по данным психолингвиста А. А. Залевской, на слово-стимул *хлеб* у русских чаще всего возникает слово-реакция *соль*, у французов - *вино*, у немцев и американцев - *масло*, у узбеков - *чай*.

Общность ассоциаций внутри, так сказать, «коллективного сознания» нации или этноса дает возможность создания словарей ассоциативных норм различных языков. Существуют словари ассоциативных норм английского, немецкого, французского и др. языков. Отечественными учеными создан словарь ассоциаций в русском языке. Приведем пример статьи из этого словаря.

«СТУДЕНТ - бедный 43; заочник 33; вечный 13; отличник 12; голодный, институт 11; умный, учащийся 10; веселый, медик, преподаватель, филолог 9; мученик, университета, человек, я 7; абитуриент, молодой, сессия, учится 6» и т. д. (из 563 ответов)

Как видно из приведенной статьи, ассоциации различаются по характеру связи со словом стимулом. Наиболее частотными выступают связи двух типов: *синтагматические* и *парадигматические*.

Синтагматические: *студент - бедный, вечный, голодный, умный, веселый, учится* и т.п.

Здесь относятся реакции, которые со стимулом вступают в синтаксические отношения, образуя либо словосочетания, либо грамматическую основу предложения. Синтагматические связи отражают синтаксические закономерности речевой деятельности, о чем у нас еще пойдет речь в одной из следующих глав.

Парадигматические: *студент - заочник, отличник, институт, учащийся, медик, филолог* и т. п.

В эту группу входят Слова, которые принадлежат к тому же грамматическому классу, что и слово-стимул. Именно эти ассоциации нагляднее всего демонстрируют системный характер отношений между лексемами в языковом сознании. Парадигматические ассоциации могут образовать отношения синонимии (друг - товарищ), антонимии (друг - враг), гиперонимии (студент - учащийся), гипонимии (студент - отличник) и т. д. ; Однако, как показали наблюдения ученых, можно выделить и третий тип ассоциаций - фразовые, когда на слово - стимул в сознании возникает не слово, а целое предложение (или даже часть текста). Так например, на слово студент испытуемый может выдать: «сдает экзамены», «студенчество - веселая пора» и т.п.

Ассоциативные связи между словами мотивированы не только особенностями культуры, к которой принадлежит носитель языка. Они отражают социальное бытие человека: его профессию, место жительства, возраст, социальное происхождение и т. д. Так, на слово-стимул *кисть* житель Поволжья реагирует обычно словом *рябины*, а житель Душанбе - *винограда*. Дирижер на это слово ответил — *плавная, мягкая*, художник - *краски, волосная*, а медсестра - *ампутация*.

Ассоциации в языковом сознании людей образуют **ассоциативные (семантические) поля**, в которых слова, близкие по значению, объединяются в группы. Природу и своеобразие семантических полей хорошо показывает другой, тоже ставший хрестоматийным, тип ассоциативного эксперимента - психофизиологический. Серию блестящих опытов, показывающих возможности этой методики, провел вместе со своей ученицей О. С. Виноградовой А. Р. Лурия. Эксперименты были основаны на некоторых особенностях физиологических реакций человека на болевой раздражитель (в виде удара током). Следствием такого раздражения выступает сужение кровеносных сосудов головы и

пальцев рук. Ученые выявили три типа реакций на внешний раздражитель:

- *нейтральная* (нулевая) - сосуды пальцев и головы не сжимаются и не расширяются.

- *ориентировочная* - сосуды пальцев сжимаются, сосуды головы расширяются.

- *защитная* (наиболее сильная, когда происходит мобилизация сил организма к сопротивлению) - сжимаются и сосуды пальцев, и сосуды головы.

Характер сосудистых реакций человека во время опытов фиксировался при помощи специальных датчиков.

Эксперимент начинался с того, что испытуемому многократно одновременно с произнесением слова-стимула наносился легкий удар током. Эта процедура повторялась до тех пор, пока у человека не вырабатывался условный рефлекс (как у собаки Павлова) — защитная сосудистая реакция на определенное слово, (использовались два слова — «кошка» и «скрипка»). Итак, достаточно было произнести слово-стимул, как (уже без болевого раздражения) сосуды рук и головы подопытного сжимались.

Сформировав у участника эксперимента условную реакцию на слово, исследователи переходили к основной серии опытов.

1. Испытуемому предъявляли слова, тесно связанные по смыслу со словом-стимулом. Например, к слову скрипка - виолончель, мандолина, контрабас, смычок и т. п. (все, что связано с понятием «струнные музыкальные инструменты»).

На все приведенные слова наблюдалась защитная реакция, т. е. точно такая же, как и на слово скрипка.

Вывод, который можно сделать на основе этой части эксперимента, заключается в том, что можно констатировать в языковом сознании наличие семантических полей, куда входят слова, объединяемые общим понятием (в данном случае - «музыкальные инструменты»).

2. Вторая стадия эксперимента состояла в предъявлении испытуемому слов со значением «музыкальные инструменты, не относящиеся к разряду струнных», например: аккордеон, кларнет, труба, саксофон и т. д.

Сосудистая реакция в этом случае слабеет: на место защитной реакции приходит ориентировочная (когда сжимаются сосуды рук и расширяются сосуды головы).

Вывод второй: у выявленного семантического поля можно вы» делить центр и периферию, где связи между словами ослабляются.

3. Эксперимент продолжался. Подопытному теперь предъявляли слова, никак не связанные с миром музыки: сапог, шкаф, облако, крыша, труба, печка.

Как и следовало ожидать, слова эти влекли за собой нейтральную реакцию (т. е. отсутствие всякой реакции).

Обратим внимание на слово-стимул труба. Если во второй стадии эксперимента оно (употребленное в ряду наименований музыкальных инструментов) вызывало ориентировочную реакцию, то теперь, когда его значение конкретизировали соседние слова «крыша» и «печка», реакция на него отсутствовала.

Это позволяет сделать третий вывод: значения слов, входящих в различные семантические поля, конкретизируются в речевом контексте.

4. Эксперимент на этом не закончился. Далее испытуемому предъявили слова, которые связаны с исходным словом-стимулом не по смыслу, а по звучанию (например, скрепка).

Оказалось, что подобные лексемы тоже способны вызывать слабую ориентировочную реакцию сосудов.

Отсюда следует четвертый вывод: слова в нашем сознании связаны не только по смыслу, но и по форме. Причем связь по форме (по звучанию) значительно слабее смысловой связи.

Иная картина наблюдалась в экспериментах по сходной методике с умственно отсталыми носителями языка.

Так, у детей с глубокой степенью умственной отсталости (имбецилов) слова, входящие в одно семантическое поле, вообще не вызывают никаких сосудистых реакций. Слова же, сходные с исходным по звуковой форме, вызывают ориентировочную реакцию сосудов. У детей со слабой степенью умственной отсталости (дебиллов) лексемы, близкие по смыслу, и лексемы, близкие по звучанию, вызывают одинаковую (ориентировочную) сосудистую реакцию.

Интересно, что, как показали результаты опытов, реакция детей-дебиллов существенно зависела от общего состояния ребенка, в частности, от степени его утомленности. На первом уроке, когда школьник еще не утомлен, в сосудистых реакциях преобладают смысловые отношения. После же пятого урока, когда учащийся вспомогательной школы уже устал, в реакциях преобладают звуковые связи (как у имбецилов).

25

Особенности строения семантического (ассоциативного) поля, хорошо показывает рассказ А. П. Чехова «Лошадиная фамилия»; Как помнит читатель, сюжет рассказа построен на том, что приказчик Иван Евсеевич никак не может вспомнить фамилию саратовского специалиста по заговариванию зубов. Он только помнит, что фамилия - «лошадиная». Процесс вспоминания идет, говоря научным языком, путем создания ассоциативного поля слов с общим значением «относящийся к лошади»: Жеребцов, Лошаков, Коняевский, Рысиситый, Меринов, Буланов и т. д. Причина затруднения состоит в том, что настоящая фамилия врача - Овсов - находится на периферии этого семантического поля, между тем активные поиски слова осуществляются в центральной части поля.

Ассоциативные связи, возникающие в языковом сознании носителя языка, проявляют себя в каждодневной речевой деятельности. Наглядной иллюстрацией здесь могут служить обмолвки (оговорки), которые говорящий допускает в своей разговорной речи. Большинство таких замен одних слов другими мотивировано смысловой близостью взаимозаменяемых лексем. Пожилые люди, например, очень часто путают существительные «телевизор» и «холодильник», «ванна» и «кухня», «ключи» и «часы», «купе» и «каюта» и т. п. Оговорки как бы показывают путь, по которому движется говорящий в поисках нужного слова. Лексема, обозначающая какое-либо понятие, заменяется другой, расположенной в том же ассоциативном поле.

Гораздо реже обмолвки бывают мотивированы фонетической близостью слов. Возьмем пример из книги видного психолингвиста Бориса Юстиновича Нормана «Грамматика говорящего»: «Детский курорт, вокруг дети все в помадках ... то есть панамках» (из записей разговорной речи). Другие примеры: «шланг» вместо «шнур», «геноцид» вместо «канцероген», «дилемма» вместо «проблема», «болеро» вместо «боливар» и т. п. Оговорки по фонетическому принципу чаще всего возникают при так называемом измененном состоянии сознания, т. е. когда человек болен, крайне утомлен, опьянен и т. п. В таких случаях смысловые связи ослабевают и на первый план выходят связи по формальному сходству. Прекрасную иллюстрацию такого рода оживления различных связей в измененном сознании мы можем найти в романе Л. Н. Толстого «Война и мир». Вспомним сцену, когда утомленный походом Николай Ростов засыпает в седле, и в его

26

слове начинают всплывать различные ассоциации. Он смотрит на бугор и видит какие-то белые пятна.

«На бугре этом было белое пятно, которого никак не мог понять Ростов: поляна ли это в лесу, освещенная месяцем, или оставшийся снег, или белые дома? Должно быть, снег - это пятно; пятно — и не таше», - думал Ростов. «Вот тебе и не таша... (. .) Наташа, сестра, черные глаза. На... ташка... Наташку... ташку возьми... На-ташку наступить... тупить на... ского? Гусаров. А гусары и усы... По Тверской ехал этот гусар с усами, еще я думал о нем против самого Гурьевского дома... Старик Гурьев... Да это пустыки, а главное — не забывать, что я нужное думал, да Наташку, нас-тупить, да, да, да. Это хорошо»

Толстой блестяще изобразил разрушение смысловых связей между словами в языковом сознании утомленного человека, на смену которым приходят связи по форме. Николай Ростов смотрит на бугор —

«должно быть снег, это пятно». Пятно по-французски - «une tache» (не забудем, что французский язык для русских дворян начала XIX века был языком повседневного общения). Французское слово вызывает в сознании близкое по звучанию - «На-таша, На-ташка, На-ташку». От имени сестры ассоциация по формальному сходству - «ташку (кожаная сумка, которую носят гусары) возьми»; «наступить» (ассоциация от португеи, которую носят гусары), «тупить нас (кого?) - гусаров, а гусры - усы» (опять обыгрывание звуковых связей) и т. д.

Мы рассмотрели особенности связей и отношений между словами в языковом сознании. А теперь коснемся другой, важной для психолингвистики проблемы возникновения новых слов в живой речи.

§3. Словообразование в речевой деятельности

Обратимся к еще одному разделу традиционной лингвистики - теории словообразования. Как и прочие аспекты изучения языка, словообразование мы будем рассматривать с точки зрения человеческого фактора. И здесь перед нами встают вопросы: в каких случаях и по каким законам люди создают новые слова? как функционируют уже созданные лексемы (производные слова) в языковом сознании говорящих? и т. п.

Представим себе ситуацию: человек сталкивается с предметом, назначение которого ему известно, но совершенно не из-

27

вестно наименование. В таком положении, кстати сказать, оказываются люди, далекие от языкознания - простые домашние хозяйки. Вспомним важный в хозяйстве предмет: эдакая резиновая груша, предназначение которой состоит в прочищении ванн и раковин. Предмет этот называется «вантуз». Однако почему-то хозяйки предпочитают пользоваться собственными номинациями. Прочищалка, пробивалка, продувалка, тыркалка, шуровалка, присоска, груша - как только не называют вантуз в повседневном общении. То же можно сказать и о предметах, именуемых трудно запоминаемыми названиями «струбцина» и «калорифер». В бытовой речи их легко заменяют слова «зажим» и «обогреватель».

Известный отечественный психолингвист Леонид Волькович Сахарный в 60-е годы в далеком сибирском селе провел эксперимент, позволивший пролить свет на природу создания говорящими новых слов. В качестве испытуемых в опыте приняли участие пожилые деревенские жители. Им были заданы следующие вопросы.

1. Кто на Севере живет?
2. Кто на Востоке живет?
3. Кто на Памире живет?

На первый вопрос испытуемые отвечали без промедления: на Севере живут кочевники, оленеводы, остяки, чукчи и т. д. Обитатели Сибири, естественно, прекрасно знали названия профессий и народностей своих соседей.

На второй вопрос аналогичного ответа старики дать не могли: телевизор еще не проник в глухие сибирские деревни, и потому жителей Востока деревенские старожилы просто не знали. Однако само слово «восток» испытуемым было известно хорошо. Поэтому они, отвечая, чаще всего составляли новое слово - «восточник».

Наконец, третий вопрос поставил участников эксперимента в тупик: сибирские старожилы никогда не слышали слова «Памир» и, естественно, не знали, что оно обозначает. Поэтому они, как правило, вообще отказывались от ответов.

Результаты эксперимента, как и рассуждения, предшествовавшие его изложению, позволяют сделать следующий вывод. *Новое слово в речевой деятельности возникает в том случае, когда говорящий понимает предназначение Предмета или сущность явления, но не имеет готового синонима к их развернутому описанию.*

28

Выяснив условия, при которых носитель языка создает новые слова, мы оставили без ответа вопрос о том, какой признак, какая характеристика именуемого объекта ложится в основу созданной лексемы. Вспомним, к примеру, все тот же вантуз. В одном случае его называли прочищалкой, а в другом — присоской. В чем тут логика?

Эту сторону словообразования демонстрирует другой эксперимент того же Л. В. Сахарного, который на этот раз был проведен им с трехлетними детьми. В двух группах детского сада ученый задавал детям почти одинаковый вопрос. Одних малышей он спрашивал: «Кто на лошади сидит?» Здесь логическим ударением выделялось слово «лошади». В другой группе вопрос слегка изменялся: «Кто сидит на лошади?» В этом случае выделялось слово «сидит».

В первой группе в числе самых различных ответов встречались и новые слова: лошник, лошадирик и т. п. Во второй - сидник, сидильчик и т. п. В чем причина такого разногласия?

Эксперимент позволяет сделать еще один вывод. Для образования речевого неологизма говорящий действует по аналогии, используя ту словообразовательную модель, которая в его речи и в речи других носителей языка является, наиболее продуктивной, частотной. При этом, *создавая новое*

слово, он в его основу кладёт актуальный, важный, значимый, с его точки зрения, признак именуемого предмета или явления.

Производные слова, разумеется, попадают в лексикон говорящего не только в результате его индивидуального словотворчества. Чаще всего они входят в словарный состав в готовом виде из речи окружающих его людей. Но всегда ли, употребляя ту или иную производную лексему, мы помним о ее происхождении? Говоря «булочная», люди отчетливо осознают, что речь идет о чем-то, связанном с булками, с хлебом. А как быть, например, со словом «мостовая»? Вспоминаем ли мы, произнося его, о происхождении от слова «мостить»? В каких случаях говорящий обращается к тому, что в науке носит название мотивирующей семантики?

Чтобы ответить на этот вопрос Л. В. Сахарный проделал еще один опыт. Он представляет собой вариант уже описанного нами ассоциативного эксперимента - направленный ассоциативный эксперимент. В качестве слов-стимулов были взяты четыре образованные по одному типу номинации: утренник, дневник, вечер-

29

ник, ночник. Опыты проводились в двух социально-возрастных аудиториях: среди учащихся старших классов и студентов вечернего отделения университета. Задание состояло в том, чтобы испытуемые в ответ на слово-стимул привели любое пришедшее на ум слово, образованное при помощи того же суффикса ник. Если слова-реакции имеют отношение к понятию «время суток», значит, ассоциации испытуемых направлены на корень слова-стимула, значит, в свою очередь, говорящие помнят, учитывают в своем словоупотреблении производную семантику, происхождение производного слова. Если, напротив, ассоциации не имеют отношения к понятию «время суток», значит, производная, мотивирующая семантика говорящим не учитывается.

Опыты со школьниками показали следующее. Слово утренник ассоциировалось у ребят главным образом со словами праздник, песенник, пикник, именинник и т. д. Слово дневник - с лексемами учебник, ученик, школьник и т. п. Только слова вечернях и ночник вызвали в памяти номинации со значением «время суток» (утренник, дневник).

Несколько иная картина наблюдалась в ответах студентов. Слово утренник в подавляющем большинстве также влекло за собой слова со значением «веселье» - песенник, пикник, девичник и т. п. Но стимул дневник вызвал ассоциации со значением «часть суток» Подобные же ассоциации вызвали слова вечерник и ночник.

Результаты опытов вполне объяснимы с позиции здравого смысла. Для школьников слово «дневник» никак не связано с понятием «день». Это тетрадь, в которую учащийся должен записывать домашнее задание и куда учитель ставит ему отметки. У студентов же (особенно вечернего отделения) школьные воспоминания помаленьку стираются. И на первый план выступает исходная номинация «день» - слово, от которого и произошел дневник.

Эксперимент Л. В. Сахарного позволяет сделать еще один важный вывод. *Употребляя производные слова, носитель языка не помнит их производное, мотивационное значение в том случае, когда эти слова имеют прочные смысловые связи с определенным контекстом. В тех же случаях, когда производное слово не имеет устойчивых контекстуальных связей, на первый план выступает мотивирующая семантика, заложенная во внутренней форме слова.*

30

Обращение к производной семантике происходит в речевой практике тогда, когда говорящие сталкиваются с новым, ранее не известным словом. Часто понимание смысла лексемы вытекает из мотивирующей семантики, из внутренней формы. Так, прилагательное шарикоподшипниковый или машиностроительный в дополнительном «переводе» не нуждаются. Однако иногда индивид сталкивается со словами (обычно заимствованными из других языков), происхождение которых ему не ясно. В подобных случаях носитель языка (особенно когда он не имеет достаточного уровня образования) иногда переделывает слово на свой лад, стремясь «прояснить» производную семантику лексемы, сделать ее внутренней форму «прозрачной». Такое явление носит название «народной этимологии». Обычно оно наблюдается в речи детей или малообразованных пожилых людей. Вместо «вентилятор» в таких случаях говорят вертилятор (то, что вертится), вместо «поликлиника» - полуклиника (половина клиники), вместо «бульвар» — гульвар (от глагола «гулять»), вместо «пиджак» - спинджак (то, что на спине), вместо «кроссовки» — красавки (от красивый), вместо «импозантный» - импузантный (от «пузо») и т. п.

Словообразовательные возможности языка широко используются в художественной литературе и особенно в поэзии. Вспомним хотя бы строки стихотворения И. Северянина «В блестящей тьме»

В смокингах, в шик опроборенные, великосветские олухи

В князьей гостиной настроились, лица свои олутив.

Я улыбнулся натянуто, вспомнил сарказмно о порохе;

Скужу взорвал неожиданно неопозный мотив...

Однако первенство в поэтическом словотворчестве в русской литературе по праву принадлежит футуристу (он называл себя особым, им самим придуманным словом - будетлянин) Велимиру Хлебникову. Вот лишь некоторые из созданных им слов: богевна, брюховеры, времякопы, веселоща,

волгору́ссы, вчераха́ри, грустня́к, даха́ри, игропо́ль, какнибу́дцы. краси́вейшина, любеса́, мечтежники́, мога́тырь, мысля́р, нехотя́и, нежногорло́ый, не-име́и, отрица́нцы, прошле́цы, ранше́вик, сме́хачи, судьбопа́ше-ство, творя́не, тухлодумцы́, хны́качи, языководство́ и т. д.

«Словотворчество, - писал поэт, - враг книжного окаменения языка и, опираясь на то, что в деревне около рек и лесов до сих пор язык творится, каждое мгновение создавая слова, которые то

31

умирают, то получают право бессмертия, переносит это право в жизнь писем. (...) Если современный человек населяет обедневшие воды рек тучами рыб, то языководство дает право населить новой жизнью, вымершими или несуществующими словами оскудевшие волны языка. Верим, они снова заиграют жизнью, как в первые дни творения».

Хлебникову принадлежит интересный опыт стихотворения, построенного по преимуществу из неологизмов одного корня. Им мы заканчиваем данный подраздел.

Заклятие смехом

О, рассмейтесь, смехачи!

О, засмейтесь, смехачи!

Что смеются смехами, что смеяствуют смеядно.

О, засмейтесь усмеяльно!

О, рассмешниц надсмеяльных - смех усмейных смехачей!

О, иссмейся рассмеяльно, смех надсмейных смеячей!

Смейево, смейево,

Усмей, осмей, смешики, смешики,

Смеюнчики, смеюнчики.

О, рассмейтесь, смехачи!

О, засмейтесь, смехачи!

§4. Психолингвистический аспект грамматики

До сих пор мы рассматривали отдельные единицы языка. Обращаясь к грамматике, мы переходим к правилам организации речи. Здесь мы сталкиваемся с единицами более высокого уровня абстракции, ибо грамматическое значение есть значение, отвлеченное от действительности, значение, которое отражает отношения между формами слов, виды связи между словами в речи. И в самом деле, трудно, обращаясь к внеязыковому смыслу, объяснить, почему, например слово «дом» имеет характеристику мужского рода, «здание» - среднего, а «изба» - женского.

Объективная реальность с грамматическими значениями находится в очень непростых отношениях. Однако в речи грамматические формы служат целям передачи информации не меньше, чем значения слов. Это хорошо показывает хрестоматийный эксперимент, который обычно на своих лекциях проводил академик Л. В. Щерба. Он предлагал студентам для анализа предложение, состоящее из несуществующих слов (квазипредложение).

32

Глокая кудра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка.

Квазислова, из которых состоит предложение, имеют все грамматические (морфологические и синтаксические) признаки слов русского языка. Что же можно понять из такого предложения, из предложения, в котором нет ни одного «живого» слова, а есть лишь соотношения «голых» грамматических форм? Оказывается - многое. Во-первых, совершенно ясно, что речь идет о действии, совершаемом неким субъектом («кудрой»), поэтому логично предположить его одушевленность. Это существо женского рода, что следует из определения «глокая». Во-вторых, действующее лицо уже совершило (в прошлом) некое действие («будланула») в отношении другого одушевленного объекта («бокра»). Причем действие это наделено признаком («штеко»). Наконец, в настоящее время субъект действия совершает новое действие в отношении детеныша бокра - «бокренка».

И вся эта информация заложена в системе грамматических форм, которые вступают в связи и отношения в рамках предложения.

Эксперимент Щербы наглядно демонстрирует ту важную роль, которую играют грамматические элементы в речевой деятельности человека. Он показывает действие языковых законов лишь в пределах одного предложения. Однако в реальном общении наши высказывания могут состоять и из нескольких фраз, которые объединяются в дискурс (текст). Собственно говоря, грамматика, с точки зрения теории речевой деятельности, и должна быть определена как система правил организации связной речи. Эту мысль еще более ярко, чем опыт Л. В. Щербы, иллюстрирует квазисказка, которую написала современная писательница Л; Петрушевская.

Пуськи бятые

Сяпала Калуша по напушке и увазила бутявку. И вопит:

- Калушата, калушаточки! Бутявка!

Калушата присяпали и бутявку стрямкали.

И подудонились.

А Калуша волит:

- Оее, оее! Бутявка-то некузявая!

Калушата бутявку вычучили.

Бутявка вздрезнулась, соприюткнулась и у сяпала с напушки. - А Калуша волит:

33

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

А бутявка волит за напушкой:

-Калушата подудонилась! Калушата подудонилась! Зюмо некузявые! Пуськи бятые!

В сказке нет ни одной «нормальной» словарной лексемы. Однако удивительнее всего то, что дети-дошкольники, как правило, воспринимают ее как вполне «нормальную», информативно полноценную. При этом каждый ребенок выдает свое понимание, «расшифровку» услышанного. Некоторые дети даже пытаются иллюстрировать текст.

Описанные в одном из предыдущих параграфов ассоциативные эксперименты показывают, что слова-стимулы иногда «вытаскивают» из нашего сознания лексемы, которые образуют с исходным словом словосочетания и даже целые предложения. Действительно, стоит нам произнести слово «доверие», как тут же всплывает штамп «Оказывать высокое доверие». Слово «дождь» вызывает в памяти определения «проливной», «моросящий» и т. п. Наше сознание наполнено речевыми стереотипами, клише, шаблонами. Они существуют в памяти в готовом виде и используются в речевой деятельности как языковые единицы, позволяя экономить время порождения высказывания.

Кроме речевых штампов, сознание человека несет в себе образцы, модели, по которым строятся предложения одного синтаксического типа. Так, по одной модели (N — V) построены предложения: Мальчик ест яблоко. Студент записывает лекцию. Архитекторы проектируют здание. Другая модель (N - Adj) лежит в основе предложений типа: Утро сегодня свежее. Ветер сейчас сильный. Работа у нас интересная и т.п.

Наличие самостоятельных синтаксических структур в языковом сознании человека подтверждает пример американского лингвиста Н. Хомского. Ученый предложил испытуемым фразу, состоящую из нормальных осмысленных слов, которые противоречили друг другу в смысловом отношении: *Бесцветные зеленые идеи бешено спят*. Несмотря на абсурдность значения предложения фраза эта признавалась участниками эксперимента правильной с точки зрения общих норм синтаксиса.

Среди многих поколений школьников бытует фраза, состоящая из набора грамматически связанных между собой заимствованных из иностранного языка слов: «С точки зрения банальной

34

эрудиици не всякий индивидуум, метафизирующий абстракцию, способен дифференцировать тенденцию парадоксальна эмоций». Предложение это не имеет никакого смысла; однако, произнесенное с умным видом одним из старшеклассников, оно воспринимается его сверстниками как непонятная, но «очень умная» цитата из научного труда.

А вот пример иного рода. Начало стихотворения Д. Хармса.

Как-то бабушка махнула,

И тотчас же паровоз

Детям подал и сказал:

Пейте кашу и сундук.

Здесь нарушены правила синтаксической сочетаемости. В русском языке нельзя сказать «подал» и не сказать «что». Синтаксические нарушения вместе с нарушениями в области значения создают у читателей стихотворения ощущение неправильности, абсурдности.

Предложения, которые мы употребляем в речи, всегда связаны с предшествующим речевым контекстом и вписаны в конкретную ситуацию общения. Например, фраза «Отличник ответил блестяще» опирается на уже известную информацию о том, что студент, о котором идет речь, раньше получал отличные оценки на экзаменах.

Конкретные ситуации общения предопределяют цели говорящих и те коммуникативные задания, которые несут в себе предложения.

Представим себе ситуацию. Студенты мирно записывают лекцию. Входит декан и произносит фразу: «Студенты второго курса завтра не учатся».

Другая ситуация. Студенты знают, что завтра один из курсов факультета освобождается от занятий, но не знают - какой именно. Входит декан и произносит: «Студенты *второго* курса завтра не учатся».

Наконец, третья ситуация. Студенты знают, что их курс по какой-то причине освобождается от занятий в один из дней недели, однако они не знают, в какой именно день это случится. Заходит декан и произносит все ту же фразу: «Студенты второго курса *завтра* не учатся».

В разных речевых ситуациях одно и то же предложение имеет различный смысл, передает разную информацию. В первом слу-

35

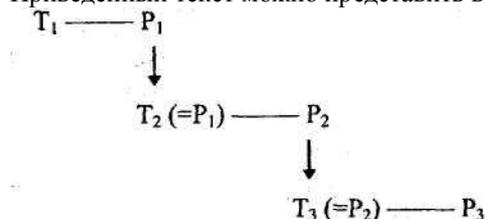
чае содержание всего предложения является для слушателей новостью. Во втором и в третьем, опираясь на сведения, уже известные слушателям, оно лишь уточняет эти сведения.

То новое, актуальное в данной ситуации, что передает высказывание, носит название **ремы** (Р) предложения. Рема - это то, ради чего произносится фраза. Данная, исходная информация, которая содержится в высказывании, называется **темой** (Т).

Деление на тему и рему, на данное и новое составляет основу учения об актуальном членении. Теория актуального членения поначалу была разработана применительно к предложению. Однако по мере развития науки о языке стало ясно, что в делении на тему и рему заключается один из секретов соединения предложений в связный текст. Наша речь чаще всего строится по принципу последовательного введения новой информации в каждое новое предложение. Однако во вновь произнесенной или написанной фразе обычно есть повтор того, о чем уже шла речь раньше, что связывает предложение с предшествующим текстом. Такое движение информации внутри текста называют **тематической прогрессией**.

Рассмотрим небольшой фрагмент связной речи. (1) Студенты слушают и конспектируют лекцию. (2) Она посвящена проблемам психолингвистики. (3) Это одна из увлекательных сфер науки о языке.

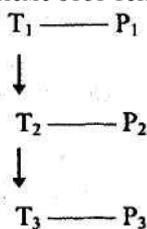
Приведенный текст можно представить в виде схемы.



Такая разновидность организации текста носит название простой линейной тематической прогрессии. Другой пример.

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

На схеме этот текст выгладит следующим образом.



В этом случае перед нами тематическая прогрессия с константной темой.

Реальное речевое общение демонстрирует самые разнообразные виды тематической прогрессии, подробное рассмотрение которых не входит в наши задачи.

Взгляд на традиционно выделяемые единицы-объекты языкознания заставляет нас обратиться в новому объекту - к связному тексту. О том, что такое текст и какова его психолингвистическая природа, мы поговорим в следующей главе.

Глава 2 Способы передачи информации в речевой деятельности

Прежде чем перейти к рассмотрению фундаментальных процессов порождения и понимания высказывания, мы должны поговорить о различных способах передачи речевого сообщения. Нет никаких сомнений в том, что язык - основа нашей коммуникации. Именно с его помощью мы создаем многообразные речевые произведения - устные и письменные, именно он позволяет нам оформлять наши мысли, идеи в тексты, накопление, хранение и передача которых от одного поколения людей другому есть важнейшая предпосылка существования культуры. Однако в своем общении мы передаем информацию не только при помощи слов и предложений. Потому предметом данной главы будет своеобразие вербальных и невербальных (несловесных) форм коммуникации.

§1. Текст в речевой деятельности

Всякий взрослый человек скажет, что слово «текст» ему понятно: **текст** — это некоторое сообщение, некоторая информация о чем-либо, представленная средствами одного из национальных языков. В приведенном определении есть некоторая неполнота. Во-первых, не вполне ясно, можно ли считать текстом информацию, передаваемую средствами, скажем, немого кино. Ученые считают - да, можно. А художественное полотно или скульптуру? Тоже можно. Но мы, занимаясь психолингвистикой, не можем обойтись без лингвистических объектов. В этом разделе мы будем заниматься текстами именно вербальными, словесными. Но тут - это уже во-вторых - неполнота первоначального определения кроется в том, что мы ничего не знаем о структуре текста, о его свойствах. Ничего не сказано, например, о величине текста: предложение - это текст или еще «не текст»? А слово - оно может

быть текстом? Напрашивается ответ отрицательный. Но верен ли он? Видим перед собой табличку: «Выхода нет». Вроде бы предложение, да еще очень пессимистичное. Но табличка эта висит перед лестницей в метро. Получается, что никакому пессимизму автор не предавался - просто указал, что именно в этом месте из метро выйти нельзя, надо искать место с табличкой «Выход». Казалось бы - одно слово, а содержит всю не-

38

обходимую нам для данной ситуации информацию. Это - текст, как и многие другие тексты: «Осторожно!». «Не входите!» (текст понятен, если словесная часть как бы слита с несловесным фрагментом действительности, - газоном или клумбой), «Продуктовый магазин», «Цветы», «Зоопарк»... Несомненными текстами (в более широком смысле, но более близком к общепринятому, чем картина) являются и буквы «Т», «А», «М» (метро, например).

На вопрос, «как мы понимаем тексты?», тоже ответ как будто ясен: знаем язык - понимаем текст. Но тут есть загвоздка, если приняться за такой текст: *«И прямая, и обратная системы дедукции, основанные на правилах, имеют ограничения. Обратная система способна обрабатывать целевые выражения произвольного вида, но выражения для фактов должны состоять из конъюнкции литералов»*. Написано по-русски, но не всякому русскому понятно. Лишь тому, у кого есть знания из области логики и искусственного интеллекта - текст взят из специальной книги.

Специалисты утверждают поэтому, что для понимания текста нужны еще и специальные знания. Знания не обязательно по узкой специальности, как в случае с приведенным текстом, но обязательно знания о нашем мире, о нашей жизни. Не секрет же, что ребенок не сможет, если ему 3-4 или даже 5-6 лет, понять простую для нас фразу: «Опять лампочки не выключаете, а потом будете удивляться, что, за свет берут очень много!» Не случайно же есть книги для детей младшего, среднего и старшего возраста - в зависимости от приобретенных детьми запасов знаний.

Нужна еще и логика (не обязательно формальная или математическая, но обязательно такая, которую принято называть «здравым смыслом»). Предложение вроде «Спеша в институт, он забыл свой проездной билет» не обязательно будет понято всеми до конца. Юноша с некоторой умственной отсталостью не может понять его без пояснения, что в институт надо ехать на транспорте, особенно если спешишь, а денег мало. Знание о транспорте и о функции проездного билета у данного юноши были, но связать их вместе ему было трудно.

Кроме слова текст, в антропоцентрической лингвистике сейчас широко употребителен термин, имеющий сходное значение, - *дискурс*. Дискурс - это текст, опрокинутый в жизнь, речевое произведение в многообразии его когнитивных (познавательных) и коммуникативных функций. Это текст, вписанный в реальную

39

культурно-коммуникативную ситуацию. Обычно, когда речь идет о тексте, имеют в виду внутреннее строение дискурса; когда же используется слово дискурс, подчеркивается связь речевого произведения с языковым сознанием, речевым контекстом, с неязыковыми сторонами жизни слова.

Специалисты по лингвистике текста (есть такая дисциплина) наделили текст *свойствами связности (когезии) и целостности (цельности)*, а также свойством *композиционной завершенности*.

Связность (когезия) текста - категория, характеризующая особенности соединения внутри речевого произведения языковых элементов: предложений, сверхфразовых единств, фрагментов и т. п. Она строится на основе лексико-грамматических возможностей языка, которые изучает молодая отрасль языкознания - грамматика текста.

Связи, возникающие в речи между предложениями, часто зависят от движения внутри текста новой, актуальной информации, т. е. от актуального членения фраз, составляющих речевой отрезок. Такое движение (напомним, что оно носит название тематической прогрессии) мы уже рассматривали в предыдущей главе.

Композиционная завершенность предполагает определенную логику разворачивания речевого произведения. С этой категорией связано представление о *психолингвистической норме текстовости*, т.е. *оптимальной структуре текста, которая соответствует последовательности возникновения речевого произведения в языковом сознании*. В соответствии с нормой текстовости в начало речевого произведения обычно выносятся инициальная фраза (текстовый зачин), содержащая обозначение темы высказывания, которая будет разворачиваться в ходе построения дискурса.

Понятие *целостности (цельности)* текста выходит за пределы кругозора традиционной лингвистики. Это уже сугубо психолингвистическая категория. Целостность предполагает единство замысла, семантической программы, из которой, как из почки цветок, вырастает, развивается дискурс. Только тот речевой отрезок именуется целостным, в основе которого лежит некое смысловое единство. В противном случае следует говорить о связном, но не целостном тексте. Пример такого речевого образования мы можем найти в романе Я. Гашека «Приключения бравого солдата Швейка». Вспомним ситуацию, когда авторитетная комиссия

40

медиков пытается установить, действительно ли Швейк - идиот. Устав от нудных вопросов членов комиссии, Швейк сам задает им шуточный вопрос:

«Однако мне тоже хочется, господа, задать вам одну загадку. Стоит четырехэтажный дом, в каждом этаже по восьми окон, на крыше два слуховых окна и две трубы, в каждом этаже по два квартиранта. А теперь скажите, господа, в каком году умерла у швейцара его бабушка?»

Высказывание построено в соответствии с грамматическими нормами языка. Однако целостность явно отсутствует. Текст обесмысливается, как в пословице: «В огороде бузина, а в Киеве дядька». Такой же принцип положен в основу народных частушек, называемых «нескладухами»:

*Баба борозду пахала,
Гусь сломал себе ногу,
Летит бык на ероплане,
Я щекоток не боюсь.*

Соотношение видоременных форм глаголов, входящих в текст, здесь создает иллюзию связности. В содержательном же отношении частушка - нелепость: она описывает ситуации «из разных опер».

А вот нескладуха более позднего образования:

*По стене ползет кирпич.
Деревянный, как стекло.
Ну и пусть себе летит:
Нам не нужен пенопласт.*

Так же как существуют тексты связные, но не целостные, есть целостные, но несвязные речевые произведения. Обычно такие построения возникают в разговорной речи, где многое понятно из общей для говорящего и слушающего ситуации. Однако иногда пропуск связующего звена может быть использован как своеобразный прием повествования, направленный на достижение, скажем, комического эффекта. Приведем два таких примера.

Разговор влюбленных:

- Дорогая, если бы я внезапно разорился, ты продолжала бы меня любить?
- Конечно, но мне бы тебя очень недоставало...

Реporter принес редактору репортаж о дорожном происшествии. Тот ему:

- Слишком длинно. Сократить.

41

Через полчаса реporter приносит текст:

- Мистер Смит вел машину со скоростью сто миль в час по скользкому шоссе. Похороны завтра, в 15.00.

В приведенных текстах нарушение связности не затрагивает грамматических законов оформления предложения. Однако в речи не очень культурных носителей языка мы можем встретить осмысленные дискурсы, которые строятся как бы не совсем по-русски. Такой тип речи иногда встречается в высказываниях некоторых военных. Подобные дискурсы получили название «армеизмов». Приведем примеры.

Говорят прапорщики.

- Тут вам не здесь. Тут вас отвыкнул водку пьянствовать и беспорядок безобразить.
- Занять огневые позиции! Ты зачем сюда лежишь? Твое место здесь не тут.
- Не соблюдающие технику безопасности влекут за собой гибель человеческих жертв.

Психолингвистическое исследование текста предполагает проникновение в его замысел, ядро смысла: Это осуществляется путем выделения ключевых слов текста, сжато передающих основное содержание высказывания, и сведение текста к ядерной формуле в виде исходного предложения. Методика подобного изучения разработана Л. В. Сахарным и представлена в его работах. Попробуем, к примеру, свести к десяти ключевым словам какой-нибудь значительный по объему текст, например, роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Вот как справились с этим заданием студенты филологического факультета. Приведем наиболее типичные ответы,

1. Раскольников. Нищета. Теория. Убийство.. Расследование. Психология. Совесть. Наказание. Вера. Возрождение.

2. Раскольников. Идея. Старуха. Топор. Преступление. Порфирий. Соня. Сомнения. Муки. Вера.

А теперь другое задание: нужно свести содержание романа к одному предложению (опять-таки не превышающему десяти слов). На этот раз ответы были такими.

1. Из-за идеи Раскольников убивает старуху, проходит через муки и раскаяние к вере и очищению.

2. Герой по теории совершает преступление, но, раскаявшись, несет наказание и возрождается к новой жизни..

42

Характерно, что и в выделенных ключевых словах, и во фразовых формулировках замысла романа совершенно отчетливо проявляется темо-ремагическая структура. В обоих случаях сначала дается исходная информация - наименование действующих лиц и предыстория событий, затем - информация новая, актуальная — изложение наиболее важных в сюжетном отношении фактов. Эта

ядерная информация представляет собой как бы первичную семантическую запись, исходную формулу замысла, которая может быть развернута в целостный текст. Интересно, что часто именно ключевые слова выносятся автором в название произведения. Как правило, это слова из рематической части. Ф. М. Достоевский в заглавие романа вынес ядерные понятия текста - преступление и наказание.

Первичная запись, разумеется, не исчерпывает всего смыслового богатства произведения. Это лишь зерно, из которого развивается мощное растение. Эта запись - самая низшая ступень формирования текста. На следующем уровне развития замысла происходит как бы разделение семантической программы на целостные в смысловом отношении формулы наиболее крупных частей будущего произведения. Затем каждая из этих частей дробится на замыслы менее крупных фрагментов - и так до мельчайших текстовых единиц, имеющих целостность, - сверхфразовых единств, или тематических блоков.

Порождение и понимание текстов - сложные психологические процессы. О них мы будем вести речь в одной из следующих глав. Заметим только, что иногда в ходе коммуникации сообщение говорящего/пишущего несет в себе *незапланированную целостность*, рождая коммуникативную неудачу. Фразы, оказавшись рядом, неожиданно вступают в смысловые связи, создавая Комический эффект (по принципу «нарочно не придумаешь»). Вот примеры таких казусных объявлений, взятые из книги Л. В. Сахарного.

Продается собака. Ест любое мясо. Очень любит маленьких детей.

Кинолекторий: Хочу все знать. (Бесплатно).

Подобное можно встретить и в сочинениях школьников и абитуриентов. Вот некоторые перлы такого рода.

У дяди была собака Цинга. Дядя, когда приходили гости, надевал намордник.

43

Дедушка проснулся и нашел на огороде совсем мало помидоров. Они вышли в море на лодке.

Павел Петрович приехал на дуэль в клетчатых панталонах. Они разошлись. Раздался выстрел.

Андрей Болконский считал, что он добьется славы, сидя не в кабинете, а на поле сражения.

Чацкий рассказывает о том, как один помещик обменял своих слуг на трех борзых собак, которые не раз спасали ему жизнь и честь.

Понимание текстов требует от воспринимающего значительных усилий. Особенно серьезной работы сознания предполагают художественные произведения. Приведем два соседних абзаца из одного художественного текста.

«Надо самому уметь задать времени вопросы и переосмысливать то, что было сделано.

Раньше свеклу сеяли для листа, ее ели как зелень, а потом поняли, что свекла — корнеплод»

Что к чему? Не понятно! Еще два соседних абзаца.

«Вот теперь попытаюсь рассказать, что и как мы читали. Ну, гуси-лебеди, помогайте!»

Причем здесь «гуси-лебеди»?.. Наконец, находим авторское пояснение-предупреждение:

«Пишу не по порядку. Этот способ полезен для проверки. Проверяю, как увязываются отрывки, написанные с одинаковым желанием сказать правду и берущие разные детали, изменяющие точку зрения».

Так пишет Виктор Шкловский, известный литератор и литературовед. Эту его манеру, основанную на сознательном нарушении норм текстовости, любили пародировать многие. Но читатель, привыкший к ней, не пожалеет, и будет читать тексты В. Шкловского всегда с интересом и особым вниманием, тем более, что «по диагонали» их воспринять невозможно. Но если манера изложения (стиль) того или иного типа текстов может одним нравиться, а другим - нет, то практически это значит, что чтение без заинтересованности может, привести (и приводит, как правило), в лучшем случае к утрате части содержащейся в тексте информации, в худшем - к искажению понимания, даже к полному непониманию.

Что же тогда говорить о жанрах в целом? Они, как выражаются литературоведы, рассчитаны на «своих читателей», на люби-

44

телей данного жанра. В интереснейших исследованиях психолингвиста В. П. Белянина показано, что ...многие характерологические черты авторов и любителей научно-фантастических произведений совпадают. Для выяснения этого факта пришлось тем и другим проходить специальные тесты, заполнять подробнейшие анкеты (более 400 вопросов в каждой).. Зато труд исследователя был вполне вознагражден: теперь мы можем с уверенностью судить о наличии объективной закономерной связи «автор - текст - читатель».

Существует известная с далеких времен наука «герменевтика», обучающая искусству толкования текстов, их интерпретации. Здесь невозможно подробно рассказать о достижениях этой науки в целом, и мы остановимся лишь на некоторых. Уже ученые раннего средневековья много занимались интерпретацией библейских текстов. Что это — совсем непростое дело, можете убедиться сами, обратившись к тексту Откровения Иоанна Богослова:

«И сказал мне Ангел: что ты дивишься? Я скажу тебе тайну жены сей и зверя, носящего ее, имеющего семь голов и десять рогов... Семь голов суть семь гор, на которых сидит жена. И семь царей,

из которых пять пали, один есть, а другой еще не пришел, и когда придет, не долго ему быть. И зверь, который был и которого нет, есть восьмой, и из числа семи, и пойдет в погибель. И десять рогов, которые ты видел, суть десять царей, которые еще не получили царства, примут власть со зверем, как цари, на один час... И говорит мне: воды, которые ты видел, где сидит блудница, суть люди и народы, и племена и языки. И десять рогов, которые ты видел на звере, сии возненавидят блудницу, и разорят ее, и обнажат, и плоть ее съедят, и сожгут ее в огне... Жена же, которую ты видел, есть великий город, царствующий над земными царями»

Текст этот, живущий 2000 лет, не поддается логическому анализу в том смысле, что толкование указанных здесь гор, городов, рогов и пр. как символов, не является (с точки зрения обычного здравого смысла или строгой логики) неизбежным - такое толкование необходимо лишь принимать на веру, что и делают верующие. Следовательно, мы должны признать за многочисленным рядом текстов особое свойство - они не верифицируются (т. е. не проверяются на истинность известными науке методами). Не только религиозные тексты таковы. По-своему являются неverifiedируемыми и поэтические, например, тексты, для кото-

45

рых характерны метафоры, своеобразные «иносказания». Две строчки В. Маяковского и строфа М. Цветаевой хорошо это иллюстрируют:

«От слов таких срываются гроба / шагать четверкою своих дубовых ножек». Нечего и говорить, что «гроба не шагают», что их «ножки» для этого не предназначены, что - тем более - «от слов» гроба (собственно, правильно надо говорить и писать «гробы»), но поэту нужна была рифма к «набат») никуда не «сорвутся». Нелепо, однако подходить к поэтическому тексту с мерками повседневной логики и речи. Иначе мы не согласимся и с такой строфой.

Семь холмов - как семь колоколов,

На семи колоколах - колокольни.

Всех спетом: сорок сороков,-

Колокольное семихолмие!

Здесь, как бы сказал педант-математик, «с вычислением совсем плохо», не говоря уже о другом. Но - не дай Бог подходить к поэтической строфе с таблицей умножения! Здесь особые законы, своя система образной правды, которую остается познать, в которую надо поверить.

В «более простых случаях» тоже бывает не так все просто, хотя мы этого можем и не замечать. Возьмем, к примеру, четверостишие классика:

Поймали птичку голосисту

И ну сжимать ее рукой.

Пищит бедняжка вместо свисту,

А ей твердят: - Пой, птичка, пой!

О чем это? Да не о птичке, конечно, а о свободе поэтического творчества, о том, как ущемляют эту свободу. Это всякому понятно, но обратим внимание, что высказанная только что идея шуточного (на первый взгляд) стихотворения нигде в тексте не содержится: «черным по белому» не дана. Откуда же мы ее взяли? Говорят: «она содержится в подтексте». Допустим, но - где содержится подтекст? А ведь он формируется только в нашем мозгу, в нашем сознаний. Только наши знания жизни, в частности, знания о существовании конфликта между поэтическим творчеством и официальной властью, позволяет нам провести аналогию между «птичкой» и «поэтом», между «сжатой рукой» и «цензурой», между «писком» и вынужденным «выполнением социального заказа», между естественным «свистом» и свобод-

46

ной песней поэта. Получается, таким образом, что *понимание текста - весьма сложный процесс, в котором принимает самое активное участие читатель.* Именно он (если, конечно, хочет и может понять текст более сложный, чем «Не курить!») обязан соучаствовать в формировании всего, что задумал автор текста. Когда Н. И. Жинкин показал, что практически каждый текст содержит «смысловые скважины», заполнение которых - задача читателя (слушателя), он был совершенно прав.

Присутствие в дискурсах скрытого (неявно выраженного) смысла, смыслового подтекста - фундаментальная особенность речевого общения людей. О ней мы еще не раз будем вести речь в других разделах нашей книги.

Говоря о разных видах речевых сообщений, мы не можем не остановиться на тексте, совмещенном с изображением - иллюстрированным тексте. Соотношение объема изображения и объема текста здесь может быть любым; детские книжки, как известно, могут состоять, главным образом, из картинок и небольших текстов к ним. А во множестве книг иллюстраций может быть «от нуля» до совсем небольшого числа.

Отметим, что понятие «книжного оформления» включает не только собственно общепонятные изображения (портреты персонажей, жанровые или батальные сцены, пейзажи, натюрморты и пр.), но и виньетки, орнаменты, специально созданные шрифты, цветные обложки и пр. Все эти средства визуального воздействия на читателя-зрителя имеют своей задачей каким-либо способом привлечь его

внимание, выделить данную книгу среди других, способствовать созданию соответствующего (содержанию) настроения.

Не только художественная литература иллюстрируется; но и тексты специальные, научно-технические, медицинские, социально-экономические и др. снабжаются соответствующими схемами, диаграммами, чертежами, таблицами, фотографиями и рисунками, выполняющими важнейшие две функции - дополнительной информации и - это касается, главным образом, художественной иллюстрации, но не исключительно ее - эстетического воздействия. Это легко понять, если вспомнить, что в сфере книжной иллюстрации работали и работают известные художники-станковисты и графики, и что нормальная реклама какой-либо промышленной продукции должна показать ее дизайн.

Изучение иллюстрированного текста приводит к особой типологической классификации иллюстраций относительно данного

47

текста. Во-первых, иллюстрация может играть доминирующую роль, отводя тексту второстепенную роль. Это относится не только к книжкам для малышей, не умеющих читать, но и к фотоальбомам, представляющим городские ансамбли, журналам мод, изданиям по изобразительному искусству. Здесь снова и снова приходится напоминать, что даже самый развитый национальный язык не располагает достаточно точными и экономными средствами описания всего существующего «на словах». Пословица «лучше один раз увидеть, чем десять раз услышать», может быть с успехом дополнена «...или прочитать»: в этой пословице сконцентрирован вековой опыт восприятия и понимания. Даже мастерское и подробнейшее описание, данное В. Гюго в его «Соборе Парижской богородицы», не может затмить впечатления непосредственного восприятия собора или даже его фотографии; можно экспериментально установить это, сравнив любое словесное описание одной из фигур («химер») на его фасадах с фотографией любой из них из архитектурного справочника. Следовательно, например, специалистам по рекламе необходимо уяснить себе суть изложенного тезиса и отводить изображению рекламируемого объекта соответствующее место, находить наиболее выгодный ракурс, подчеркивая с его помощью необходимые детали и новшества. Так и поступают, конечно, наиболее опытные специалисты уже давно.

Во-вторых, иллюстрация может и без сознательных намерений художника стать «ведущим фактором» в формировании образа, например, героев повествования или даже целой сюжетной цепи книги, К примеру, иллюстрации к Библии и к «Гаргантюа и Пантагрюэлю» (художник Ж. Доре), к сервантесовскому «Дон Кихоту» и пр. и пр. повлияли радикально на формирование образов и даже на создание подражательных копий - живописных и скульптурных - выполненных многими художниками во многих странах. Отмечено, что выход в свет современных изданий с новыми иллюстрациями на ту же тематику вызвал явный «эффект отторжения». Здесь дело уже не столько в количественном доминировании, но, главным образом, в том, что указанные образы были сформированы как **первичные**, ставшие **привычными**.

В-третьих, иллюстрация может быть и «проходной», «необязательной», малоинформативной и недостаточно индивидуализированной, наконец, просто «вялой», а потому в целом - неудачной.

48

Таким образом, в нашей классификации по результату воздействия мы находим три группы. Можно добавить, что сходные результаты достигаются не только в книжной иллюстрации, но и в сценическом искусстве, в искусстве кино и ТВ. Уместно, говоря об иллюстрации в сочетании с текстом, затронуть типологию формы подачи комбинации текста с изображением, что мы отчасти и сделали уже: звуковое кино (против которого безуспешно выступал великий Чарли Чаплин, отстаивая права «Великого немого») - это сочетание текста речи с динамической «иллюстрацией», призванной играть ведущую роль в киноформе, в «кинотексте». Ясно, что звуковая речь существенно отличается от зрительно воспринимаемого текста. Последний, понятно, не дает нам представлений о тембре и интонации речи героя (мы это «домысливаем» сами), о его внешности (в подробностях и своеобразии, которой нет в «словах»), о его мимике и жестике. Практически то же, но с еще большим эффектом «живого восприятия» мы должны признать и за искусством театра. Вполне ясно преимущество такого визуального и акустического воздействия перед возможностями чисто вербальных средств **радиотекста**. Интересно проследить, как совершенствовались на протяжении истории культуры коммуникативные возможности человека: невербально-фонационная сигнально-знаковая деятельность первобытного человека плюс его наскальные рисунки - звуковой язык плюс его плоскостные изображения - звуковой язык плюс письмо плюс рисунки и живопись, скульптура и театр (античных времен) - звуковой и письменно-печатный текст, изобразительное искусство, театр, скульптура и фотография (черно-белая) - все то же плюс цветная (вначале раскрашиваемая) фотография плюс черно-белое кино и радио - все то же плюс цветное кино и цветное телевидение - все то же плюс цветное стереоскопическое изображение (или голограммы). Последнее пока не вышло за рамки лабораторных экспериментов, но массовое внедрение уже близко. Что бросается в глаза в этом ряду? Прежде всего - совершенствование **изобразительной техники** при стабильности вербальных средств информации). Следовательно, для человека естественно увеличивать объем зрительной информации, ее ресурсы и возможности сравнительно с другими видами и средствами коммуникации.

Однако нельзя забывать, что «картинка», усваиваемая с легкостью и любимая детьми («мультики»), экономит мыслительные

49

усилия, тормозит не просто процесс обучения чтению, где надо «декодировать» текст, развивать собственное воображение для понимания его. Тормозится (без привычки к чтению) весь процесс развития ребенка, направляя его по пути «наименьшего сопротивления». Вместо личного знакомства с эталонами культуры давнего и недавнего прошлого, вместо их усвоения и подражания им наблюдается подражание «маскультуре» с его «шоу», «развлекаловкой» и потребительскими интересами низкого пошиба. Таким образом, проблематика иллюстрированного текста становится в конечном счете проблемой общесоциальной опасности: научная обоснованная и поэтому особо эффективная рек. лама (тех же «шоу», клипы всякого рода и пр.) оказываются на службе регрессивного движения.

Изобразительный ряд, сопровождающий письменный текст, нужно отличать от так называемых невербальных компонентов коммуникации, о которых у нас пойдет речь в следующем параграфе главы,

§2. Невербальные компоненты коммуникации

Несмотря на то, что еще Ч. Дарвин в середине девятнадцатого века написал специальную работу об эмоциях животных, обратив внимание на то, что формы их проявления у них и у нас весьма сходны (иначе бы люди не понимали, в каком «настроении» находятся животные, а животные - как настроен человек), — несмотря на это, почти полтора века спустя, лингвисты игнорировали эти факты как «не свои». Более того, не заинтересовались, как ни странно, лингвисты и тем, как в текстах описываются различные невербальные (т. е. неречевые) действия персонажей. Еще совсем недавно один из видных отечественных лингвистов опубликовал специальную работу, в которой говорилось, что неречевые действия коммуникантов (жесты, мимика и фонации типа междометий) проявляются в коммуникативных актах регулярно, но являются «паралингвистическими» («окололингвистическим») объектами. А если «около», то лингвистам незачем особенно ими интересоваться: жесты и пр. не имеют ни грамматики, ни системы явных значений (как это имеет место у лексических единиц); из жестов и мимики не сконструируешь связного высказывания (предложения) и т. п.

В книге о своей жизни среди папуасов Н. Н. Миклухо-Маклай рассказывает, как он впервые вступил на берег Новой Гвинеи и

50

впервые встретился с молодым папуасом. Тот, конечно, не владел русским языком, а ученый не приступал к изучению папуасских языков. Тем не менее, оба немедленно представились друг другу: оба приложили руки к груди и назвали свои имена. Туй (так звали папуаса) встревоженно заговорил что-то (что русский, разумеется не мог понять), а затем представил выразительную пантомиму, которая сообщала: когда корабль, доставивший ученого, скроется из виду, люди из соседней деревни придут и убьют Маклая. Поэтому Маклаю надо спрятаться, и Туй ему в этом поможет. Так сама жизненная практика опровергает мнение о том, что невербальные средства выражения играют якобы только второстепенную роль, только «дополняют» (не могут заменить) вербальное сообщение. Как видим - смогли. И, как видим, эти невербальные средства общения не зависят от конкретных языков и являются, следовательно, универсальными. Но, может быть, описанная ситуация, будучи нетипичной, еще ни о чем «лингвистическом» не говорит? Может быть, НВКК (невербальные компоненты коммуникации) выполняют свои ограниченные функции только тогда, когда люди не владеют общим языком? Ответить на эти вопросы поможет реальный случай, происшедший во время одной из лекций. Лектор задал студентам вопрос: «На что обиделся Максим Максимович, когда после длительной разлуки вновь встретился с Печориным?» Ответ был таким: «Максим Максимович обиделся не «на что», а «на кого» (на Печорина), потому что «герой нашего времени» был с ним груб». Тогда лектор раздал студентам карточки с текстом из романа М. Ю. Лермонтова. В отрывке студенты прочитали:

- Как я рад, дорогой Максим Максимыч! Ну, как вы поживаете?... Еду в Персию - и дальше... Мне пора, Максим Максимыч... Скучал! ... Да, помню!... Право, мне нечего рассказывать, дорогой Максим Максимыч ... Однако прощайте, мне пора ... я спешу ... Благодарю, что не забыли.... Ну, полно, полно! ... Неужели я не тот же?... Что делать?... Всякому своя дорога... Удастся ли еще встретиться - Бог знает... Что хотите! Прощайте!

«Дорогой», «как я рад», «благодарю, что не забыли»... Разве это обидные слова? Напротив! Но лермонтовский текст продолжается: «Мы простились довольно сухо. Добрый Максим Максимыч сделался упрямым, сварливым штабс-капитаном! И отчего?» Действительно: «И отчего?» Цитируем дальше: «Оттого, что Печорин в рассеянности или от другой причины протянул ему

51

(Максиму Максимычу) руку, когда тот хотел кинуться ему на шею!» Не совсем так. Точнее - совсем не так. В тексте романа Максим Максимыч говорит с кучером Печорина (от кучера и стало известно, что приехал его барин) очень эмоционально, даже хлопает его по плечу от радостного известия (не забудем, что Максим Максимыч - штабс-капитан, тоже «барин» для кучера!), уверен, что Печорин «сейчас прибежит», узнав, что он, Максим Максимыч, здесь. Но в напрасном ожиданий старик проводит бессонную ночь, а утром едва успевает подбежать к заложенной уже коляске, где сидит Печорин.

«Старик едва мог дышать, пот градом катился с лица его, мокрые клочья седых волос, вырвавшись из-под шапки, приклеились ко лбу его ... он хотел кинуться на шею Печорину, но тот *довольно холодно*, хотя и с приветливой улыбкой, *протянул ему* руку. Штабс-капитан на минуту *остолбенел*, но потом *жадно схватил его руку обеими руками*; он еще *не мог говорить*». В немой сцене выделены неречевые действия, НВКК. Что, разве Печорин не понял состояние Максима Максимыча? Разве в ответ на горячие слова прежнего друга можно было *«сидеть в коляске»*, *«позволить кучеру подбирать возжжи»* и отвечать, *«произвольно зевнув»*? Да и зачем *«произвольно зевать»*!? Ясно, что Печорину стало в тягость общение с «упрямым и сварливым» Максимом Максимовичем, потому-то «приветливая улыбка» {явно показная, машинальная, «из светской вежливости») так не согласуется с «холодно протянутой рукой» и со всеми Перечисленными выше НВКК Печорина, *противопоставленными* в тексте столь значительными проявлениями эмоций Максима Максимовича. Собственный коммуникативный опыт и гениальная наблюдательность Лермонтова позволили ему так достоверно и точно изобразить конфликт характеров, а заодно -помимо воли автора-значение НВКК в процессе общения.

Немецкий психолог и психиатр Карл Леонхард опубликовал в 70-х годах превосходную монографию, выдержавшую два издания, но, к сожалению, так и не переведенную на русский язык (на многие другие европейские языки и на японский монография была переведена дважды - сразу после ее выхода в свет). Ее русское название могло бы звучать так: «Мимические, жестовые и фонические средства эмоционально-коммуникативной выразительности». Мало того, что автор предпринял аналитический обзор исследований по проблеме со времен Ч. Дарвина; он подробнейшим образом классифицировал то, что мы называем НВКК,

52

описал и показал в схемах, рисунках и на множестве фотографий именно *значения* мимических и жестовых движений, их функции сигнального порядка, которые, во-первых, обязательны при общении, хотя и чаще всего не осознаются говорящими, но *всегда* учитываются слушающими, наблюдающими за партнером в каждом коммуникативном акте. Во-вторых, как показал К. Леонхард, НВКК в основной своей массе являются универсальными, независимыми от пола, возраста, национальности и культуры (вспомним пантомиму Туя, верно интерпретируемую Николаем Николаевичем!). Автор подчеркнул также, что НВКК универсального типа свойственны и животным, без чего была бы немыслима их дрессура и невозможно было бы общение людей с домашними животными.

Книга Леонхарда на русский язык не переведена: Менее основательная популярная книга австралийца Аллана Пиза «Язык телодвижений» переведена и издана у нас миллионным тиражом. В подзаголовке к книге значится: «Как читать мысли других по жестам». Наблюдая повседневное общение людей, Пиз пришел к выводу о том, что коммуникация протекает как бы по двум каналам одновременно: словесную речь сопровождает высказывание, образованное при помощи невербальных компонентов. Если то, что мы говорим, мы более или менее контролируем, то жесты, мимика, позы, интонация часто выдает наши истинные намерения. В книге австралийского ученого сделана попытка создания словаря жестов, которые позволяют собеседнику определить, что ваш собеседник говорит неправду, негативно (или, напротив, позитивно) настроен против вас и т. д.

Изучение документальных фильмов с интервью и беседами всякого рода, видеозаписи естественных диалогов показали с несомненной точностью, что НВКК начинают разворачиваться *раньше*, чем люди начинают говорить друг с другом. Сначала говорящие занимают подходящую дистанцию для беседы и обращаются лицом друг к другу. Оба эти действия также являются НВКК. Они сигнализируют о готовности к диалогу. Одновременно партнеры «считывают» с поз и с выражения лица друг друга важную информацию о настроенности к общению, о степени расположенности к беседе. Это тоже НВКК. Можно легко заметить, что нас не устраивает, если собеседник прячет лицо («прячет глаза» - обычно говорим мы, но дело отнюдь не только в гла-

53

зах, как показал К. Леонхард), если он стоит перед нами в вполоборота, тем более, если он отвернулся.

Экспериментально доказано, что маленькие дети не могут сразу вести телефонные разговоры, даже если узнают голос матери: им нужна «информация с лица и с позы». Точно так же доказано, что в ряде случаев ребенок не хочет контактировать со знакомым или незнакомым ему лицом, игнорируя самые ласковые слова. Здесь наблюдается эффект рассогласования между словами (вербальный компонент) и НВКК, причем маленькому ребенку важнее «значение НВКК». Не зря известный психолог, исследователь детской речи и детского поведения М. М. Кольцова называет младшего дошкольника «существом невербальным». В третьей части нашей книги мы подробнее поговорим о первичном невербальном протоязыке, который составляют основу общения ребенка первый год жизни. В настороженном или даже враждебном отношении к неискренним людям ребенок очень похож на существа явно и в полной степени «невербальные» - на кошку и собаку. Последние, как известно, к одним «идут» охотно, а к другим вовсе не хотят «идти»: их не устраивает «НВКК нерасположения».

Логично предположить, что НВКК не только онтогенетически старше речи на языке (это абсолютно точно доказано учеными России и зарубежья, которые занимались этой проблемой), но старше и филогенетически: об этом свидетельствует знаково-коммуникативное поведение животных (об

уникальных опытах с приматами, о знаменитой шимпанзе Уошо, успешно овладевшей навыками жестовой коммуникации глухонемых, мы поведем речь в последней части нашей книги). Да и зачем, собственно, функционировать НВКК в человеческом сообществе, если бы они были «необязательными» («факультативными», «дополнительными», «второстепенными»)? Совершенно очевидно, что НВКК обладают какими-то даже преимуществами перед вербальностью - иначе бы их сегодня, в конце XX века, не пришлось бы изучать так внимательно.

Давайте снова обратимся к литературным текстам, которые реалистически описывают акты коммуникации между людьми. Приведем сразу несколько цитат из разных произведений. «... а затем я понял, что мой собеседник хочет сказать что-то еще. И он, действительно, принес лампу, не ушел сразу, а сел на стул и начал им поскрипывать, чтоб я проснулся, потому что хотел

54

спросить нечто. И спросил он меня, зачем я приехал» (Л. Мартынов. Воздушные фрегаты). Здесь поведение персонажа явно невербальное (поскрипывание стулом), выполнило, причем успешно, **социативную (контактоустанавливающую)** функцию языка. Так она называется во всех лингвистических работах. Далее: « -Ну, как международная обстановка? - любопытствовал Митенька. Лихачев грохнул дверью» (Ф. Абрамов. Пряслины). В данном случае «гроханье дверью», действие, конечно, невербальное, выполняет **эмотивную** функцию языка, не прибегая к языковым средствам типа «Слушать не желаю!» Есть еще **волюнтативная** функция языка, т. е. функция волеизъявления. А ее тоже с успехом заменить НВКК: «Адмирал снисходительным, но повелевающим взором пересек готовую было сорваться, готовую бесноваться у его ног восторженную бурю» (А. Малышкин. Севастополь). НВКК в **коммуникативной** функции: « -Это вы выменяли свои комнаты на Мытной? Надя кивнула. - А тут однокомнатная? Надя кивнула». И все ясно, не правда ли? Но вот НВКК еще в функции, которые называются **апеллятивной** и «репрезентативной», т. е. обращения или призыва (апелляция) и отношения к предмету мысли: «... Сильвио, со всеми прощаясь, взял меня за руку и остановил в ту самую минуту, как собирался я выйти» (А. Пушкин). «Однажды подали ему пакет, с которого он сорвал печать с видом величайшего нетерпения. Пробегая письмо, глаза его сверкали» (Там же).

Можно теперь открыть на стр. 506-508 «Словарь лингвистических терминов» (автор - О; С; Ахманова) и посмотреть, какие еще функции языка могут выполнять НВКК, а какие - не могут. Мы же предлагаем посмотреть, как НВКК в конкретных предложениях выполняют функции их синтаксических составляющих (членов предложения).

1. — *Кто у вас здесь главный? Все посмотрели на Виктора.* (Взгляд заменяет вербальный ответ, отмечая определенное лицо). Интерпретация НВКК: «Он у нас главный». НВКК в роли подлежащего.

2. - *А где сейчас Вера? Старик неохотно кивнул в сторону задней комнаты. - Что она делает? Выйдет? Немой положил щеку на ладонь и прикрыл глаза.* Здесь НВКК заменяет сначала обстоятельство места, а потом сказуемое.

3.- *А ты, кажется, хорошо научился читать? - спросил сосед Толика. Тот горделиво и радостно выпрямился, и стало ясно,*

55

что читает он, действительно, хорошо. (НВКК в роли обстоятельства меры и степени или, если угодно, - образа действия).

4. - *Интересно узнать, - продолжала Вера, - что ты сделал за последнюю неделю? Вовка кивнул на полку, где выстроились его лубяные фигурки -козлик, петух и слон.* (НВКК в роли прямого дополнения).

5. - *Кому же она молится? Мальчик показал пальцем на неприметную иконку в углу за репродуктором.* (НВКК в роли косвенного дополнения).

6. - *Батя-то здорово играет? В ответ парень пренебрежительно усмехнулся и издал некое «У-у...».* — *Плоховато, значит ... А ты-то сам? Парень даже приподнял плечи и сделался серьезным: считает себя игроком стоящим. Иван Алексеевич почувствовал раздражение, но вежливо попрощался, вставая.* Член предложения, заменяемый НВКК, можно легко определить, как, впрочем, и в следующем примере: - *У любого рыбака спросить, какую он рыбу выудил, так он и о пескаре скажет ...Тут Иван Алексеевич шире плеч развел руки и даже растопырил пальцы. Все согласно рассмеялись.*

Приведенные примеры показывают роль НВКК в общении людей, способных пользоваться для передачи своих мыслей словом. Но гораздо более сильный аргумент в пользу значительных коммуникативных возможностей невербальных средств - общение людей, лишенных языка, т. е. глухонемых наших сограждан. Возможно, читателю приходилось слышать: «Я встретил в метро глухих. Они оживленно разговаривали руками». Да, действительно, руками. Но при этом глухие используют две совершенно различные системы общения - жестовую речь и дактилологию. Дактильная система возникла на основе письменного общения, потому нас больше будет интересовать разговорная жестовая речь глухонемых. Не углубляясь в сурдопедагогику, отметим лишь, что большинство жестов разговорной речи глухих имеет изобразительную природу. При этом руками, оказывается, можно изобразить такие понятия, как прошедшее время (взмах рукой за плечо), союз (сцепленные указательные пальцы), дождь (взмах кистями сверху вниз) и т. п. Благодаря жестовой (невербальной) речи глухие

люди не чувствуют себя отверженными в обществе. Они создают свои общества, клубы. По их требованию на телевидение приглашаются специалисты - сурдопереводчики и т. д.

56

Глухие успешно преодолевают свой дефект. Отсутствие слуха они компенсируют зрением. После специального обучения они овладевают способностью «читать» высказывание по губам говорящих. Однако среди нас живут люди, с которыми природа обошлась необыкновенно жестоко, лишив их не только способности говорить и слышать речь, но и возможности видеть окружающий мир - слепоглухонемые. Казалось бы, что может быть более ужасно, чем отсутствие возможности хоть как-то общаться с себе подобными... В г. Загорске много лет существует особое учебно-воспитательное заведение - интернат для слепоглухонемых детей. Во введении к нашей книге мы уже упоминали имя замечательного психолога А. И. Мещерякова, много лет работавшего в интернате и обобщившего свой уникальный педагогический опыт в своей книге.

Дети, которые поступают в интернат, напоминают маленьких зверенышей: они кусаются, царапаются. Разумеется, они никак не могут выразить своих чувств и желаний, и объяснить им что-либо тоже нет никакой возможности. Но проходит время, и маленькие дикари приучаются сначала узнавать своих воспитателей, которые поят, кормят их, обеспечивают элементарный ком-форт и гигиену, а затем начинают делать попытки коммуникации. Долго и упорно, на основе условных рефлексов, воспитатель вырабатывает у детей первые навыки общения. Обучение слепоглухонемого похоже на чудо. Оно опирается на осязание и обоняние. Огромную роль в развитии такого ребенка играет овладение этими элементами коммуникации. «Первыми специальными средствами общения для него, - пишет А. М. Мещеряков, - являются жесты. Жестами ребенок обозначает предметы, их функции, действия, элементы поведения. Овладение жестами - необходимый этап речевого развития ребенка».

Не останавливаясь подробно на особенностях методики воспитания слепоглухонемых, скажем лишь, что они способны добиться значительных успехов в социально полезной деятельности. Мы уже рассказывали об американской писательнице Елене Келлер, слепоглухонемой от рождения. Но можно вспомнить и наших соотечественников. Доцент дефектологического факультета Ленинградского педагогического института слепоглухонемая Ольга Ивановна Скороходова, автор многих книг, читала студентам лекции при помощи слышащего и говорящего ассистента. Доктора психологических наук А. Сироткин и А. Суворов

57

- тоже бывшие воспитанники Загорского интерната. Более того, А. Суворов - автор сценария документального фильма «Капля росы», посвященного проблеме слепоглухоты. Только представьте себе - автор фильма, которого ему никогда не суждено увидеть. Все эти люди живут полноценной жизнью: работают, читают книги, газеты и журналы, переведенные на систему Брайля, имеют семью, воспитывают детей...

Мы полагаем, что изложенного выше достаточно, чтобы понять огромные выразительные возможности НВКК. Предлагается читателям самим убедиться в том, что жесты могут быть не только эмоциональными и указательными, но и описательными, изобразительными; что НВКК в виде пантомимы (на такие пантомимы мастера не только Чарли Чаплин и Марсель Марсо, но и подростки, изображающие «в лицах и действиях» содержание захватывающего телефильма); что выразительная мимика и жестика, выразительная фонация (фонации в сотни раз больше, чем междометий, зафиксированных в самом большом словаре) - все это может быть точнее и экономичнее в коммуникации, чем словесное описание. Если верна старинная восточная пословица «Сколько ни повторяй слово "халва", во рту сладко не станет», то верно и то, что любящий взгляд близкого человека часто говорит нам куда больше, чем словесное уверение в дружбе, и любви. И если нам говорят «Очень рад вас видеть!» но при этом холодно протягивают нам руку (как Печорин Максиму Максимовичу) и обнаруживают печоринские глаза (они не улыбались, когда Печорин улыбался; значит, улыбка - не только «на губах!»), то мы не верим вежливым словам.

Само собой разумеется, что никакими жестами, никакой мимикой, никакой фонацией невозможно передать такую, например, мысль: «Прежде чем утверждать, что невербальные компоненты коммуникации не имеют особого значения для лингвистики, необходимо обратиться к наблюдениям и опыту: только они могут подтвердить верное и опровергнуть неверное мнение». Поэтому-то мы и написали на родном русском языке и эту главу, не пытаясь изобразить ее содержание мимически или жестами.

58

Глава 3 Речь и мышление

Аспекты психолингвистики, рассмотренные в предыдущих главах, выглядят пестрым калейдоскопом картин, если не затронуть сердцевины теории речевой деятельности - учения о порождении и понимании речи. Именно оно дает представление о скрытой части айсберга проблем соотношения языка и сознания, речи и мышления. И именно в этой области отечественная психология накопила обширный багаж гипотез и фундаментальных концепций, положенных в основу современной психолингвистики.

§1. Краткая история проблемы

Не имея возможности детально углубиться в историю отечественной науки, мы остановимся на наиболее, на наш взгляд, авторитетных и значительных теоретических построениях в области исследования речевого мышления. Среди многочисленных предшественников современной теории речевой деятельности нужно выделить труды ученых, имена которых мы уже упоминали в вводной главе: Л. С. Выготского и Н. И. Жинкина. Обратимся к сжатому, конспективному по необходимости изложению концептуальных положений обоих ученых.

Наиболее последовательно взгляды Л. С. Выготского на проблему порождения и понимания речи выражены в его книге «Мышление и речь». Главный вопрос, на который пытался ответить ученый - что лежит между мыслью и словом?

В разрешении поставленной задачи важную роль играло различие двух принципиальных для понимания концепции ученого категорий — *значение и смысл*. Значение - это объективно сложившаяся в ходе истории общества система связей, которая стоит за словом. Это то, что объединяет различных носителей языка в понимании той или иной номинации. Обычно словарные толкования лексем стремятся выразить их значения. Так, например, слово *стул* по своему значению - это предмет мебели, представляющий собой специальное приспособление для сидения одного человека, которое имеет спинку и не имеет подлокотников. Смысл - это индивидуальное значение слова, которое связано с личностных субъективным опытом говорящего и конкретной ситуацией общения. Все та же лексема *стул* в сознании раз-

59

личных людей имеет неодинаковое смысловое наполнение - от венского стула из дорогого гарнитура, до стоящего в казенном учреждении обыкновенного скрипучего «инвалида» с потертой обивкой из дерматина.

Подчеркнем еще раз ситуативность всякого смысла. Слово *веревка* в ситуации, когда нужно перевязать торт, будет иметь иной смысл, нежели в ситуации, когда возникает необходимость повеситься.

Смысл, таким образом, всегда индивидуально-личностен. Он рождается в сознании говорящего и не всегда понятен окружающим. Смысл соотносится с мыслью, с исходным замыслом высказывания. Он как бы несет в себе первичную константу, то содержание, которое должно воплотиться в речи. Значение демонстрирует результат речепорождения. Это то, что является понятным всем участникам коммуникации. Значение реализуется в речевом произведении.

Движение от мысли к слову, по Выготскому, предстает в виде *превращения личностного смысла в общепонятное значение*. Однако этому движению предшествует важный этап: сама мысль зарождается не от другой мысли, а от различных потребностей человека, от той сферы, которая охватывает все наши влечения, побуждения, эмоции и т. п. Иными словами, за мыслью стоит мотив, то есть то, ради чего мы говорим. *Мотив* - первая инстанция в порождении речи. Он формирует коммуникативное намерение, готовность человека к совершению речевых действий. Он же становится последней инстанцией в обратном процессе - процессе восприятия и понимания высказывания, ибо мы понимаем не речь, и даже не мысль, а то, ради чего высказывает наш собеседник ту или иную мысль, т. е. мотив речи.

Преобразование мысли в слово осуществляется не вдруг, оно совершается во внутренней речи. Категория «внутренняя речь» едва ли не самая важная в концепции выдающегося психолога. *Внутренняя речь* - отнюдь не «говорение про себя», не «речь минус звук». Она имеет особое строение и качественно отличается от речи внешней. Начнем с того, что внутренняя речь - это речь, состоящая из предикатов, ключевых слов, несущих в себе сердцевину информации. Поскольку мысль (замысел) уже несет в себе то, о чем пойдет разговор, то в специальном обозначении как раз нуждается то, что будет сказано о предмете речи (мы помним, что подобная актуальная информация называется ре-

60

мой). Так вот, внутренняя речь - это как бы набор рем будущего высказывания.

По своей структуре внутренняя речь напоминает разговорное ситуативное общение. Представим себе ситуацию: на автобусной остановке пассажиры ожидают прибытие опаздывающего автобуса. Вдруг один из наиболее беспокойных и зорких пассажиров вглядывается вдаль и произносит: «Идет!». Одного этого слова вполне достаточно, чтобы окружающие поняли смысл высказывания. Возьмем другую ситуацию. Студенты, сидя в аудитории, ожидают преподавателя. Один из них выглядывает в коридор и произносит: «Идет!». Разумеется, всем будет ясно, что идет лектор, а не автобус. Внутренняя речь имеет сходные функциональные свойства. Это речь свернутая, сжатая, часто деграмматизированная. Она несет в себе конспект будущего высказывания и разворачивается в считанные доли секунды.

Именно во внутренней речи слова переходят из замысла в значение. Именно здесь появляются, возникают первые словесные обозначения элементов смысла, которые разворачиваются впоследствии в связную, наполненную общепонятными значениями грамматически оформленную речь.

Внутренняя речь - результат длительной эволюции речевого сознания. Ее еще нет у ребенка-дошкольника. Она развивается из внешней, так называемой эгоцентрической речи маленьких детей, которая все более сворачивается, делается сначала шепотной и лишь затем уходит внутрь языкового

сознания. Такое превращение внешнего говорения во внутреннюю сжатую речь носит название интериоризации речи. Обычно в норме механизм внутренней речи завершает свое формирование к подростковому возрасту (10-11 лет).

Учение о внутренней речи - одна из важнейших заслуг Л. С. Выготского и его многочисленных учеников и последователей. Оно проясняет многие тайны формирования и восприятия высказываний в процессе общения.

Одно из базовых положений концепции Выготского заключается в следующем утверждении: «Мысль не воплощается, а совершается в слове». Эта цитата из книги ученого стала кочевать по разным учебникам и монографиям, посвященным проблемам психологии речи. Вырванная из контекста, она часто интерпретируется таким образом: человек не знает, о чем он будет говорить до тех пор, пока не заговорит. В этой связи вспоминается

61

описанный детским писателем Б. Заходером разговор с маленькой девочкой. В ответ на вопрос «О чем ты думаешь?» Девочка сказала:

— *Откуда я знаю, что я думаю? Вот скажу, тогда узнаю!*

Здравый смысл заставляет усомниться в справедливости подобной трактовки порождения высказывания. И в самом деле, разве мы не знаем до запуска механизма речевой деятельности того, о чем пойдет речь? Другое дело, что в процессе говорения происходит трансформация замысла.

«Мысль изреченная есть ложь» - сказал поэт. И действительно, мы часто испытываем острое неудовлетворение по поводу словесного воплощения задуманного. И наоборот, как часто мы убеждаемся, что за красивыми, вполне связными высказываниями не скрывается никакого содержания. Да, в процессе появления высказывания на свет идет «борьба» индивидуально-личностного смысла, понятного только самому говорящему, и языковых форм, несущих в себе принятые коллективом значения. Подобные рассуждения заставили ученика и соратника Л. С. Выготского С. Л. Рубинштейна несколько смягчить определение учителя: «В речи мы формулируем мысль, но, формулируя, мы сплошь и рядом ее формируем». Такая редакция ближе к истине, но и она не дает ответа на возникающие вопросы:

1. Если внутренняя речь формируется у детей к 10-летнему возрасту, то как понимают высказывание дошкольники?

2. Как происходит процесс перевода с одного языка на другой?

В книге Л. С. Выготского есть намек на разрешение возникающего противоречия. «Единицы мысли и единицы речи не совпадают», - писал ученый. Процесс порождения высказывания он сравнивал с нависшим облаком, которое проливается дождем слов. Иными словами, исследователь обозначил существование двух качественно отличных языков, которые взаимодействуют в сознании человека: языка мысли и языка словесного. Ранняя кончина ученого не дала возможность развить намеченные положения. Противоречия концепции Л. С. Выготского удалось разрешить другому выдающемуся отечественному психологу Н. И. Жинкину, предложившему гипотезу существования в сознании человека универсально-предметного кода (УПК).

62

Согласно концепции Жинкина, базовым компонентом мышления является особый язык интеллекта (его-то и назвал исследователь универсально-предметным кодом). Код этот имеет принципиально невербальную природу и представляет собой систему знаков, имеющих характер чувственного отражения действительности в сознании. Это язык схем, образов, осязательных и обонятельных впечатлений реальности, кинетических (двигательных) импульсов и т. п.

УПК - язык, на котором происходит формирование замысла речи, первичная запись личностного смысла. И движение от мысли к слову начинается с работы этого несловесного коммуникативного образования. Динамику же порождения высказывания во внутренней речи, по Жинкину, нужно представлять в виде перекодировки содержания будущего речевого произведения с кода образов и схем на язык вербальный. УПК - язык интернациональный. Он является достоянием людей различных языковых культур и в силу этого составляет предпосылку понимания иноязычной речи.

Рождение высказывания Жинкин представлял как драматический процесс, в котором мысль как бы борется со словом. «Мысль, — писал ученый, - в ее содержательном составе всегда пробивается в язык, перестраивает его и побуждает к развитию. Это продолжается непрерывно, так как содержание мысли больше, чем шаблонно-узусальные возможности языка. Именно поэтому рождение мысли осуществляется в предметно-образительном коде: представление, так же как и вещь, которую оно представляет, может стать предметом бесконечного числа высказываний. Это затрудняет речь, но побуждает к высказыванию».

Теоретические поиски Н. И. Жинкина не опровергают, а значительно дополняют и углубляют концепцию Л. С. Выготского. Они позволяют уточнить классическую формулу перехода мысли в речь. Мысль, существуя в пределах возможностей универсально-предметного кода, в ходе ее вербализации способна трансформироваться, обрастать значениями, которые несут в себе единицы конкретного национального языка. Фундаментальные положения Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина и их учеников и последователей легли в основу теории речевой деятельности. Одним из первых обобщил,

систематизировал и представил в своих трудах целостную концепцию формирования и понимания речевого сообщения А. А. Леонтьев.

63

Рассмотрим, подробнее современные научные представления о процессах порождения и смыслового восприятия высказывания.

§2. Формирование речевого высказывания

Повторим мысль Выготского: зарождению речи всегда предшествует *мотив*. Это то, ради чего мы строим свое высказывание. Иногда мотив очевиден: мы испытываем голод и просим бабушку (или маму) нас покормить; у нас на лекции не пишет ручка и мы просим у соседа одолжить ручку или карандаш. Однако иногда мотив не только не очевиден, но и не ясен самому автору речи. Некоторые наши высказывания (как, впрочем, и некоторые наши поступки) мы не можем объяснить самим себе. Мы торопимся высказать свое мнение, а потом жалеем о содеянном; нам кажется, что мы режем правдую-матку, а на самом-то деле мы стараемся показать себя; мы выкрикиваем на лекции, пытаемся уточнить мысль преподавателя, а настоящим мотивом нашего высказывания является расположение симпатичной блондинки на соседнем ряду и т. д. и т. п.

Женщина говорит своей подруге комплимент, а у той почему-то портится настроение. Подобную ситуацию можно проанализировать анекдотом.

Разговаривают подруги.

- *Мой муж обычно закуривает только после хорошего обеда.*

- *Ну, две-три сигареты в год ему не повредят...*

Но даже если мы не осознаем, зачем мы продуцируем речь, мотив у нашего дискурса всегда есть; он становится пусковым механизмом, толчком к началу любой речи.

Мотив формирует в нашем языковом сознании *коммуникативное намерение* - готовность к речепорождению, к коммуникативным действиям. На этой первичной стадии формирования речи происходит настрой на ту или иную социально-коммуникативную ситуацию (болтовни или разговора по душам, комплимента или ссоры, светского общения или публичного выступления и т. д.), ту или иную модальность общения (конфликтную, центрированную, кооперативную). Именно на этом этапе у говорящего появляется - пока еще смутная - общая цель (интенция, иллюкуция) высказывания.

Н. И. Жинкину удалось (в его отмеченной премиями блестящей работе «Механизмы речи») с помощью рентгеноскопии до-

64

казать, что внутренние органы предартикуляции, обеспечивающие воздушным потоком речепроизводство, и собственные (аутогенные) колебания голосовых связок, - эти органы активизируются и занимают определенное положение до момента произнесения. Изменения, которые демонстрируют органы артикуляции человека, который собирается вступить в коммуникацию, предопределены конкретной ситуацией речевого взаимодействия.

Особо укажем на жанровый характер этой первичной стадии речевого мышления человека. Во второй части нашей книги мы будем рассказывать о теории речевых жанров, создателем которой был М. М. Бахтин. Представление о речевом жанре - вербальном оформлении типичных ситуаций социального взаимодействия людей - присутствует в сознании говорящего в виде Готового сценария (фрейма), по которому он готов строить свою речь (текст). Интонационный настрой на тот или иной жанр — вот, что показывают эксперименты Н. И. Жинкина. В момент формирования целостного речевого произведения (дискурса) мы уже на первичных стадиях внутренней речи настраиваем себя на ту или иную ситуацию общения, на конкретный речевой жанр.

Дальше начинается формирование *смыслового (семантического)* наполнения высказывания. Здесь еще нет элементов национального языка. В невербальном коде образов и схем, который Н. И. Жинкин назвал универсально-предметным кодом (УПК), вызревает общее еще не вполне четкое осознание *общего замысла* будущего дискурса. На этой стадии речепорождения говорящий знает, о чем он будет говорить, но еще не знает как. Чем сложнее информативное наполнение будущего высказывания (дискурса), тем менее ясно автору речи, как оно будет разворачиваться и какие внешние формы примет.

Только после этого в сознании появляются первые языковые компоненты будущего высказывания. Во внутренней речи происходит *перекодировка, перевод смысла* (общего замысла речевого целого) *с языка образов и схем на язык национальный*. Первичная запись содержания речевого произведения пока еще носит характер предельно сжатого конспекта, состоящего из ключевых слов, ядерных фраз и рематическим обрывков предложений. Этот скомпрессированный вариант дискурса еще не имеет грамматического оформления и несет в себе личностный (понятный только самому говорящему) смысл.

65

Дальнейшее формирование речи имеет характер *разворачивания ядерного замысла в целостный и по возможности связный текст*, текст, который в идеале строится в соответствии с

психолингвистической нормой текстовости (о которой мы писали в предыдущей главе). Именно здесь происходит то, что Л. С. Выготский называл «совершенством мысли в слове».

Мы должны еще раз подчеркнуть, что всякое речевое высказывание - будь то предложение или текст - именно формируется, порождается, а не переходит «в готовом виде» из мысли в речь. Простое наблюдение доказывает это: говорящий допускает паузы (даже если не часто запинаясь, если речь его вполне «гладкая»), более длительные, чем обычные (дыхательные). Паузы эти могут заполняться всевозможными «э-э ...» или «м-м-м ...» или паразитарными включениями вроде «понимаете ли», «так сказать», «значит», «вот», «это самое», «такая вот штука» и т. д. и т. п. Принято называть такие незаполненные или заполненные паузы «хезитациями» (в переводе на русский - «колебания»), свидетельствующими о том, что говорящий не сразу может найти подходящее слово для выражения своих мыслей или чувств. О том же самом свидетельствуют автокоррекции, которые иногда имеют вид не только исправлений уже сказанного, но и более развернутых пояснений: «Нет, простите, я хотел сказать не совсем то».

Легко обнаружить, что перестройке подвергаются прежде всего синтаксические единства: «А почему ты у меня ... Разве ты не мог спросить у меня?» Или: «Давай лучше ... знаешь, когда? Я хочу сказать, что завтра я занят» и др. Все это, в частности, означает, что замысел будущего в речи, т. е. тот смысл, который конструируется в аппарате мозга говорящего, вовсе необязательно - даже в момент собственно вербализации - «изначально привязан» к определенной форме языкового выражения.

Опытами нейролингвиста А. Р. Лурия подтверждается мысль о первичности синтаксиса в процессе формирования высказывания. Страдающим афазией часто помогает высказаться наличие внешних опор (кубиков или бумажных квадратиков), как бы «выводящих наружу» структуру будущей фразы; три кубика - три слова, два кубика - два слова. Например, когда афазик не может ответить на простой вопрос «Как вас зовут?», ему поочередно на стол выставляют один за другим кубики, он касается каждого рукой и отвечает: «Меня ... зовут ... Николай» или «Иванов ... моя ... фамилия». И, наконец, материал наблюдений

66

уверенно свидетельствует, что в ходе автокоррекции говорящий в 70% случаев исправляет не фразу в целом, не синтаксическую структуру, а производит лексические, замены. ***Синтаксические структуры первичны.***

Если не считать случайных оговорок, замены производятся, как правило, в пределах синонимических рядов («пришел» - «примчался» - «прибежал»; уточнений всякого рода, например: «утром» - «на рассвете»; «поздно» - «совсем поздно») или в пределах смежных семантических полей: «лицо в веснушках таких» - «или рябоватое лицо, одним словом»; «чуть не опоздал на трамвай, то есть на метро, конечно»; «завернул в бумагу» - «в кусок полиэтилена»; «подцепил рукой, пальцем, то есть» и т. п.

Далеко еще не окончательно решен вопрос, как организован наш «внутренний лексикон», наш словарь в нашей языковой памяти. Благодаря исследованиям профессора А. А. Залевской, многое из этой сложной проблемы стало яснее с помощью методики свободных ассоциаций. Напомним ещё раз, что обычно опыт выглядит так. Испытуемому ведущий экспериментатор предлагает ответить на каждое его, инструктора, слово любым другим словом или словосочетанием, которое придет в голову испытуемому. Иногда приходится давать примеры: «корова» - «молоко» или «корова» - «теленок», «корова» - «рогатая» и т. п. Одни испытуемые обнаруживают ближайшие ассоциации по типу антонимических рядов («корова» — «бык»), другие предпочитают синтагматические связи («бурая корова»), третьи - целые развернутые суждения («корова приносит нам пользу»).

В лингвистике спорят по поводу того, «что важнее», что «первичнее» - слово или текст? Легко ли ответить на этот вопрос, рассматривая ассоциативные эксперименты? Ведь текстоцентрическую теорию подтверждают синтагматические реакции на словесный стимул, а лексикологическую - все остальные. Давайте обратимся к собственному объекту наблюдений - к процессу решения кроссвордов.

Дано: «Река в Западной Европе» (т. е. нам задан неполный текст, отсылающий нас к «банку знаний», к тому его разделу, который ведает нашими географическими познаниями). Начинаем перебирать в памяти названия европейских рек, не упуская из виду, что число букв в нём равно 4: Рона, Сена, Рейн, Одер (стоп! Это уже Восточная Европа), Майн ... «Майн» подходит по букве «м» в начале. Короче говоря, отдельное слово так или иначе бе-

67

рется из целого текста в широком смысле (из любой части наших знаний). И если нам предлагают назвать любое слово, обозначающее «мебель», то мы из нашего лексикона (раздела, ведающего мебелью) можем выбрать одно из ряда «стол - шкаф - стул - диван - кресло...» Но каждая единица ряда есть часть прежних (бывших в нашем опыте) текстов типа «Диван - это тоже мебель» и «Комнату обставляют мебелью: столами, стульями, шкафами». Позднее же, особенно в ходе обучения языку, мы постепенно учимся как бы отчуждать отдельные слова из текстов, заставляя их жить «особой жизнью». Поэтому мало-мальски грамотный человек легко выполнит просьбу «Назовите любое слово на «о» в начале», а безграмотный затруднится выполнить эту просьбу. По той же причине первоклассник может написать «ушланабазар» или «мамаибабушка», тем более - «настуле»... Опыт показывает, что одна из

некогда любимых игр студентов («балда») знает своих виртуозов, а ребенок или малограмотный в «балду» не сыграет: слова для них существуют именно в тексте, а не отдельно, тем более — не из отдельных букв.

Таким образом, процесс порождения высказывания, который начинается с формирования коммуникативного намерения и образования затем смысла (замысла) в системе УПК еще до начала собственно вербализации, переходит прежде всего в стадию будущего синтаксического целого. Настрой на определенный тип ситуации стимулирует выбор синтаксических конструкций, входящих в высказывание. Затем уже начинается заполнение синтаксической структуры конкретной лексикой; в случае неудачи проводится автокоррекция (и это значит, что далеко не всегда сознание сразу же начинает эффективно контролировать производимую речь). Но, бесспорно, нормальная речь формируется с участием сознания, под его контролем - иначе не было бы автокоррекции. Каждый знает, конечно, случаи, когда все высказанное противоречит интенции (намерению) говорящего: приходится не исправлять отдельные ошибки, а переформулировать высказывание целиком («Извините, я сказал не то, что хотел»).

Отдельный вопрос - является ли наш каждый акт речи творческим процессом. Об этом поговорим особо и позже.

Сейчас же обратимся к суждениям известного, талантливого немецкого писателя, ныне, к сожалению, почти забытого у нас и даже на его родине, в Германии - Генриха фон Клейста. Он очень

68

серьезно размышлял о тайнах порождения речи. Итак, фрагмент из письма Г. Клейста его другу.

Если у меня есть некое смутное представление, отдаленно как-то связанное с тем, чего я ищу, то стоит мне лишь начать говорить, как ум мой, вынужденный найти началу конец, преобразует это туманное представление в полную ясность, так, что к концу периода я, к своему изумлению, знаю, что я хотел узнать. Я произношу нечленораздельные звуки, растягиваю соединительные слова, употребляю синонимы без нужды и прибегаю к другим удлиняющим речь уловкам, чтобы выиграть время, нужное для выделки моей идеи в мастерской разума... Странный источник вдохновения для говорящего — человеческое лицо перед ним; и часто всего лишь один взгляд, указывающий нам, что наша наполовину выраженная мысль уже понята, дает нам возможность выразить другую половину... Ряды идей и их обозначений следуют бок о бок, и движения ума, нужные для того и другого, согласны. Язык тут не скрывающая помеха, не подобие тормоза на колесе ума, а как бы второе, параллельно вращающееся колесо на той же оси. Совсем иное дело, если ум уже до начала речи справился с мыслью. Ведь тогда ему остается лишь выразить ее... Если какая-нибудь идея выражена сбивчиво, - напротив, наиболее сбивчиво; выраженные идеи бывают как раз наиболее четко обдуманы... Ибо знаем не мы, знает прежде всего некое наше состояние. Только у невежд, у людей, которые вчера зазубрили, а завтра уже снова забудут, ответ наготове... И лишь неразумный экзаменатор заключает из этого сбивчивого ответа, что говорящий не знает, что должен сказать.

Повторим еще раз, чуть подробнее прежнего, как осуществляется программа превращения мысли в слово («вербализация»).

1. Высказывание стимулируется **мотивом** данного акта речевой деятельности (Для чего, с какой целью я говорю?), а предварительно у говорящего должна быть сформирована установка на общение в целом (ее нет, например, во сне).

2. Первичная стадия формирования высказывания – стадия **коммуникативного намерения**, которое реализуется в виде настроя на определенную типичную ситуацию социального взаимодействия людей - на конкретный речевой жанр, будь то жанр приветствия, комплимента, ссоры, доклада, болтовни и т. п. В зависимости от конкретной ситуации социального взаимодействия у него формируется общая установка на определенную интонационную тональности коммуникации, модальность речи (на кооперативное или конфликтное общение, на понимание или коммуникативный саботаж и т. п.). В этой же стадии в сознании

69

говорящего образуется представление о цели (интенции, иллокуции) будущего высказывания (На какой тип общения я настраиваюсь?). Установка на конкретный речевой жанр влияет на формирование общей семантической (смысловой) программы высказывания.

3. От коммуникативного намерения процесс переходит к моменту формирования смыслового содержания будущего высказывания (Не только «для чего», но и «что именно буду говорить», начну с вопроса или с констатации?) в УПК (по Жинкину). Это стадия общего **замысла**. Здесь формируется целостная (может быть, пока еще неотчетливая, диффузная) семантическая «картина» будущего высказывания: смысл, семантика уже есть, а конкретных слов и синтаксических структур еще нет.

4. Сформировавшаяся внутренняя программа (замысел) начинает трансформироваться: начинает работать механизм **перекодировки, перевода смысла** с языка образов и схем на конкретный национальный язык - язык значений. Здесь появляются **первичная вербальная запись** будущего высказывания: ключевые понятия, предложения обрывки фраз, которые несут ядерный (рематический) смысл. Первичный словесный конспект будущего высказывания, который возникает в сознании

человека наполнен личностными смыслами: первые вербальные образования (если их озвучить) понятны только самому говорящему.

5. Дальнейшее формирование речи представляет собой *разворачивание* ядерного смысла (темы) в построенное в соответствии с психолингвистической нормой текстовости речевое целое.

6. При этом сначала образуется *синтаксическая схема* будущего высказывания. «Внутренние слова», т. е. значения слов уже становятся «прообразами» слов внешних и занимают постепенно «свои» синтаксические позиции.

7. Следующая стадия речепорождения - грамматическое структурирование и морфемный *отбор конкретной лексики*, после чего:

8. Реализуется послоговая *моторная программа* внешней речи, артикуляция.

Все названные этапы порождения речи не следует представлять себе строго отдельно и последовательно; скорее всего, все это - процесс порождения речи - быстро, реализуется в доли секунды, происходит так, как представлял себе Г. Клейст,

70

когда писал о «двух параллельных колесах на одной оси». Не забудем и параллельного этапа контроля речепроизводства - допускаемые ошибки при «сбоях» и их исправления.

§3. Порождение речи в разных коммуникативных условиях

Этапы формирования высказывания, описанные в предыдущем разделе настоящей главы, дают лишь самые общие представления о характере порождения речи. Речевая деятельность столь же многообразна, сколь многообразно социальное бытие носителей языка. Различные ситуации общения, разные стили и жанры речи предполагают использование неодинаковых способов разворачивания мысли в слово. Отличия в целях и задачах коммуникации требуют от говорящего изменения стратегии речевого поведения, речевой деятельности. Одно дело - неофициальное разговорное общение с близким знакомым, другое - спонтанное выступление в парламенте; одно дело - записка с приглашением в кино, другое - доклад на научной конференции или дипломное сочинение. Порождение и смысловое восприятие речевого произведения (дискурса) в разных коммуникативных ситуациях опирается на неодинаковые речемыслительные механизмы. Отличия приводят к многообразию типов вербального (дискурсивного) мышления, которыми мы пользуемся в своей речевой практике.

Наше повседневное бытовое общение широко использует клишированные, стереотипные речевые блоки, которые обслуживают часто повторяющиеся коммуникативные ситуации. Встречаясь с другом, подружкой, мы произносим: «Привет!», «Как дела!», «Как жизнь молодая?». В ответ слышим: «Привет!», «Все нормально!», «Жизнь бьет ключом!» и т. п. Подобные формулы, разумеется, не предполагают сложных перекодировок во внутренней речи с УПК на вербальный код. Они всплывают в сознании говорящего по принципу «стимул - реакция». По ассоциативному принципу развивается и разговорный диалог (речевой жанр «болтовня») между хорошо знакомыми между собой собеседниками. Его движение обычно протекает путем «соскальзывания» с одной темы на другую. Участники общения здесь понимают обращенные к ним высказывания с полуслова, широко опираясь на общую ситуацию речи. В подобном типе коммуникации нет необходимости использования развернутых, грамматически

71

правильных конструкций. Такая разновидность речи близка к речи внутренней.

На другом полюсе речевого многообразия находится речь *письменная*. Прежде всего, эта речь требует дополнительных знаний в области знакового воплощения (перекодировки) устного высказывания в буквенно-письменный текст, что предполагает у пишущего/читающего наличие особых навыков и умений (грамотности). Кроме того, это речь без собеседника. Она не располагает дополнительными (невербальными) способами передачи информации и может опираться лишь на максимально полное использование грамматических средств языковой коммуникации. Однако, с другой стороны, письменная речь не знает временного дефицита. В этой форме речевого общения заложены возможности контроля и корректировки, исправления написанного.

Особый вид речевой коммуникации - *устная спонтанная монологическая речь* (публичная речь). Вообще говоря, богатая, информативно-выразительная спонтанная монологическая речь есть высший пилотаж развития способности человека. И, кстати сказать, именно на такую речь сейчас возрастает спрос в нашем обществе. Этот тип речевой деятельности, с одной стороны, обладает всеми признаками речи монологической, т. е. опирается на единый замысел, смысловую программу, которая заставляет говорящего контролировать формирование высказывания, не позволяя ему по ассоциативному принципу соскользнуть в сторону. С другой же стороны, такой вид коммуникации происходит в условиях временного Дефицита, когда формирование замысла и разворачивание его во внешнюю речь происходит фактически одновременно (симультанно).

Различные типы речи используют неодинаковые модели порождения высказывания. Так например, разговорный диалог, широко использующий дополнительные каналы передачи информации (невербальные компоненты) и опирающийся на общность ситуации общения, чаще всего прибегает к клишированным, иногда усеченным сокращениям и деграмматизированным формам, которые всплывают в языковом сознании как готовые реакции на типовые ситуации. Речь же письменная для

разворачивания замысла в текст нуждается в полной модели, в которой все элементы следуют друг за другом в линейной последовательности. Наконец, спонтанная монологическая речь, обладая всеми информативными возможностями, основанными на визуальном

72

контакте (невербальные компоненты), предъявляет говорящему высокие требования в области связности и целостности речевого произведения. Такой тип речи предполагает у говорящего человека наличие хорошо сформированного аппарата внутренней речи, позволяющей в считанные доли секунды производить сложные операции по превращению мысли в словесный текст.

Разумеется, многообразие видов речевой деятельности и речевого поведения не исчерпывается описанными выше тремя разновидностями. Взрослея, человек овладевает множеством психолингвистических стратегий и тактик разворачивания замысла в речь, т. е. разными типами дискурсивного мышления. Одна из трудностей, с которой он сталкивается в своей речевой практике, состоит в переходе от одной модели порождения высказывания к другой. Привычка к одному виду коммуникации часто приводит к переносу навыков порождения речи, свойственных конкретному типу речевого мышления, в иные языковые сферы. А это, в свою очередь, ведет к различного рода нарушениям и ошибкам. Наиболее показательным в этом смысле примером становится влияние устно-разговорного общения на речь письменную. Вспомним хотя бы запись, сделанную одним из героев знаменитой чеховской «Жалобной книги»:

«Подъезжая к сией станции, глядя на природу в окно, у меня слетела шляпа».

Подобных нарушений много и в письменных работах школьников и абитуриентов. Приведем примеры из школьных сочинений.

«Приехав в колхоз, Давыдову было трудно».

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

«Он стремился и достиг своей цели».

Деграмматизм этих фраз, бессвязность и незавершенность предопределены воздействием устной речи. Так, например, разговорная речь избегает использования книжных (причастных и деепричастных) оборотов, «злоупотребляет» личными местоимениями, может быть перестроена по ходу построения фразы и т. д. Привычка писать, «как говоришь», отсутствие контроля и самокорректирования в ходе порождения письменного текста приводит к речевым недочетам в использовании лексических и грамматических ресурсов родного языка. Иногда подобные недочеты приобретают характер смешных «ляпов» типа «нарочно не придумаешь». Любой учитель-словесник имеет «коллекцию» подоб-

73

ных «перлов». Приведем примеры из экзаменационных работ абитуриентов.

«Пешком исколесил Рахметов всю Россию».

«Базаров очень любил резать лягушек и Анну Одинцову».

«Онегин был светским человеком: он мочился только духами».

«Стоят наши дальневосточные березки, как невесты в подвенечном саване».

«По двору гуляла всякая домашняя утварь».

«Комедия Грибоедова при его жизни не была написана».

Более детальное исследование влияния устной речи на письменные тексты читатель может найти в книге О. Б. Сиротининой «Русская разговорная речь» (1983).

Однако не только устная речь способна оказывать влияние на письменную. Бывает, хотя и гораздо реже, процесс обратный. Случается, что люди, по роду своих занятий имеющие дело с текстами письменными, особенно с разного рода документами, переносят законы порождения письменного текста в свою разговорную речь. Такого рода недостатки речевого поведения свойственна и некоторым педагогам с многолетним опытом работы. Устная речь таких носителей языка обычно характеризуется интонационной монотонностью. Она использует несвойственные разговорному Общению развернутые грамматические книжные конструкции и вызывает у слушателей неосознанный протест. К. И. Чуковский называл подобное речевое поведение словом «канцелярит». Он справедливо считал его одной из языковых болезней, не менее опасных, чем, например, безграмотность и грубость.

Нелепость использования канцелярита в повседневном общении хорошо видна в юмореске О. Любченко «Как допускается порча хорошего настроения». Приведем ее начало.

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

По истечении некоторого времени она стала громко поднимать вопрос о недопустимости моего неучастия в проводимых ею поименованных мероприятиях.

На это с моей стороны было сделано категорическое заявление о нежелании слушания претензий по данному вопросу ввиду

74

осуществления мною в настоящий момент, после окончания трудового дня, своего законного права на заслуженный отдых.

Однако жена не сделала соответствующих выводов из моих слов и не прекратила своих безответственных высказываний, в которых, в частности, отразила такой момент, как отсутствие у меня целого ряда положительных качеств, как то: совести, порядочности, стыда и проч., причем как в ходе своего выступления, так и по окончании его занималась присвоением мне наименований различных животных, находящихся в личном пользовании рабочих и колхозников...

Крайняя степень канцеляризации речевого мышления наших современников - *новояз*. Этот термин пришел в науку о языке из широко известного фантастического романа-антиутопии «1984» английского писателя Дж. Оруэлла.

Новояз - подъязык, рожденный в недрах кабинетов партийной номенклатуры и насаждаемый как продукт тоталитарной «социалистической герменевтики» во времена, которые мы сейчас называем застойными, превратился в особый способ, или тип, дискурсивного мышления. Как стилевое образование новояз сочетает в своих дискурсах полное отсутствие личного начала и директивность (*без доклада не входить; на территории не сорить; нарушители порядка подвергаются штрафу; вкладчики обслуживаются вне очереди; есть мнение; стоит вопрос; проблема решается и т.п.*), исключает любые оценочно-аналитические регистры (предполагающие рефлексивность, осмысление передаваемой информации) и одновременно насаждает ценностные шоры стереотипного восприятия. Системой речевых форм новояз внедряет в сознание говорящего представление о некоей «вышестоящей инстанции», интенции сверху, неперсонифицированной, но неоспоримой; воле, которая приводит в действие и контролирует механизм социального взаимодействия людей. Все обязаны подчиниться императиву, диктату новояза, чья картина мира предстает раз и навсегда застывшей, не подверженной никакой эволюции и развитию. Оттого-то так не любит новояз глагольные формы, обозначающие процессуальность, последовательно заменяя их, где это возможно, формами именными (*совершить поездку; осуществлять учебный процесс; выгул собак; помойка в бане и т.п.*)

Задача новояза - создание языковыми средствами идеологической призмы, через которую человек должен воспринимать окружающий мир (она включала в себя устоявшиеся обороты,

75

лозунги, клише, утверждающие ценностные координаты языковой модели мира: *религия - опиум для народа; народ и партия - едины; бешеные псы буржуазии; светлое будущее коммунизма; загнивающий капитализм и т.п.*). Все это приводило к семантической (смысловой) поляризации тезауруса, в котором лексика расслаивается на положительную (*социалистический, пролетарский, атеизм, советский, материалистический и т. д.*) и отрицательную (*капиталистический, буржуазный, религиозный, идеализм и т. п.*).

Другая особенность этого подъязыка - его тоталитарная агрессивность. Значительная часть идиоматических выражений пришло в новояз из речи военных (*взять на вооружение; занять позиции; включить в арсенал; отразить обстановку; выйти из окопов; встать в строй; сложить оружие; объявить войну (какому-либо явлению); бороться за успеваемость; передовые рубежи; передний фронт; битва за урожай; и мн. др.*). Подобное словоупотребление внедряет в сознание носителя новояза милитаризованное мироощущение. Оно формирует картину мира, в которой присутствует постоянная готовность к конфликту, к противоборству с тем, что не укладывается в ценностную систему официальной идеологии. Новояз нашептывает готовые оценки воспринимаемых текстов, зомбируя языковую личность на агрессивную нетерпимость к инакомыслию; он же подсказывает законченные клише, блоки, содержащие оценочные официозные суждения, подчиняя человека, парализуя его волю в совершении важных социально значимых поступков.

Изменения, произошедшие в нашей стране, уменьшили питательную почву для развития этого псевдолитературного подъязыка. Однако, как совершенно справедливо пишет Е. А. Земская, «новояз не сразу сходит со сцены. Многие люди еще не «могли порвать его путы и начать говорить и писать свежим языком». Новояз способен к социальной мимикрии: из кабинетов партчиновников он перекачивается в коридоры новой власти, сковывая мысль новой номенклатуры. Однако из речи людей образованных, культурных новояз уходит. И прощание с ним сопровождается осмеиванием: из подъязыка серьезной официально-деловой коммуникации новояз превращается в источник субкультуры (о ней у нас пойдет речь чуть позже), где его выражения приобретают все более пародийный характер.

76

По мнению современных лингвистов и психологов, новояз в современном повседневном общении может присутствовать в разных функциях: 1) как важнейший элемент языковой игры; 2) как факт нового бюрократического языка, берущего многое из прошлого; 3) как реликт советского менталитета в речевом мышлении наших соотечественников.

Моделей порождения речи гораздо больше, нежели мы можем привести в своей книге. Фактически каждая коммуникативная ситуация предъявляет говорящему свои особые требования к речепорождению, каждый речевой жанр по характеру формирования высказывания отличается от других жанров. Речевая культура человека как раз и состоит в умении перестраиваться с одного типа дискурсивного мышления на другой, соответствующий жанровым нормам социально-речевого взаимодействия людей.

§4. Восприятие и понимание речи

Рассмотрев в предыдущем разделе природу формирования высказывания, перейдем к анализу процесса восприятия и понимания речи. Казалось бы, декодирование поступающей речевой информации повторяет выявленную последовательность этапов порождения текста в обратном порядке. Выделяя в речевом потоке (или на письме) слова, слушатель (читатель) «расшифровывает» их значения. Владея грамматическими законами, он вскрывает соотношенность лексем друг с другом и таким образом постигает содержание, смысл вербального сообщения.

Однако, как показали исследования отечественных и зарубежных ученых, дело обстоит гораздо сложнее. Разумеется, лексико-грамматические знания в понимании высказываний играют важнейшую роль. Но понимание - это не пассивное механическое движение от значения к смыслу. Это сложный целостный психологический процесс. И начинается он с поиска общей мысли высказывания, в котором огромное значение имеют предвосхищение и установка, возникающие в языковом сознании слушателя (читателя). С первых минут общения воспринимающий проявляет встречную мыслительную активность, направленную на постижения цели говорящего, мотива и скрытого смысла сообщения. Процесс декодирования опирается на множество факторов, не имеющих отношения к лексико-грамматической структуре языка. Он представляет собой изначально целостный процесс, на ход которого влияют и особенности ситуации социально-

77

коммуникативного взаимодействия, определяющие тип речевого жанра, и знания об адресате, предшествующие началу общения, и характер статусно-ролевых отношений между собеседниками (коммуникативными партнерами), и невербальные (сознательные и бессознательные) элементы речи и т. д.

Феномен прогнозирования в речевой деятельности мы рассмотрим отдельно. А сейчас перейдем к определению роли лексико-грамматических элементов в понимании речевого произведения.

Смысловое восприятие начинается с выделения значимых элементов речевого высказывания (слов). Этот процесс опирается на особый тип слуха, обладающий лишь человек, - фонематического слуха. Слух этот основан на способности выделять и идентифицировать звуки речи по их отношению к звуковым эталонам - фонемам.

Понимание слов представляется наиболее элементарной операцией декодирования высказывания. Однако и здесь адресат коммуникации сталкивается с определенными трудностями. Начнем с того, что на осмысление слов в реальном общении существенное влияние оказывает конкретная ситуация. Приведем пример диалога.

- Черная?

- Нет, красная.

- А почему белая?

- Потому что зеленая.

Рассмотренный вне ситуации общения, диалог может показаться абсурдным. Но если предположить, что в нем отражен разговор двух дачников возле куста смородины, то все недоумения исчезают.

Источником другого вида сложности смыслового восприятия становится то, что каждое слово в речи проявляет такие свойства, как многозначность и омонимия. Иными словами, в зависимости от контекста употребления одно и то же обозначение может передавать неодинаковое содержание. Так, например, слово *острый* в словосочетаниях *острый ум* и *острая игла* несет разное значение. Игнорирование такого контекста часто ведет к коммуникативным недоразумениям, которые хорошо иллюстрирует анекдот.

Встречаются два кандидата наук. Один, указывая с завистью на пухлый портфель другого:

78

- У тебя там, небось, докторская?

- Нет, к сожалению, всего лишь ливерная.

Упрощенная линейная модель понимания речи наблюдается лишь в случае восприятия текста на иностранном языке. Изучающий неродной язык часто сталкивается с трудностями идентификации значения лексем, которые не «желают» складываться в целостные высказывания. Трудности эти преодолимы, если усвоение языка опирается на коммуникативные методики, использующие речевые контексты и ситуации (речевые жанры), в которых употребляются языковые единицы. Речевые контексты и конкретные коммуникативные ситуации и в ходе восприятия родной речи позволяют адресату общения выбрать из множества вариантов значений слова то, которое подразумевает говорящий.

Наряду с лексикой, в процессе понимания немаловажную роль играет и грамматика, ведающая правилами связного высказывания, т. е. законами соединения языковых единиц в речевом потоке. Здесь важным условием выступает то, насколько поверхностная синтаксическая структура фразы расходится с ее глубинной структурой. Напомним, что глубинные синтаксические структуры есть отражение общих логико-мыслительных схем выражения мысли. В общем количестве возможных моделей предложений

они являются ядерными, наиболее часто употребляемыми и, стало быть, легче всего воспринимаемыми. Так, обычно человек лучше усваивает фразы, построенные по модели:

S → P → O

субъект → предикат → объект: «Мальчик позвал собаку». «Девочка пьет чай». В этом случае поверхностная синтаксическая структура высказывания не расходится с глубинной структурой, В тех же случаях, когда такое расхождение намечается, понимание предложений требует дополнительных речемыслительных операций трансформации, в которых фраза приводится в соответствие с глубинной структурой. И смысловое восприятие фраз «Дом строится рабочими» или «Ребенок укушен собакой» (O → P → S) предполагает перевод их, приведение к исходной модели (S → P → O) «Рабочие строят дом» и «Собака укусила ребенка».

Еще большие трудности для понимания несут в себе предложения, построенные на основе семантической (смысловой) ин-

79

версии. К подобным конструкциям относятся, например, высказывания с двойным отрицанием: «Я не привык не подчиняться правилам». Близкой к такого типа фразам считаются предложения типа «Он был последним по скромности». И в первом и во втором примерах требуется перевод на язык ядерных глубинных структур. Первое предложение означает: «Я привык подчиняться правилам», второе - «Он был самым наглым».

Объектом понимания в речевой коммуникации выступает не слово, не отдельное, изолированное предложение, а целостный текст (дискурс). А потому успех декодирования сообщения зависит и от особенностей построения речевого произведения, т. е. его текстовой структуры. В разделе, посвященном особенностям функционирования текстов в речевой деятельности мы останавливались на понятии *психолингвистической нормы текстовости*, т. е. *оптимальной структуре текста, которая соответствует последовательности возникновения речевого произведения в языковом сознании*. Напомним, что обычно дискурсы, соответствующие норме текстовости строятся по принципу иерархии тем: в инициальной фразе намечается общая для всего текста тема (обобщенно формулируется содержание сообщения), которая затем дробится на подтемы (сжато передающие содержание значительных фрагментов речевого произведения), микроподтемы и т. д.

Если порождение речи - это развертывание замысла по модели, которая определяет норму текстовости, то понимание текста представляет собой обратный процесс - это *свертывание речевого произведения к исходной (ядерной) речевой схеме*, образующейся во внутренней речи и передающей глубинную смысловую структуру текста. Точное воспроизведение речи не есть его понимание. Об этом совершенно справедливо писал Н. И. Жинкин: «Если наш партнер воспроизведет буквально принятую последовательность предложений, мы не будем знать понял ли он сказанное. Механическое воспроизведение речи не является осмысленным». Истинное понимание речевого произведения базируется на выделении его ядерного смысла и формулировании этого смысла на языке адресата речи. Проще говоря, чтобы понять какой-либо текст, слушатель/читатель должен кратко передать его содержание своими словами.

При важности лексико-грамматической стороны декодирования, знания языка недостаточно для полноценного смыслового восприятия речевого сообщения. Большое значение здесь имеет

80

адекватная *референция*, т. е. *соотнесение высказывания с реальной событийной ситуацией*. Как справедливо указывал Н. И. Жинкин, «понимаем мы не речь (не текст), а действительность».

Проведите небольшой эксперимент с близкими и знакомыми. Попросите свою подругу ответить на вопрос: «Дочь твоей матери, но не твоя сестра. Кто это?» (друга, соответственно: «Сын твоего отца, но не твой брат. Кто это?»). Чтобы выполнить это несложное задание, нужно прокрутить в голове разные ситуации возможных родственных отношений. После чего становится ясно, что единственным ответом может быть - «Я».

Способность к правильному соотнесению речи с действительностью лежит в основе многих тестов, определяющих интеллектуальный уровень человека. Например:

Оля светлее Сони, но темнее Кати. Кто из них самая темная, а кто - самая светлая?

Ответ на этот вопрос требует выстраивания целой иерархии реальных ситуаций. Только после этого мы можем утверждать, что самая светлая - Катя, а самая темная - Соня.

Еще сложнее обстоит дело с пониманием действительности, отраженной в целом тексте. В реальном общении здесь возможны коммуникативные недоразумения, которые мы опять-таки можем проиллюстрировать старым анекдотом.

Ночью раздался стук в окно.

— *Хозяин, дрова нужны?*

— *Нет, не нужны.*

Наутро глядь: во дворе дрова исчезли.

Незнание действительности, которая стоит за высказыванием, становится причиной коммуникативных недоразумений. Вспомним песню о рыбаке Косте, который «шаланды, полные кефали» приводил в Одессу. В ней, например, есть такие слова: «Фонтан черемухой покрылся», «но и

Молдаванка, и Пересыпь обожают Костю-моряка». Если не знать реалий Одессы, а именно: Фонтан, Молдаванка, Пересыпь - районы города, - можно попасть в тупик: как может фонтан покрыться черемухой? что за молдаванка и пересыпь, которые обожают персонажа песни?

Кроме действительности, которая лежит за речевым произведением, текст несет в себе целостный смысл, связанный с мотивом речи, с той целью (интенцией), которую преследует автор высказывания. Иногда смысл сообщения лежит на поверхности, вытекая из значений входящих в текст фраз. Тогда его выявление

81

требует лишь умения выделять в речевом произведении наиболее важные в информативном отношении ключевые слова и ядерные фразы. На такой, кстати сказать, основе базируется техника скорочтения текстов, не содержащих подтекста: научных статей, газет, журналов и т. п. Многие студенты, сталкиваясь с необходимостью овладения к экзаменам за короткий срок большим числом произведений, поневоле открывают для себя такой метод чтения «по диагонали», когда в читаемом тексте, выделяются самые важные в информативном отношении элементы.

Однако речевые сообщения часто несут в себе неявно выраженную интенцию говорящего, скрытый смысл. Когда на занятиях студенты говорят преподавателю:

- Уже четыре часа!

- В аудитории холодно, мы так замерзли! - это вовсе не означает, что они ставят своей целью любезно сообщить, который час или охарактеризовать свое физическое состояние. Подтекст реплик прост: «отпустите нас, горемык, с лекции пораньше!»

Скрытый смысл присутствует в пословицах и поговорках. Есть он и в художественных текстах. Причем в разных произведениях имеется своя «глубина» прочтения. Наиболее очевиден подтекст в литературе для детей, где, как правило, всегда присутствует нравоучительно-тенденциозное начало. Возьмем для примера отрывок из рассказа Е. Шварца «Чужая девочка».

Маруся, поссорившись с мальчиками, села в лодку одна и уехала вниз по реке. Мальчики вспомнили - там плотина. Они отправились на поиск, вдруг Сережа увидел какой-то красный предмет, он плыл по реке. Сердце его заколотилось, это была Марусина красная шапочка.

Текст может быть воспринят как простое перечисление событий. Но проникновение в смысловой подтекст заставляет читателя сделать предположение о том, что с героиней рассказа случилось несчастье,

А вот пример другого рода - юмористический рассказам. Зубкова «Трешка», комический эффект которого построен на том, что его герой (он же рассказчик) делает вид, что не понимает подтекста речи собеседника.

Вот подходит недавно один:

- Слушай, ты не мог бы одолжить трешку?

- Мог бы, — говорю. И иду своей дорогой.

- Куда ты? - спрашивает.

82

- В булочную, - отвечаю.

- Мне трешка нужна, - говорит.

- Мне тоже, - говорю.

- Так ты не можешь одолжить, что ли? - спрашивает.

- Почему? Могу, - отвечаю.

- Ну? - говорит.

- Что - «ну»? — говорю.

- Так чего же не одалживаешь? - спрашивает.

- Так ты же не просишь, - отвечаю.

- Как не прощу? Прошу, - говорит. - Только хочу быть вежливым.

- А даже не поздоровался, — говорю.

- Ну здравствуй, — говорит. — Нет у тебя денег, что ли?

- Здравствуй, - говорю. - Есть деньги.

- Так не мог бы ты одолжить трешку? - спрашивает.

- Мог бы, - отвечаю. И иду своей дорогой.

Тут он вдруг как закричит!

- Подавись ты, - кричит, - своей трешкой!

Очень странный человек.

Еще раз повторим важную для нас мысль: истинное понимание необходимо отличать от запоминания текста. Многие студенты и школьники, особенно старших классов, подменяют обыкновенной зубрежкой полноценное овладение знаниями. Тренировка памяти доходит до того, что, идя на экзамен, студент может мысленно как бы «сфотографировать» текст учебника или лекции и потом, отвечая, как бы считывать его с листа перед мысленным взором. Однако выйдя из аудитории, он начисто забывает все то, о чем только что говорил преподавателю. Надо ли говорить, что такое восприятие бессмысленно. Бездумное воспроизведение текста часто ведет к его искажению, причем

единицы, из которого строится речевое произведение, обычно не изменяются, однако смысл может быть изуродован до диаметрально противоположного. Ответы студентов-«зубрил» демонстрируют эту особенность наиболее ярко.

Хорошую иллюстрацию приведенного выше рассуждения можно найти в книге французского исследователя А. Моля «Социодинамика культуры». Здесь приводится типичная для армейской жизни ситуация передачи информации (приказа) по цепочке от капитана через адъютанта, сержанта и капрала - солдатам.

83

1. Капитан — адъютанту:

«Как вы знаете, завтра произойдет солнечное затмение, а это бывает не каждый день. Соберите личный состав завтра в 5 часов на плацу в походной одежде. Они смогут наблюдать это явление, а я дам им необходимые объяснения. Если будет идти дождь, то наблюдать будет нечего, так что в таком случае, оставьте людей в казарме».

2. Адъютант - дежурному сержанту:

«По приказу капитана завтра утром в 5 часов произойдет солнечное затмение в походной одежде. Капитан на плацу даст необходимые объяснения, а это бывает не каждый день. Если будет идти дождь, наблюдать будет нечего, но тогда явление состоится в казарме».

3. Дежурный сержант - капралу:

«По приказу капитана завтра утром в 5 часов затмение на плацу людей в походной одежде. Капитан даст необходимые объяснения в казарме насчет этого редкого явления, если будет дождь, а это бывает не каждый день»

4. Дежурный капрал — солдатам:

«Завтра в 5 часов капитан произведет солнечное затмение в походной одежде на плацу. Если будет дождливо, то это редкое явление состоится в казарме, а это бывает не каждый день».

5. Один солдат - другому:

«Завтра, в самую рань, в 5 часов, солнце на плацу произведет затмение капитана в казарме. Если будет дождливо, то это редкое явление состоится в походной одежде, а это бывает не каждый день».

Подчеркнем еще раз: значительную роль в процессе восприятия высказывания играет встречная мыслительная активность адресата речи, запускающая механизм упреждающего понимания, прогнозирования в речевой деятельности.

§5. Прогнозирование в речевой деятельности

Решительно все виды деятельности человека, да и животных, включают компонент прогнозирования, называемый иначе «предвосхищением» или «антиципацией». Ученые открыли, что любой акт деятельности состоит из «моментов ожидания чего-либо, что вероятно в той или иной ситуации» и следующих за этим моментом действий со стороны активной особи, которая -если хочет выжить - должна быть, что называется всегда «на чеку»: инстинкт и опыт подсказывает ей, что надо избегать возможной опасности, надо успеть схватить корм и т. д. А все это

84

возможно, пребывая в состоянии постоянной готовности к каким-то целесообразным действиям: юркая рыбка поэтому находится в постоянном движении; в бодрствующем состоянии всегда «мобилизованы» волк или птица, гепард или змея... А как в этом смысле обстоят дела у человека, который сознателен и строит жизнь существенно иначе?

Оказывается, что человек в этом смысле не так уж отличается от своих «братьев меньших». Более того, чем жестче и сознательнее человек планирует свой день или свои недели - месяцы -годы, тем более он попадает в зависимость от запланированных им самим дел, не желая зависеть от всякого рода случайностей (как животные). Когда мы употребили чуть выше слово «хочет» в связи с поведением животного, мы, конечно, не имели в виду, что животное «хочет», как хотим мы. Грубоватая поговорка «Хочешь жить - умей вертеться» заставляет вспомнить, конечно, упомянутую юркую рыбку. Но если сказать «Хочешь жить, как подобает человеку, - умей предвосхищать, планировать и действовать», то здесь все верно. Но что означает «предвосхищать»?

Здесь имеется в виду многое и разное. Часть того, что мы предвосхищаем, даже не замечая этого сами, зависит не от нас: смена времен года и суток (вообще все, что называется «бегом времени»), наше нынешнее положение в обществе, состояние нашего организма, график движения транспортных средств и пр. и пр. явления, составляющие «распорядок обстоятельств» нашей жизни. Сюда же относятся нормы социального поведения (вся система запретов и разрешений, диктуемых нам обществом), общепринятые традиции и правила этикета. Все это в совокупности заставляет нас быть внимательными («мобилизованными»), то и дело взглядывать на календарь и на часы, на расписания всякого рода, заглядывать в записную книжку (чтобы не упустить неотложных дел), ускорять шаг или даже бежать или, напротив, позволить себе расслабиться и отдохнуть от исполнения дел, прежде чем приняться за дела, еще не исполненные и ожидающие нас вскоре. Мы бежим к остановке автобуса, рассчитывая (т. е. прогнозируя) успеть к сроку туда, куда нам надо ехать. Обнаружив на остановке много людей, мы

можем принять решение не ждать, а пойти в нужном направлении быстрым шагом (рассчитывая, т. е. прогнозируя успех). Но обратите внимание, что смена решений и соответствующих действий произошла именно в тот момент, когда, оценив ситуацию, мы убедились, что наш прежний про-

85

гноз (еще принято говорить «наша прежняя гипотеза») не подтвердился. Надеемся, что понятие «прогнозирование поведения» стало яснее. Как стало ясно и то, что животные не могут, подобно нам, осознанно анализировать обстоятельства и принимать «человеческие решения». Но если стае волков, преследующей оленя, инстинкт и опыт подсказывают, что целесообразнее части стаи гнать оленя сзади, а другой части - «броситься наперерез», то, согласитесь, это означает принятие правильного решения и предвосхищение будущего направления бега оленя: волки делают это, разумеется, не зная, что длина гипотенузы меньше суммы длин двух катетов... Но успешный результат охоты при таком разделении стаи куда вероятнее - мы это знаем по своему (хотя и далекому от волчьего) опыту и по знанию геометрии.

С самых ранних школьных лет нам знакомо упражнение с инструкцией «Заверши предложения, поставив вместо точек слова, подходящие по смыслу». Например, дано начало предложений а) *«Завидев в просветах сосен сверкающую гладь реки, ребята тотчас же...»* б) *«У меня вдруг сильно заболело горло, и я решил немедленно...»*. Ученики, не особенно затрудняясь, выполняют задания с такими, например, вариантами: Для а) *«...побежали к воде, весело крича»; «...помчались к берегу, снимая на ходу рубашки»*. Для б) *«...обратиться к врачу»; «...что не пойду в школу»; «...пойти и пополоскать горло лекарством»*. Не исключено, что именно такие варианты завершения предложений имели в виду и составители упражнения: в подобных описаниях ситуаций очень вероятны именно такое развитие событий и именно такая языковая форма их описаний. Согласитесь, что куда менее вероятны продолжения типа «заплакали, как белуги» (для а)) или «написать длинное сочинение» (для б)).

Таким образом, мы приблизились к выводу, что понятия «прогноз», «предвосхищение», «гипотеза» (мысленное мгновенное выдвижение «гипотез») связаны с понятием «вероятность события». Но последнее связано и с языком, с речью. Причем можно говорить о «языковой вероятности» (лучше: «языковой вероятности») и о «речевой вероятности». Поясним это на разнообразных примерах.

Составители особых словарей разных языков - частотных словарей - преследуют различные цели, но одна из них остается всегда неизменной: надо выяснить, какие лексические единицы данного языка встречаются в текстах на данном языке наиболее

86

часто, какие - редко, какие занимают различные промежуточные положения. Весь частотный словарь можно представить себе в виде пирамиды, на вершине которой располагаются немногие самые часто встречающиеся единицы, у широкого основания пирамиды - большинство встречающихся относительно редко. Эта «частотная пирамида» наглядно показывает, что у вершины располагаются предлоги (для иностранных языков известного типа здесь же находятся артикли), союзы, наиболее широкие по семантике глаголы типа «делать», существительное «время», отрицания «нет» и «не», утвердительное слово «да» и пр. Интуитивно ясно, что глаголы, скажем «ревидовать» или «скардничать» располагаются ближе к основанию, чем, например, глагол «есть» или «покупать». А наречия «быстро» или «медленно» будут ближе к вершине, чем наречия «скрупулезно» или «вульгарно». По причине словосочетания «писал быстро» или «читал медленно» более вероятны в речи (в устной или письменной), чем «читал вульгарно» или «писал скрупулезно». А это, в свою очередь, означает, что, читая книгу или слыша устную речь собеседника, люди невольно прогнозируют (а иногда даже ошибочно «слышат» или «видят») то, что наиболее вероятно (ибо чаще всего встречается) для речи (текста).

В. В. Маяковский писал, что проходя однажды по улице, он остановился, как вкопанный, потому что ему показалось, что на вывеске он увидел: «Сказочные материалы». Всмотрелся: «Смазочные материалы». А почему произошла ошибка? Ведь «смазочные» - обычно, а «сказочные» - невероятно увидеть на вывеске магазина! Может быть, мысли поэта в тот момент были заняты сочинением стихотворения «Сказка о красной шапочке» или «Сказка и Пете, толстом ребенке...», или «Сказка о дезертире...». В таких случаях, говорят ученые, причиной ошибки могла быть «установка» на восприятие определенных слов. О психологическом явлении «установки» мы будем говорить позднее. Важно же сейчас отметить: внезапная остановка Маяковского на улице и внимание к вывеске вызваны именно тем, что словосочетание «сказочные материалы» практически невероятно в данной ситуации: хоть и «увидел», а надо проверить!

Специальные эксперименты показывают, что заметная часть того, что мы слышим, определяется как раз нашим опытом прогнозирования в речи. Экспериментатор дает прослушать магнитофонную запись некоего диалога, прося испытуемого записать-

87

вать услышанное карандашом. Карандашная запись получается такая:

- *Здравствуй, старик! Сколько зим, сколько лет тебя не видел!*

- *Привет, дружище! Очень рад тебя видеть! - Ну, рассказывай, как у тебя дела?*

- *Да в общем, знаешь, не жалуюсь. Все у меня нормально.*

А магнитофон записал (специально) нечто другое:

- Здравствуйте парик! Сколько зим, столько мет тебя не видел!

- Привет, дружище! Очень рад тебя обидеть!

- Ну, растаскивай как у меня дела?

- Да в общем, с нашим не жалуясь. Все в тебя нормально.

Понятно, что магнитофонная запись дана в обычной диалоговой скороговорке, а не нарочито раздельно и четко. Но почему слушающий и записывающий пропустил столько ошибок? Да потому только, что его собственный коммуникативный, опыт позволяет всегда слушать ритуальную часть диалога без особого внимания - в привычном словесном ритуале встречи практически почти не бывает важной информации. Поэтому и «слышится» то, что предвосхищаешь, что «должно быть», а не то, что есть на самом деле. Оказывается, прав американский специалист по связи, Джеймс Фланган, когда писал: «Следует считать доказанным, что человек, слушающий или читающий некий текст, воспринимает его не строго линейно (слово за словом), а более крупными контекстуальными блоками, декодируя текст в связи с ситуацией и вероятностью появления в ней тех или иных составляющих частных элементов».

Огромную роль в таком упреждающем восприятии играет жанровая природа речевого мышления человека. То, на какой речевой жанр настроен адресат речи, в значительной степени, определяет направление и характер декодирования смысла высказывания: в исповедальном разговоре по душам мы иначе воспринимаем, обращенную к нам речь, нежели в поверхностной болтовне или светской беседе.

Можно показать на простом опыте, что такое «языковая вероятность» на уровне линейного восприятия слова или словосочетания. Допустим, что предлагается продолжить букву, следующую за написанной «М». Испытуемые предлагают: «Ми» (прогнозируя название ноты или слово «минута»). Но экспериментатор отклоняет «и», говоря, что следующая буква - «о». Испытуемые предлагают продолжение: «г» (от глагола «мочь»), «р» (имея в

88

виду «мор» или «мороз»). И т. д. и т. п. Что предлагают испытуемые? Наиболее вероятные буквы в составе наиболее вероятных слов. Почему (в другом опыте) испытуемые становятся в тупик, когда экспериментатор говорит, что за «М» должно следовать «к»? Да потому что словосочетание МК в русском слове встречается либо в сокращенном слове, либо на стыке разных слов (например, «В том краю»). Задумана же была армянская фамилия Мкртчян - чтобы показать специфику звуко- (и букво-) сочетательных возможностей в разных языках. Мы можем здесь сказать: фамилия не была произнесена испытуемыми, потому что они не имели «установки» на прогнозирование нерусских слов вообще.

Второй пример касается прогнозирования грамматических признаков слов в линейном их представлении. Если, скажем, дано первое слово «одинокая», то далее должно быть либо «жизнь», либо «сосна», либо «женщина», либо еще что-то, но почти обязательно - имя существительное женского рода. Аналогично: после «некоторого» следует прогнозировать появление «времени» или «размышления», но имя существительное здесь очень вероятно, причем мужского или среднего рода и родительного падежа единственного числа.

Отсюда мы должны сделать по крайней мере выводы о том, что *слушая или читая, мы прогнозируем (а поэтому ожидаем, выдвигаем гипотезу), во-первых, некоторое событие, «стоящее за текстом» (содержание текста), во-вторых, конкретную лексику как средство описания этого события, в-третьих, грамматические формы лексических единиц и целостные структуры.* Последнее подтверждается тем, например, что начальное слово «почему», «зачем», «откуда», «какие» и др. побуждает нас предположить, что целое предложение будет вопросительным, что, действительно, очень вероятно.

Теперь подробнее о явлении установки, которое лучше всего исследовано главой грузинской психологической школы, академиком Дмитрием Николаевичем Узнадзе. Термином «установка» принято называть *особое состояние психики с функцией «предуготовленности к восприятию определенного объекта (явления) или его качества на основе прежнего опыта его восприятия» или на основе воспитанного (в ходе обучения через устные или письменные тексты) типа восприятия данного объекта.* Специфика установки состоит, во-первых, в том, что она формирует-

89

ся подсознательно, т. е. без явного контроля сознания, без анализа, и может быть чрезвычайно стойкой, превращаться в привычку, в предрассудок. Простой пример - это наше отношение к змее, которого нет, скажем, в ряде тропических стран, где дети играют с молодыми удавами как с домашними животными. Хорошо известны, к сожалению, националистические предрассудки, чрезвычайно трудно преодолеваемые, - это явление установочной природы. Атеистическое воспитание создает одну установку, религиозное - прямо противоположную. Причем обе установки не нуждаются в аргументации, в опоре на опыт. Например, в силу своей установки атеист никогда не поверит верующему в том, что тот «познал Бога», что ему было «явление Святого Духа». Другой пример - коммуникабельный экстраверт в той же мере всегда готов к общению с незнакомым ему человеком, в какой его антипод, интроверт, уклоняется от откровенной беседы даже с хорошо знакомым ему человеком.

В классическом опыте Д. Н. Узнадзе испытуемому в руки за спиной вкладывали несколько раз шары одной и той же величины, но разного веса: в правую руку, скажем, более тяжелый, чем в левую, и этот факт испытуемый оценивал, что фиксировалось. Опыт повторяли 5-6 раз, после чего разница в весе шаров уменьшалась {испытуемый продолжал ее ощущать}, и, наконец, более тяжелый шар начали вкладывать в левую руку, но отчет испытуемого продолжал оставаться неизменным: «обман чувств», обусловленный предварительно сформированной установкой, оказался сильнее реального опыта испытуемого. Наконец, реальный опыт победил, и испытуемый начал давать правильные ответы о фактах. В таких случаях психологи констатируют «кризис прежней установки». Многочисленные опыты на огромном числе испытуемых показывают, что на уровне ощущений (тяжести, например) установки быстро создаются, но скоро может наступить и их кризис. Однако с глобальными установками мировоззренческого, предрасудочного порядка установки, быстро формируемые, могут в дальнейшем не испытывать никакого кризиса до конца жизни человека. То же можно сказать и об установках личностно-характерологического, отприродного типа: неподдельный оптимист остается таковым, как и искренний пессимист, надолго или навсегда.

Вторая характерная черта установочного поведения касается конкретных обыденных действий человека, которые распадаются

90

на ряд взаимосвязанных операций - будь то способ шнурования ботинок, чистка зубов или заклеивание конверта с письмами. Не только общая установка на конечный результат действует здесь, но и отдельные операционные установки внутри общей: попробуйте-ка придумать для себя некую измененную операцию при совершении рутинного действия или вставить в привычный ряд какую-то новую операцию (допустим, обязательное касание пальцем уха перед началом чистки зубов) - один раз может получиться, но в дальнейшем исчезнет.

Каждый, изучавший новый для себя язык, знает: на первых этапах обучения даже буквы нового языка хочется прочитать (и читаются!) не так, как это надо, а в соответствии со стойкой установкой родного языка. И в дальнейшем, даже при успешном изучении нового языка, эта установка редко исчезает навсегда, проявляясь в разнообразных ошибках по типу русскоязычной структуры - в пропусках артикля (которого нет в русском), в нарушениях порядка слов (он в русском относительно свободен), в лексических сочетаниях и пр. А почему дети - чем младше, тем успешнее - усваивают второй язык, особенно в новой иноязычной среде? Да потому что первоначальная установка на родной язык еще не стала прочной и может уже через несколько месяцев пережить кризис. А почему нередки случаи сохранения первого и эффективного владения вторым языком у детей? Да потому только (и других условий нет), что с одним родителем ребенок продолжает коммуницировать «по первой установке», а в других случаях - «по второй». Если такому ребенку еще не исполнилось 4-5 лет, то он и сам не замечает, что с разными людьми разговаривает на разных языках. В наших наблюдениях было двое таких детей, которые однажды поделились со своими разноязычными родителями поразившей их новостью: « - А у Берты и папа и мама говорят одинаково!» Мальчикам было по пяти лет, живут они в Германии с двухлетнего возраста.

Эксперимент, описываемый ниже, исходил из допущения, что объяснение Левина с Кити в романе «Анна Каренина» имеет значение не только как литературный, но и как научный факт. Напомним, что в одном из эпизодов романа Левин и Кити, не решаясь после размолвки говорить друг с другом вслух, пишут поочередно мелом на зеленом сукне игорного стола ряды инициальных букв: они шифруют таким образом целые предложения. Левин: к, в, м, о, э, н, м, б, з, л, э, н, и, т? Кити: т, я, н, м, о, и.

91

Толстой пишет: «не было никакой вероятности, чтобы она могла понять эту сложную фразу». Но все же - по роману — я Кити, и Левин поняли друг друга отлично. Может ли такое случиться? Допустим, что в состоянии обоюдной влюбленности молодые люди настроены на одну и ту же тему объяснения и исходят из одного и того же эпизода размолвки в прошлом, т. е. у них сформирована сильная общая установка. В эксперименте, разумеется, такой установки не создашь. Но, может быть, можно создать хотя бы нестойкую (временную) установку в связи с общими интересами? Большой группе студентов была зачитана интересная для них информация о поведении дельфинов и китов, об их интеллектуальных способностях. Затем эта информация живо обсуждалась в течение 15-20 минут. Такого рода беседы проходили в течение последующих четырех дней - обсуждались рефераты студентов по соответствующей научно-популярной литературе; на пятый день экспериментатор, заключая тему, предложил «отвлечься», раздал карточки с рядами инициальных букв зашифрованных слов предложений. Задача студентам - возможно быстрее расшифровать сообщения. Результаты опыта получились такими:

Шифр	Содержание	Верных ответов	Время
к, т (В), д, м, д, н, г?	Как ты (Вы) думаете, могут дельфины научиться говорить?	21	2 мин
к, т (В), д, о, д, и?	Как ты (Вы) думаете, обладают дельфины интеллектом?	19	3 мин

к, т, з?	Как тебя зовут?	–	8 мин
к, и, д?	Как идут дела?	–	8 мин

Показательно и то, что последние два шифра имели в виду простые вопросы, но испытуемые интерпретировали их согласно созданной предварительной установки: «Киты тоже...», «Киты или дельфины...»

Не сформировалась задуманная установка только у 9 студентов из 40, а еще 10 не смогли, хотя и «думали о дельфинах», дать связные расшифровки. Значит, можно создать условия, в чем-то аналогичные эпизоду Л. Толстого.

Но и без специальных опытов всем известен «феномен понимания с полуслова»: он проявляется, когда участники диалога хорошо знают друг друга (и точки зрения, и тема беседы хорошо

92

известны) или когда говорящий «выдает штампы», говорит банальности. Если кто-то, скажем, нравоучительно начинает: «Жизнь - это вещь, понимаешь...», то слушатель может сам завершить фразу: «...вещь непростая» или «...тебе не шалей-валяй». Многие лихие детективы (фильмы или проза) построены так примитивно, что развитие сюжета легко предвосхищается. Только искусный сюжет может создать «эффект обманутого ожидания»: читатель антиципировал немедленную поимку и наказание преступника, а тот вдруг всех обхитрил и скрылся...

Еще раз подчеркнем влияние ситуации общения на формирование установки в речевой коммуникации. Типичные, повторяющиеся изо дня в день ситуации взаимодействия между людьми отливаются в нашем сознании в типические сценарии общения, называемые речевыми жанрами. Вступая в коммуникацию, мы настраиваем себя на определенный стереотип восприятия: по-разному строится восприятие научного доклада и, к примеру, сплетни о кинозвезде.

Мы уже обращали внимание на роль названий литературных произведений в организации их восприятия. Одни из них более или менее подробны и помогают строить по тексту достоверные гипотезы. Например, «О том, как Иван Иванович поссорился с Иваном Никифоровичем». Или: «Депутат, или Повесть о том, как у Дездеонова 25 рублей пропало» (шуточный рассказ А. П. Чехова). Но есть и заголовки, которые называют «малоориентирующими» (в отличие от «ориентирующих»). Например, название повести Чехова «Степь» почти ничего не сообщает читателю заранее. Есть названия и «дезориентирующие»: «Злоумышленник» (прочитав его, читатель Чехова может выдвинуть гипотезу о том, что будет рассказано о закоренелом преступнике, а не о темноватом мужичке, отвинчивающем гайки с рельсов на грузила), «Хирургия», «Короли и капуста» (это название для сборника рассказов американский писатель О. Генри специально выдумал — по принципу: «Потому что ни в одном из рассказов нет ни королей, ни капусты»).

До сих пор мы говорили о прогнозировании при рецепции (восприятии речи). А прогнозируется ли собственная речь говорящего (пишущего)? Знакомый нам уже Н. И. Жинкин считал, что «без прогнозирования собственной речи - по ее основному содержанию - никакого связного и осмысленного высказывания

93

быть не может». Но, глубоко уважая ученого, давайте все же обратимся к опыту, к наблюдениям нашим собственным.

Хорошо известно, что младший школьник с большим трудом осваивает искусство составления плана изложения услышанного или прочитанного. Частенько такие трудности испытывают и старшие дети, и совсем уж взрослые. Получается это так потому, что без привычки к предварительному обдумыванию (а привычка должна быть сформирована упражнениями, собственным опытом) общий замысел высказывания планируется на очень небольшую «дистанцию глубины»: грубо говоря — «начну писать (говорить) с первых попавшихся слов, а там - как получится». Вот, например, письмо одного первоклассника: «Дорогие бабушка и дедушка! Я живу нормально. Я учусь нормально. Я нарисовал кота Тимку. Больше писать нечего. Витя».

Можно легко себе представить, что и это письмо Вите удалось написать с трудом и что начало письма и иные «темы» ему подсказывали папа и мама. И что радость по поводу завершения непривычного дела была несомненной... А как пишут взрослые специалисты - политики, публицисты, ученые, писатели? У большинства из них есть хорошо развитое умение составлять подробный план будущей статьи, речи или доклада. Потом план превращается в конспект, обрастая деталями и подробностями. Уж потом составляется окончательный текст. Но, например, хорошо известно, с каким количеством черновых вариантов писал свои творения Л. Н. Толстой, который даже в типографские гранки продолжал вносить изменения и дополнения. А вот что писал о своем творческом процессе А. С. Пушкин в «Осени» (1833):

*Душа стесняется лирическим волненьем,
Трепещет и звучит, и ищет, как во сне,
Излиться, наконец, свободным проявленьем –
И тут ко мне идет незримый рой гостей,
Знакомцы давние, плоды мечты моей.*

*И мысли в голове волнуются в отваге,
И рифмы легкие навстречу им бегут,
И пальцы просятся к перу, перо — к бумаге,
Минута — и стихи свободно потекут.*

Многие запоминают здесь только последнюю строчку, которую охотно потом цитируют - вот как легко писал Пушкин.

Но черновые наброски и бесчисленные переделки в рукописях гениального поэта, да и текст самой «Осени» свидетельствуют о другом. Нахлынувший в минуту лирического волнения рой мыс-

94

лей и образов - это ведь «знакомцы давние» (он давно обдумывал будущие строфы), слова нащупываются «как во сне», неотчетливые, а «минута» - это уже завершающий момент творчества. В соответствии с нашей темой мы должны интерпретировать сказанное Пушкиным как длительный и мучительный процесс перехода от диффузной первоначально смыслово-образной программы к конкретному вербальному ее воплощению. И великий поэт А. Фет тоже хорошо изобразил этот процесс, начинающийся с предвосхищения будущих строк:

*Рассказать, что отовсюду
На меня весельем веет,
Что не знаю сам, что буду
Петь - но только песня зреет.*

Вот еще свидетельство В. Маяковского о его творческом труде (это отрывок из статьи «Как делать стихи»): «Я хожу, размахивая руками и мыча..., то укорачиваю шаг, чтобы не мешать мычанию, то помычиваю быстрее в такт шагам. Так обстругивается и оформляется ритм - основа всякой поэтической вещи, проходящей через нее гулом, Постепенно из этого гула начинаешь вытаскивать отдельные слова. Первым чаще всего выявляется главное слово - главное слово, характеризующее смысл стиха... Остальные слова приходят и вставляются в зависимости от главного».

Не надо думать, что «главное слово - это обязательно один из главных членов предложения (подлежащее или сказуемое). Как раз пример В. Маяковского (в той же статье) касается образного словосочетания «единственную ногу» (прямое дополнение), которое было записано поэтом второпях ночью обгоревшей спичкой. Это был «главный образ» в строфе: «Тело твое буду беречь и любить,/ Как солдат, обрубленный войною/ Ненужный, ничей, бережет свою единственную ногу».

Читателю предлагается в заключение сравнить высказывание Маяковского и стихи Пушкина, приведенные выше, со стихотворением Анны Ахматовой:

*Бывает так: какая-то истома;
В ушах не умолкает бой часов;
Вдали раскат стихающего грома,
Неузнанных и пленных голосов
Мне чудятся и жалобы и стоны,
Сужается какой-то тайный круг,
95
Но в этой бездне шепотов и звонов
Встает один, все победивший звук.
Так вокруг него непоправимо тихо,
Что слышно, как в лесу растёт трава,
Как по земле идет с котомкой лихо...
Но вот уже послышались слова
И легких рифм сигнальные звоночки, -
Тогда я начинаю понимать,
И просто продиктованные строчки
Ложатся в белоснежную тетрадь.*

§6. Экспериментальное изучение проблемы «язык - мышление»

Априорно, т. е. без особых доказательств ясно, что язык и мышление связаны друг с другом. Но совершенно не очевиден характер этой связи: то ли мышление сначала формируется в психическом аппарате человека, а потом «соединяется» с возникшим языком, то ли, наоборот, возникающий язык становится базой для развития мышления. А, может быть, они формируются одновременно, стихийно влияя друг на друга? И еще: в каком виде существует наш естественный язык в сером веществе нашего мозга? Ясно ведь, что трудно себе представить, чтобы в этом самом сером веществе хранился наш лексикон в том виде, в каком мы его видим под книжной обложкой, упорядоченный по алфавиту. Но если не так, то как? И в каком виде хранятся в нашей памяти правила грамматики? Не может быть, что именно так, как в грамматическом справочнике!

Наблюдения за детской речью свидетельствуют, что за 3-5 лет сознательной жизни нормальный ребенок может усвоить - без всяких учебников и квалифицированных учителей, без помощи лингафонных кабинетов и т. п. - любой язык в его основных системных характеристиках. В то же время,

как известно, взрослый и целеустремленный молодой человек на факультете иностранных языков (а ранее - много лет в школе) должен упорно ежедневно учиться под руководством специально обученных преподавателей и специальных средств, чтобы за 4-5 лет достичь желанной цели. Но даже отличник-выпускник специального факультета не всегда обнаруживает то чувство языка, ту безошибочную способность ориентироваться в его хитросплетениях, как это делает пятилетний ребенок, освоивший свой родной язык.

96

Почему? Надо честно сказать, что здесь не все до конца выяснено учеными, главные открытия - впереди.

Мы уже знаем из вводной главы, что определенный уровень мышления, наблюдаемый у необученных языку глухонемых и слепоглухонемых, достигается явно без помощи языка. Но обратимся к человеческой деятельности, свободной от дефектов речи. Прочитаем в одном из рассказов С. Довлатова:

«- Ты читала мой рассказ «Судьба»? - конечно, ведь я же набирала его для альманаха «Перепутье». Тогда я задаю еще один вопрос: - А что сейчас набираешь? - Булгакова для «Ардиса». - Почему же ты не смеешься? - Потому что я набираю совершенно автоматически».

Неужели это возможно - совершенно автоматически производить набор текста, не вникая в его содержание? Если - да, то работа наборщика или машинистки представляется совершенно особым видом деятельности: внешне эта работа как будто бы вербальна, т. е. имеет место обработка текста (причем дважды - считывание с рукописи и репродукция его же литерами на клавишах), а мышление в этом процессе участия не принимает. Где же обязательная связь того и другого?..

Проведен большой многосерийный эксперимент с машинистками и наборщиками. Уже предварительные наблюдения показали, что опытные наборщики и машинистки умудряются во время работы перебрасываться друг с другом репликами (без отрыва от работы), слушать радиопередачи (не музыкальные, а «разговорные»). В специальных условиях было проверено, что понимание речи соседа или текста радиопередач производится, действительно, не в «зазорах», не в кратких перерывах между набором или печатанием, а именно параллельно с ними. Однако ученые нашли способ сделать такую работу затруднительной и даже невозможной: предлагалось перепечатать (или набрать) текст, который был специально деформирован грамматически - как синтаксически, так и морфологически. Вот пример предложения из такого текста: *«Многая из такое и позже также или или вот из латуни муравьиные сапога пошел скоро потому что он стала совсемочки белая».* Такого рода текст никто не смог перепечатать (набрать), не отвлекшись от текстов разговоров или от текста радиопередач. Нет, не в бессмыслице дело. С хорошей скоростью перепечатывался не менее бессмысленный текст (без отрыва от

97

посторонних разговоров): *«Многое из такого в данный момент и позже муравьи в латунных сапожках обнаруживали неоднократно; при этом они становились совсем белыми».*

Значит, помехой наборщикам служила не семантика текста, который они обрабатывали, а его поверхностная - вербальная структура, которая была нарушена. Значит, женщина из рассказа С. Довлатова совершенно честно рассказала о том, что она с текстом работает «совершенно автоматически». Да и вспомним, какие разнообразные (не только по жанрам, но и по специальностям) тексты приходится перепечатывать (набирать): от протоколов общих собраний, до монографий узких специалистов. Понимание текста здесь не только невозможно, но и нецелесообразно; оно бы - при вникании в смысл - только тормозило работу.

В конце 70-х годов в разных вузах нашей страны был проведен массовый эксперимент со студентами на лекциях по языкознанию. Лекторы, сговорившись предварительно между собой, вставили в конспекты своих лекций несколько фрагментов, которые надо было продиктовать студентам для точной записи. Один фрагмент был такой: *«На одном из Антильских островов была в прошлом году обнаружена популяция птиц, которые переговаривались друг с другом при помощи азбуки Морзе, а в свободное время умели готовить вкусное печенье по рецептам кулинарных книг».* И что же? Подавляющее большинство первокурсников, не привыкших к осмысленной записи лекций, старательно зафиксировало в своих тетрадях этот формально правильный текст. И только перечитав его по просьбе преподавателя, аудитория дружно рассмеялась и сконфузилась.

Бичом для любого вузовского преподавателя становятся студенты (чаще - студентки) болтуны (болтушки). Причем в ответ на замечания лекторов эти милые создания, как правило, уверяют педагога в том, что они, разговаривая с соседом по парте, «все слушают, понимают и записывают». Но может быть, они, действительно, могут усваивать лекционный материал, общаясь с подругой? Способность одновременно читать, слушать донесения, да еще и диктовать что-то своему писцу молва приписывала известному римскому императору Гаю Юлию Цезарю. Таким же талантом, по слухам, обладал Наполеон Бонапарт. Возможно ли это?

В особом эксперименте большой группе испытуемых через наушники передавались одни тексты, а синхронно через зрительный канал надо было одновременно обрабатывать тексты того же

98

объема, но совершенно другого содержания. Каковы же результаты? Ведь после опыта испытуемые должны были пересказать и текст, предъявленный на слух, и тот, что предъявлялся зрительно. «Феномен Цезаря» не подтвердился ни в какой мере: либо испытуемые сосредоточивались на читаемом ими тексте (и тогда хорошо его пересказывали), либо на тексте через наушники (и хорошо пересказывали его). Параллельные тексты никто пересказать не мог, даже тему назвать затруднялись. Типичный отчет испытуемого: «Сначала как будто удавалось читать и слушать одновременно. Но после всего один текст рассыпался, не остался в памяти». Те же, кто во что бы то ни стало, следя за собой, пытались усвоить содержание обоих текстов, не запомнили ни одного. Думается, что понять результат можно так: участки коры, ответственные за слуховое и зрительное восприятия (они находятся в разных местах мозга) работали нормально и свои задачи выполняли исправно. Но ведь зрительные и слуховые сигналы без задержек поступали в общий центр семантической (смысловой) обработки информации. И здесь-то произошла интерференция (взаимное наложение, смешение) результатов мозгового декодирования сигналов одной и той же природы (речевой). Внутримозговые аналоги словесных и словосочетательных значений потеряли свою четкость, помешали «расшифровке» текстовых разносмысловых и разнооформленных материалов. Скорее всего, «феномена Цезаря» не существует, а миф о нем замаскировал способность знаменитого императора распределять свое внимание к текстам во временных «зазорах» между их исполнением.

Еще меньше вероятность того, что постороннее общение (болтовня) на лекции не мешает усвоению учебного материала. Психолингвистика ответственно утверждает: нельзя производить одновременно двух осмысленных речевых действий.

Но нам надо от описанной части эксперимента перейти к его второй части. А она проходила иначе: через наушники, как и прежде, передавались подобные тексты, а для зрительного предъявления был избран совсем другой материал - серия рисунков Х. Бидструпа (по 6 в каждой серии). Каждая серия представляла собой своеобразный «рисунчатый» рассказ о каком-либо событии. Понять смысл серии можно было только последовательно переходя от одного рисунка к другому. Время было выверено так, что текст на слух мог быть нормально усвоен за тот же промежуток, что и серия рисунков. Каков же результат? Совсем

99

не тот, что при обработке двух вербальных текстов - и поданный на слух пересказывался без потерь, и серия рисунков описывалась верно. Почему? Да потому, что образное содержание рисунков практически почти не надо перекодировать в аппарате мозга, а вербальный текст надо было все равно расшифровывать в центре обработки смыслов: пока он расшифровывался, рисунок уже был усвоен.

Эксперимент показывает, что: а) национально-языковой материал понимается нами только потому, что он должен сначала пройти перекодировку в особый код мозга, ответственный за построение смысла. Он, этот код, в процессе своего функционирования, и есть информационная система, которую мы называем «мышлением». Этот код не зависит от специфики национального языка, он универсален и надъязыков. Мы уже говорили о том, что Николай Иванович Жинкин назвал его УПК — универсально-предметным кодом, в котором строятся все наши образные представления и схемы связи (смыслы) и б) рисунок (картина, реально наблюдаемая ситуация в жизни, шахматная позиция, чертеж конструкции, которые мы знаем) - все это зависит от знаний смысла, а не от знаний языка. Все это по своей сущности либо совпадает, либо близко к единицам и сочетаниям единиц УПК. Поэтому рисунок понимают представители практически любых языков, если они знают соответствующие общекультурные объекты, представляющие приблизительно один и тот же уровень цивилизации, а не некие этноспецифические символы.

Поскольку и понимание языковых текстов и серии рисунков являются безусловно осмысленными, т. е. мыслительными процессами, то опыт показывает, что один из этих процессов (чтение) безусловно осуществляется - по крайней мере на изначальном этапе восприятия - на базе соответствующего национального языка, а другой (восприятие рисунков) - обходится без вмешательства языка, представляет собой невербальный процесс.

Что касается способности перерабатывать поверхностную структуру текста без проникновения в смысл читаемого и печатаемого (набираемого), то эта способность реальна, даже профессиональна для известной группы лиц. Реализация же этой способности свидетельствует о том, что связь между процессом мышления и вербализацией поверхностной структуры текста может быть явно нулевой, отсутствующей.

100

Итак, в определенных условиях мысль и языковой конструкт способны «сосуществовать» без всякой связи. Иными словами, можно утверждать, что речь и мышление - самостоятельные познавательные процессы, которые могут присутствовать в нашем сознании независимо друг от друга. Еще более просто: в реальной деятельности людей мы сталкиваемся с «мышлением без речи», и (что более парадоксально) с «речью без мышления». В том же случае, когда мышление и речь соединяются в один когнитивный (познавательный) процесс, мы имеем дело с речевым (дискурсным) мышлением.

В середине 60-х годов известный психолог А. Н. Соколов с сотрудниками провел огромную по объему и весьма важную серию опытов для выяснения главного вопроса психологии речи - о

взаимозависимости мышления и языка. Психологи решили выяснить, является ли национальный язык «базальным компонентом» мыслительного процесса. Для этого многочисленным испытуемым с разными родными языками давались различные задания, решения которых безусловно требовало осмысления, исключало автоматизм. Одна серия заданий была безусловно связана с операциями на языке: чтение незнакомого текста, мысленное воспроизведение известного стихотворения и т. п. Другая серия заданий (лабиринтные задачи, сборка целостного изображения из фрагментов, шашечные и шахматные задачи, исследование рисунков с аналогичными деталями и пр.) прямой опоры на язык не предусматривала. Все испытуемые были оснащены на языке, на губах, на надгортаннике специальными датчиками, импульсы от которых записывались точными приборами. Специфические рисунки от самописцев, похожие на осциллограммы, назывались «электромиограммами» (ЭМГ). Так вот, ЭМГ были получены от всех испытуемых без исключения, т. е. было практически доказано, что в любой из моментов решения любой мыслительной задачи органы артикуляции находились в движении, проявляли свою скрытую от глаз и уха активность (скрытая активность называется «латентной»). Был сделан вывод: латентная активность органов артикуляции в моменты решения мыслительных задач свидетельствует о том, что «национальный язык является базальным компонентом мышления». Что, как говорится, и требовалось доказать.

101

А теперь обратимся к вопросам, которые были заданы после представления результатов опытов, и к ответам, которые были на них даны:

1. Снимались ли ЭМГ с каких-нибудь домашних животных? Ведь если бы с них снимались ЭМГ, и последние показали бы схожие или идентичные латентные движения, то стало бы ясно, что ЭМГ фиксируют не «латентную артикуляцию», связанную с национальным языком, а нечто совсем другое! Ответ на этот вопрос был отрицательным: ЭМГ с животных не снимали.

2. Известно, что дети (и не только они) в моменты рисования, вышивания, преодоления каких-либо препятствий высовывают язык, поджимают губы и т. п. Закрашивание фигуры цветным карандашом и подобные задания не требуют особых размышлений, но обнаруживают особую активность органов артикуляции. Но известно и то, что наши органы артикуляции изначально и поныне выполняют и неязыковые функции (при еде, при откусывании нитки и т. п.). Можно ли утверждать, что такого рода активность есть именно артикуляция (скрытая речь), а не иной тип активности, с речью не связанный? Четкого ответа на этот вопрос дано не было, хотя он был признан интересным.

3. Нашли ли экспериментаторы, сличая друг с другом ЭМГ от разных испытуемых, общие фрагменты в тех ЭМГ, которые были разноязычными? Случалось ли в эксперименте так, что носители одного и того же языка мысленно воспроизводили одно и то же стихотворение? Если да, то отличались ли ЭМГ от них от таковых, взятых от иноязычных? На этот вопрос был дан такой ответ: многие ЭМГ обнаруживали между собой сходные фрагменты и несходные фрагменты. Но идентифицировать по ним общие или несходные языки не удавалось. На наш взгляд, безусловно добросовестные опыты не доказали того, на что рассчитывали экспериментаторы.

Еще одно соображение в связи с рассматриваемой темой и результатами другого опыта.

Известна максимальная скорость латентных микродвижений органов артикуляции; эти движения, естественно, соответствуют способности произносить некоторый текст на данном национальном языке, но, в отличие от артикуляции речи вслух, латентные движения более кратковременны. Их скорость примерно втрое выше скорости артикулирования звуковой речи. Если последняя производится со скоростью 8 слогов в секунду, то максимальная

102

латентная артикуляция осуществляется, следовательно, с максимальной скоростью 24 слога в секунду. Легко организовать следующий опыт. Раздать, скажем, десяти испытуемым по одной репродукции с сюжетной картины, ранее испытуемым не известной. По сигналу ведущего опыт, испытуемые переворачивают репродукцию «лицом вверх» и в течение 2-х секунд рассматривают ее. После этого картинки переворачиваются тыльной стороной вверх, а испытуемые описывают увиденное на специально заготовленных листках. Согласно инструкции, им надо максимально лаконично описать увиденное на картинках, перечисляя предметы, их взаимное расположение и цвет (размер), а также самым кратким образом сформулировать смысл изображения. Затем листки собираются ведущим опытом, а написанные тексты дополнительно сокращаются: все слова по возможности заменяются на наиболее краткие синонимы, убираются избыточные слова и словосочетания; например, вместо «изображенная ваза» - «ваза». Вычеркиваются и заголовки, формулировки смысла, нужные только для того, чтобы ведущий понял, что содержание репродукции усвоено верно. В оставшемся тексте подсчитываем число слогов. Допустим, что оно равно (так было в реальных опытах) в среднем 250. Отнимаем от этого числа 100, учитывая, что образ увиденного некоторое время остается в оперативной памяти испытуемых (явление эйдетизма) уже после конца предъявленной картинке. Оставшееся число (150) делим на максимальную скорость латентной артикуляции, т. е. на 24 слога в секунду. Получаем около 6 (секунд). Но ведь картинка осмыслялась за время втрое меньше. Отсюда делаем вывод, что при осмыслении картинке не нужна была латентная артикуляция, т. е. не было языковых операций.

Что касается мнения, что внутренняя речь (понимаемая как внутреннее проговаривание) является сравнительно с внешней «свернутой» до такой степени, что якобы слову средней величины соответствует только один краткий слог, а тексту - только группа таких слогов, то - будь это так — нет никакого права считать такое «свернутое нечто» какой-то единицей национального языка. Судите сами: разве ряд артикулем типа «жевамвседобнам-нолет» отражает структурно-языковые особенности предложения русского языка «Желаем вам всего доброго на много лет»? Да нет же! Скорее всего, этот ряд похож на высказывание на одном из инкорпорирующих языков вроде чукотского.

103

Полагаем, что на этом можно завершить рассмотрение вопроса о характере связи процессов мышления с процессами реализации языка в речи. И сделать вывод: нормально человек мыслит, когда говорит о чем-то. Это и есть речевое (дискурсивное) мышление, где, говоря словами Л. С. Выготского «мысль рождается в слове». Как мы уже говорили, подобный тип спонтанного порождения текста (дискурса) осуществляется в условиях практической одновременности формирования мысли и речи. Но это не значит, что человек, мысля, обязательно при этом еще и «скрытно говорит». Поэтому Н. И. Жинкин утверждал, что «человек мыслит не на каком-либо национальном языке, а средствами универсально-предметного кода мозга, кода с надъязыковыми свойствами».

Глава 4 Мозг и речь

Проблемой соотношения «мозг - речь» в психолингвистике ведает особый раздел, который получил название патопсихолингвистики. Он непосредственно связан, а иногда и просто сливается с другой, родственной психолингвистике, научной дисциплиной - нейролингвистикой.

Нейролингвистика - научная область, изучающая механизмы центральной нервной системы (головного мозга, в первую очередь), ответственные за порождение и понимание речи. В отличие от «внешних» экспериментальных методов психолингвистики, нейролингвистика добывает свои знания еще и с помощью изучения коры и подкорки головного мозга; ее появление изначально было продиктовано необходимостью оперативного вмешательства в жизнедеятельность мозга в связи с различными черепными травмами, внутримозговыми кровоизлияниями (инсультами), невропсихическими заболеваниями.

§1. Структура языка и строение мозга

Как особая наука нейролингвистика оформилась к середине нашего столетия. В нашей стране отцом этой отрасли знания является А. Р. Лурия. Однако становлению этой новой отрасли знаний предшествовал более чем столетний период накопления данных о нарушениях речи при локальных поражениях головного мозга - афазиях. Появление нейролингвистики было подготовлено также успешным развитием неврологии, психологии и лингвистики. Можно говорить, что нейро- и психолингвистика имеют общие истоки. Возникнув в одно время, обе эти науки тесно сплетаются общностью проблем и предмета изучения, дополняя друг друга данными, полученными разными путями.

История изучения нарушений различных форм речевой деятельности при локальных поражениях мозга начинает свой отсчет в 1861 г., когда французский анатом П. Брока показал, что поражение задней трети первой лобной извилины левого полушария приводит к своеобразной патологии, при которой больной теряет возможность говорить, хотя полностью сохраняет способность понимать обращенную к нему речь. Область коры головного моз-

105

га, открытая ученым стали называть центром Брока; афазию, связанную с нарушением в этой зоне, стали называть моторной афазией.

Спустя тринадцать лет, в 1874 г. немецкий психиатр К. Вернике описал второй факт не меньшего значения. Он показал, что больные с поражением трети первой височной извилины левого полушария сохраняют способность говорить, однако лишаются способности понимать обращенную к ним речь. Афазию, вызванную нарушением в зоне Вернике, стали называть сенсорной афазией. Эти открытия положили начало клиническому изучению мозговой организации речевой деятельности человека. Уже на ранних стадиях развития афазиологии были сделаны предварительные выводы.

1. Речевой процесс опирается на ряд совместно работающих зон мозговой коры, каждая из которых имеет свое специфическое значение для организации речевой деятельности. Отсюда невольно напрашивался вывод о необходимости дальнейших поисков новых зон, ответственных за другие коммуникативные функции.

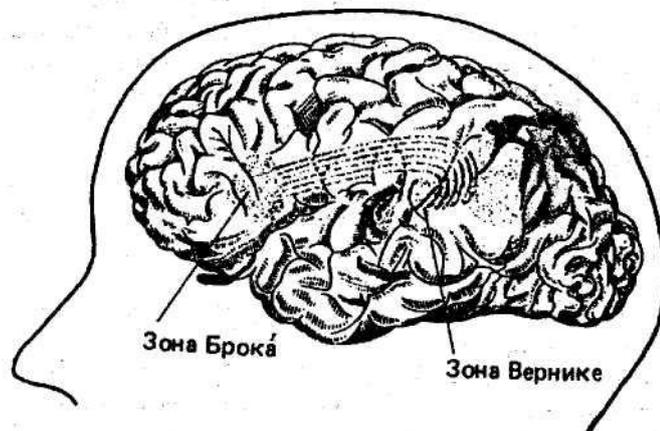
2. Обе речевые зоны соседствуют с более общими зонами деятельности: центр Брока соседствует с двигательным, а центр Вернике - со слуховым. Это наблюдение родило предположение о том, что зоны управления речью соотносятся с гораздо более общими мозговыми зонами управления поведением.

3; Зоны Брока и Вернике расположены в левом полушарии головного мозга. Нарушения в правом полушарии, как правило, не влекут за собой речевых аномалий. Это привело к объявлению левого полушария «доминантным», наиболее человеческим, а правого - чем-то вроде атавизма, наследия животного состояния человека.

После открытий Брока и Вернике ученые с энтузиазмом принялись за поиски новых речевых зон. Некоторым исследователям казалось, что рано или поздно можно составить точную карту мозга, где будут указаны узко ограниченные участки, которые обеспечивают такие аспекты речи, как распознавание звуков, лексический, морфологический или синтаксический уровень речевой деятельности. Подобную позицию занимал, к примеру, известный немецкий психиатр Клейст. Неудачи в осуществлении такого рода опытов приводили к другим крайностям: выдвигались положения о том, что локализация практически ничего не дает для понимания механизмов речи. Оказалось, что данные

106

языкознания плохо увязываются с речевыми функциями открытых физиологами зон мозга. Постепенно первично возникший оптимизм сменился скепсисом.



Однако данные накапливались, изучение системы «язык -мозг» продолжалось. Значительное число наблюдений за самыми различными видами афазий было сделано во время Великой Отечественной войны. Здесь надо еще раз отметить большое значение работ А. Р. Лурия, который во время войны был главным специалистом Красной Армии по восстановлению деятельности солдат и офицеров, получивших травму головного мозга. Именно за эти годы он собрал и обобщил огромный материал, анализ которого был положен им в основу новой науки «нейролингвистики». Лурия и его ученики (Т. В. Ахутина, Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова и мн. др.) подробно исследовали языковые функции левого полушария. Поэтому мы начнем рассмотрение мозговой организации речевой деятельности человека именно с этой области мозга.

Зоны, открытые Брока и Вернике, как это видно на рисунке, находятся в центральной и срединной частях мозга. Мозг человека отличается от мозга питекантропа и неандертальца увеличенной лобной и затылочной областями. Логично предположить, что именно здесь находятся наиболее «человеческие», центры, и в том числе центры, ответственные за речь.

107

Поражения глубинных отделов мозга способны вызвать разрушение мотивационной основы речевого высказывания. В этом случае больной находится в состоянии заторможенности и не испытывает желания вступить с кем-либо в коммуникативный контакт. Нарушения в области первичного оформления мотива, распад программирования речи и контроля процесса речевой деятельности наблюдается при тяжелых двусторонних поражениях лобных долей мозга. Больные в этом случае сохраняют способность к построению высказывания, однако речь их либо принимает характер эхολалического повторения заданного вопроса, либо соскальзывает на цепь побочных ассоциаций. Так например, выполняя задание на воспроизведение рассказа «Курица и золотые яйца», больной легко повторяет первую фразу «У одного хозяина была курица, которая несла золотые яйца», потом отвлекается на посторонние рассуждения, затем дойдя до того места, где говорится о том, что хозяин убил курицу и не обнаружил у нее внутри золота, он начинает говорить: «Он открыл курицу, потом закрыл курицу, потом открыл, потом закрыл... дверь открывается, дверь закрывается... вот я вхожу в столовую, сажусь за стол...».

Прежде чем мы будем говорить о других речевых расстройствах, напомним, что строение любого национального языка (как равно и языковой деятельности) опирается на два основных механизма; механизма **синтагматики** (соединения элементов языковой структуры в линейно организованное высказывание, связную речь) и механизма **парадигматики** (отвечающего за выбор нужного компонента — фонетического, лексического, морфологического - из множества сходных форм). Как же соотносится структура языка и устройство левого полушария мозга?

Клинические наблюдения показали, что нарушения передних отделов речевых зон приводят к распадению синтагматических механизмов порождения речи. В этом случае больной сохраняет способность произносить слова, но не может сформировать связное сообщение. Речевые расстройства, вызванные поражением лобных отделов мозга, иногда характеризуются синдромом «телеграфного стиля», когда афазик либо произносит отдельные существительные, либо ограничивается отрывистыми

назывными предложениями. Пример такой речи - рассказ об истории своего ранения: «*Вот... вот..., фронт... вот... наступление... вот... вот... пуля... вот... ничего... вот... больница... операция... вот... речь... речь... речь...*».

108

Другой пример - рассказ по картинке Ф. П. Решетникова «Опять двойка»:

- *Мальчик... мама... Мальчик принес двойку... Ну... брат... ну, велосипед... а сестра пишет... ну... ну, все.*

- *Опишите комнату.*

- *Хорошая... Ну... Стол и все... стул и буфет, ну и все.*

- *Почему мальчик получил двойку?*

- *Коньки.*

Другие случаи нарушения лобных отделов левого полушария вызывают нарушение связной речи в целом, когда вместо связного текста больной ограничивается отдельными предложениями-клише. Так, один из афазиков с подобным нарушением при задании составить устное сочинение на тему «Север» после долгой паузы произнес: «*На севере живут медведи*». Потом подумал и добавил: «*О чем и доведу до вашего сведения*». Другой больной просто прочитал фразу из стихотворения М. Ю. Лермонтова: «*На севере диком стоит одиноко на голой вершине сосна*».

Как показывают наблюдения ученых, при поражении лобных или передних отделов речевой зоны нарушения проявляются главным образом в процессе порождения высказывания. Здесь обычно страдают процессы развертывания семантической программы во внутренней речи: либо формирование общего замысла в схему последовательного речевого сообщения, либо построение связного текста.

Совершенно иные нарушения речевой деятельности возникают при поражении задних отделов коры левого полушария, включающих височные и теменно-затылочные отделы мозга. В этом случае страдают *парадигматические* механизмы порождения и понимания высказывания. На уровне формирования сообщения это находит выражение в том, что больной испытывает трудности в выборе языковых единиц разного уровня: фонем, словоформ, слов. Так например, некоторые из такого рода афазиков путаются в подборе звуков: вместо *комната* они произносят *гонмада*, вместо *Борис - Парис*. Проблема выбора проявляет себя и на уровне подбора нужного слова. В этом случае больной испытывает затруднения в рамках семантического поля (напомним, что мы вели речь о структуре семантического поля в первой главе). Когда ему показывают картинки и просят назвать нарисованные на них предметы, он вместо слова *сундук* может сказать *чемодан*, вместо *обезьяна* - *попугай* (сундук и чемодан принадле-

109

жат к одному семантическому единству - бытовые предметы, предназначенные для хранения вещей; обезьяна и попугай — экзотические животные). Сохранность синтагматической организации речи при нарушении ее парадигматической структуры хорошо иллюстрирует рассказ по картинке «Несчастный случай», сделанный больным с поражением в височной зоне:

- *Это трамвай, машина для больных... нет, как... дворник несет девочку, или мальчик... Им интересно женщина... очередь смотрит, а машина уйдет и они уйдут, им делать нечего... видимо, машиной задела... задела его, подняли и в больницу... С точки зрения синтаксиса речь организована достаточно хорошо, однако больной постоянно забывает слова, путается в подборе словоформ и т. д.*

Повреждения в области задних отделов мозга ведут к нарушению понимания речи на стадии декодирования языковых знаков: распад фонематической структуры восприятия не позволяет ? слушателю вычленив в речевом потоке слова, нарушение лексико-семантического состава приводит к трудностям в понимании значений слов и т. п.

Современная нейролингвистика накопила достаточно большой багаж классификаций расстройства речи, возникающих при повреждениях мозга. Одна из наиболее распространенных в отечественной науке принадлежит А. Р. Лурия. Ученый различает шесть форм афазии: (1) *акустико-гностическая (сенсорная)* и (2) *акустико-мнестическая* (они возникают при поражении височных отделов коры головного мозга); (3) *семантическая* и (4) *афферентная моторная* (возникают при поражении нижних теменных отделов коры головного мозга); (5) *эфферентная моторная* и (6) *динамическая* (возникают при поражении премоторных и заднелобных отделов коры головного мозга).

1. *Акустико-гностическая*, или *сенсорная* афазия (носит название афазии Вернике) возникает при поражении задней трети верхней височной извилины левого полушария. Она отличается распадением представлений о звуках речи (фонематического слуха), в результате чего страдает понимание речи: больные могут принять один звук за другой, не разобрать звучание слова (слово «почка» афазик воспринимает как «бочка», «дочка» - как «точка» и т. п.).

2. *Акустико-мнестическая*, или *амнестическая* афазия возникает при поражении средних и задних отделов височной об-

110

ласти. При этой форме речевого расстройства фонематический слух остается сохранным, больной правильно воспринимает звуки родного языка, понимает обращенную к нему устную речь. Однако он не способен запомнить даже сравнительно небольшой речевой материал вследствие грубого нарушения

слухоречевой памяти. В активной речи наблюдается забывание имен собственных, наименований и функций предметов и т.п. Например, больной может сказать: «*Мне нужен... ну как его... такой узенький... ну чем рисуют... (имея в виду карандаш)*».

3. **Семантическая афазия** становится следствием поражения теменно-затылочной области левого полушария. Это нарушение речи характеризуется трудностями понимания логико-грамматической стороны речи: а) больные не видят разницы в выражениях «круг над крестом», «круг под крестом» или «крест под кругом»; б) не могут сориентироваться в сравнительных словосочетаниях типа: «Коля выше Васи. Кто из них самый высокий? Кто самый низкий?»; в) не понимают словосочетания, передающие «коммуникацию отношений» типа «брат отца», «отец брата» и т. п.; г) затрудняются в понимании сложных синтаксических конструкций, которые передают причинно-следственные, временные и пространственные отношения, деепричастные и причастные обороты (например: «Прежде чем поехать в город, он зашел к товарищу» и т. п.) и др.

4. **Афферентная моторная афазия** возникает при поражении нижних отделов теменной области коры головного мозга. У больных, страдающих этим типом речевой патологии, первичный дефект состоит в трудностях различения близких по артикуляции звуков речи. Вследствие этого у афазика либо вообще отсутствует ситуативная речь, либо возникают нарушения произношения слов, замены одних звуков другими (например, слово «халат» произносится как «хадат», «слон» — как «снол» или «слод» и т. п.).

5. **Эфферентная моторная афазия** появляется при поражении нижних отделов коры премоторной области («зоны Брока»). В этом случае часто больные вообще не могут произнести почти ни одного членораздельного звука. В то же время они в определенной степени понимают обращенную к ним речь (отдельные слова и целые фразы). Более легкие формы этого речевого нарушения могут характеризоваться аграмматизмом в речевом порождении (пропуске глаголов, трудности в употреблении предло-

111

гов, флексий существительных; аграмматизме типа «телеграммного стиля» и т. п.).

6. **Динамическая афазия** возникает в случае, если страдают заднелобные отделы левого полушария мозга, расположенные вблизи от зоны Брока. Основным речевым дефектом при этой форме речевого расстройства является трудность, а иногда и полная невозможность активного развертывания высказывания. У больных страдает способность дать развернутое речевое высказывание, что свидетельствует о нарушениях в области внутренней речи. Это проявляется в примитивности синтаксической структуры, наличии речевых шаблонов, клише. При составлении рассказа по картинке, при пересказе текста произносятся отдельные, не связанные между собой фрагменты, например: «*Вот... у хозяйна была курица... и золотые яйца... и он ее убил... вот!*» и т.д.

Кроме типологии Лурия, существуют другие классификации расстройств речи при афазиях. Приведем одну из типологий левополушарных расстройств, созданных зарубежными нейрофизиологами (в терминах 1981 г.).

1. **Анемическая афазия.** Наблюдается при повреждении так называемой «угловой извилины», соединяющей височную, теменную и затылочную доли левого полушария. Выражается в том, что при сохранном нормальном понимании чужой и собственной речи больной часто забывает отдельные слова, включая самые простые, например, имена близких людей. Считается сравнительно легкой формой афазии и довольно быстро излечивается.

2. «**Словесная глухота**» вызывается травмой области, связывающей зону Вернике со слуховым входом (т. е. участком коры, непосредственно связанным со средним ухом). При этом виде афазии остаются нормальными понимание письменной речи, собственно устная речь и письмо. Но понимание обращенной к больному устной речи либо сильно затруднено, либо полностью нарушено.

3. **Проводниковая афазия.** Травмированы волокнистые структуры коры в местах соединения зон Вернике и Брока. Характеристика речи: а) частично понимается чужая речь и отчасти сохранно собственное чтение; б) исчезает способность правильно повторять вслух образцы речи; в) в беглой собственной речи много бессмысленных отрывков слов из-за неверного произнесения и

112

нарушенных синтаксических конструкций. Все это часто называют «словесной крошкой».

4. **Афазия Вернике.** Обнаруживается при повреждении задней части первой височной извилины, т. е. «зоны Вернике» в целом. Следствия нарушений: а) разрушено понимание чужой речи; б) сам больной сохраняет способность к собственной, даже беглой, речи, но она переполнена не существующими в языке словами; в) сохранены слова и целые предложения грамматически (включая синтаксис) нормативны, интонация верна и понятна, но и в этом случае содержание речи производит впечатление странной вычурности. Например, картинку с изображением двух мальчиков, воруящих печенье за спиной у женщины, больной описывает так: «Матери здесь нет, она делает свою работу, чтобы получить ее лучше, но когда она смотрит, два мальчика смотрят в другое место. И она работает в другой раз»; г) чтение и письмо нарушены. Знаменитый композитор Морис Равель, страдая этим видом афазии после травмы в автокатастрофе, уже не был в состоянии играть, правильно петь, записывать свою музыку и

читать нотную запись. Но он мог слушать музыку и понимать ее, пытался выражать в связи с ней свои мысли и эмоции.

5. *Афазия Брока*. Наступает при травме лобной доли левого полушария, т. е. «зона Брока». Речевая симптоматика: а) понимание чужой речи, чтение и собственное письмо не нарушены; б) собственная устная речь ущербна, обнаруживает так называемый «телеграфный стиль» (с пропуском служебных слов и большинства глаголов). Резко нарушена способность к четкой артикуляции. Интересно, что при этой афазии больной осознает свой дефект, тогда как при афазии Вернике дефект речи афатиком не осознается.

б. *Тотальная (глобальная) афазия*. Вызывается обширной травмой левого полушария коры, охватывая зоны Вернике и Брока. Наблюдается при этом полная дисфункция речевой способности (по Павлову - разрушена 2-я сигнальная система в целом). Интеллект и способность к несловесному творчеству могут быть сохранены. Именно это и имело место при тотальной афазии у покойного композитора Г. А. Шапорина, продолжавшего работу над своей оперой «Декабристы» (играя на слух).

113

§2. Речь и функциональная асимметрия мозга

Уже в конце 19-го века мысль об функциональной асимметрии головного мозга человека стала научным трюизмом. Было установлено, что левое полушарие отвечает за знаковое, рационально-логическое речевое по преимуществу мышление, а правое - руководит ориентацией человека в пространстве, его мышление по преимуществу эмоционально-образное, интуитивное. Ученые выяснили также, что по врожденным свойствам у разных людей одно из полушарий «работает» как бы лучше другого. Что все мы делимся на левополушарников (тех, кто хорошо справляется с речью (особенно - письменной), но плохо ориентируется в пространстве) и правополушарников (тех, кто, как правило, имеет хорошие художественные способности, но испытывает большие трудности с письменной речью). Есть, правда, еще переходный тип — амбополушарники, у которых полушария развиты одинаково.

Как мы уже говорили, в течение длительного времени в нейролингвистике господствовало мнение, что левое полушарие мозга является доминантным (т. е. главным, мыслительно-речевым), а правое - субдоминантным, подчиненным левому. Однако подобные суждения оказались поспешными. Постепенно выяснилось, что а) только у большинства правой (не у ста процентов) речевая зона локализуется в левом полушарии, а у большинства левой (хотя и не у ста процентов) она локализуется в правом полушарии; б) при оперативном лечебном вмешательстве, при котором обе половины мозга разрезались вдоль (по так называемому «мозолистому телу»), лишаясь тем самым возможности взаимодействовать, обе половины брали на себя как бы не свойственные им функции: понимание речи, решение вербальных и невербальных задач, формирование в связи с ними эмоциональных оценок. Это подтверждалось опросом пациентов, подвергшихся такой операции в состоянии разделенного мозга.

Исследования последних двух десятилетий изменили устоявшиеся представления о роли правого полушария в речи человека. Ответ на вопрос о характере участия каждого из полушарий мозга в речевой деятельности был получен при лечении разных тяжелых заболеваний (прежде всего - эпилепсии) с использованием унилатерального электросудорожного шока. Задача такого лечения состоит в том, чтобы вызвать у больного что-то вроде серии

114

обмороков, что, как правило, улучшает его состояние. Для этого к голове человека приставляют электроды и на мгновение включают ток. Щадящая процедура лечения заключается в том, что электроды подключаются только к одной половине головы. При этом происходит подавление только одного полушария, второе продолжает работать нормально.

Таким образом создается уникальная ситуация, когда одного и того же человека можно наблюдать в трех состояниях: до сеанса (у него работают оба полушария), при угнетенном правом полушарии и при угнетенном левом полушарии. Возникла возможность проверить степень участия разных полушарий в порождении и восприятии речи. Отечественными нейролингвистами Л. Я. Балоновым, В. Д. Деглиным и др. была разработана и проведена серия экспериментов, некоторые результаты которых мы приведем ниже.

1. *Задание на выполнение рисунка какого-либо предмета.*

При угнетении правого полушария испытуемые нередко отказывались от выполнения задания, ссылаясь на то, что им не удастся «представить» предмет, который необходимо было нарисовать. При этом вместо того, чтобы изобразить предмет, они нередко писали слово, обозначающее этот предмет. При угнетении левого полушария участники экспериментов от рисования никогда не отказывались, рисовали даже охотнее, чем в контрольных исследованиях (где у них «работали» оба полушария), не заменяли изображение предмета его названием и не делали поясняющих надписей.

Далее рассмотрим отношение каждого из полушарий к различным единицам языка и речи.

2. *Звуковой аспект языка*. При «выключении» левого полушария испытуемые в значительной степени утрачивают способность к различению фонем. Они с трудом различают слова в речевом потоке. Однако они прекрасно улавливают интонацию, хорошо различают тембр речи (и могут отличить речь женщины от речи мужчины). Слушая песни, они плохо понимают слова, но зато хорошо воспринимают

и воспроизводят мелодию. При угнетении правого полушария пациенты различают в высказывании слова, но совершенно не способны определить интонацию, отличить речь женщины от речи мужчины, воспроизвести мелодию песни.

115

3. Лексический состав языка. В случае, когда «выключено» левое полушарие, резко сокращается запас активной лексики испытуемого. В ней начинают преобладать клишированные формы (приветствия, извинения, различного рода ритуализированные словесные знаки), междометные образования, ругательства. При проведении ассоциативных экспериментов больные производят мало прилагательных, глаголов, абстрактных существительных, служебных частей речи. Они испытывают затруднения в понимании слов с абстрактным значением (религия, злоба, забота, страх и т. д.).

При угнетении правого полушария число активной лексики резко увеличивается, в ассоциациях появляются абстрактные существительные. В ассоциативном эксперименте наблюдается многообразие и даже болтливость.

4. Восприятие идиоматических выражений и метафор. Был проведен несложный эксперимент. Испытуемым предлагались комбинации по три карточки со словами: а) лезть в бутылку, б) лезть в окно, в) сердиться; а) стальные нервы, б) стальные рельсы, в) сильный человек, т.е. а) метафора или идиома, б) похожая на предыдущее словосочетание без метафорического значения, в) значение первого выражения. Больной должен был положить вместе карточки с теми фразами, которые, по его мнению подходят друг другу. При «выключенном» левом полушарии пациенты как правило складывали вместе лезть в бутылку и сердиться; стальные нервы и сильный человек.

При угнетенном правом полушарии большинство испытуемых объединяло лезть в бутылку и лезть в окно; стальные нервы и стальные рельсы. Иными словами, прямое значение слов воспринимается главным образом левым полушарием, переносное - правым.

5. Восприятие синтаксических конструкций. Испытуемым предлагали задание рассортировать предложения типа «Ваня побил Петю», «Ваня побит Петей», «Петя побил Ваню», «Петю побил Ваня» и т. п. При «выключенном» правом полушарии предложения были четко сгруппированы в зависимости от того, кто в предложении выступает субъектом, а кто - объектом. В одной группе оказались «Петя побил Ваню», «Ваня побит Петей», «Ваню побил Петя»), а в другую группу попали предложения, в которых Ваня был действующим лицом.

116

При угнетенном левом полушарии стратегия поведения пациентов была принципиально иной: в одну группу объединялись предложения, которые начинались со слов Петя, в другую - со слов Ваня.

Основываясь на этом, можно предположить, что левое полушарие отвечает за тонкий механизм словесной передачи субъектно-объектных отношений. Правое же полушарие опирается на более обобщенный принцип синтаксирования: вначале стоит то, о чем идет речь (читатель помнит, что в науке это называется словом «Тема»), а затем - то, что говорится об этом («Рема»).

6. Восприятие текста. Участникам опытов давалось задание на пересказ текста (в эксперименте использовался рассказ Л. Н. Толстого «Два товарища»). При «выключенном» левом полушарии пересказы в целом были меньше, чем при «выключенном правом», зато набор ключевых слов - больше. Иначе говоря, для правого полушария характерна ориентация на целостный смысл, тогда как левое полушарие в большей степени отвечает за полноту его вербальной реализации.

На основании анализа приведенных фактов Л. В. Сахарный сделал вывод о существовании в нашем мозгу как бы *двух грамматик - левополушарной и правополушарной*. Каждое полушарие обеспечивает свою стратегию в руководстве речевой деятельностью. Главное различие: левое полушарие отвечает за абстрактно-логический анализ поступающей информации. Эти механизмы описаны в традиционных учебниках по грамматике. Операции левого полушария связаны с выделением текста предложений, слов в предложениях, с выявлением связей между словами и предложениями текста, с выбором наиболее точного наименования понятия, с контролем за звуковым соответствием слова и т. д.

Правое полушарие обрабатывает информацию с опорой на подсознание; его деятельность связана с конкретным, но и глобальным освоением ситуации общения. По мнению Сахарного, правополушарная грамматика оперирует готовыми клишированными предложениями, целостными текстами, выделяя в их структуре тема-рематическое членение фраз.

Рассматривая в свете теории взаимодействия мозговых полушарий процессы порождения и понимания речи, мы можем наполнить нейролингвистическим содержанием описанные в третьей главе модели. Начнем с того, что разные коммуникативные

117

условия требуют различных усилий от разных полушарий. Бытовое разговорное общение, основанное на общности ситуации и широко использующее речевые стереотипы может быть связано лишь с правым полушарием при минимальном участии левого. Более сложные формы речевой деятельности предполагают совместную слаженную работу обоих полушарий. Так, очевидно, первичная стадия мотивации, формирования коммуникативного намерения и замысла (в образном коде УПК)

осуществляется в правом полушарии. Именно там появляется представление о цели и общем замысле будущего высказывания, когда говорящий знает, о чем он будет говорить, но не знает, как.

Затем в левом полушарии происходит перекодирование содержания сообщения во внутренней речи. Именно здесь под руководством речевых зон левого полушария происходит выбор синтаксических схем и предикатов. Только потом эти схемы наполняются лексикой, подбор грамматического одеяния для которой происходит под руководством заднеполушарных («познающих») отделов левого полушария. Процесс «переодевания» мысли в слова проходит под неусыпным контролем правого полушария, которое постоянно сверяет полученные результаты с исходным замыслом и реальной действительностью.

Еще более сложной представляется нейролингвистическая картина понимания речи. Оба полушария здесь начинают работать от первого слова. Левое полушарие производит «декодирование» языковых знаков, что, как помнит читатель, происходит в задних отделах левого полушария. Параллельно с деятельностью левого полушария в правом полушарии происходит активный поиск целостного смысла воспринимаемого сообщения, предвосхищающее завершение расшифровки (антиципация). Кроме того, правое полушарие помогает левому в понимании различного рода переносных значений слов, клишированных крылатых выражений и т. п. Результаты анализа левого полушария перебрасываются в правое, и здесь они сопоставляются с данными интуитивного постижения смысла, на основе анализа интонации, невербально-изобразительных проводителей коммуникации и т. п. Затем выявленное содержание проверяется на «здоровый смысл» путем соотношения данных анализа с фактами реальной действительности. Если соотношение не устраивает слушающего, то информация опять перебрасывается в левое полушарие, где подвергается дополнительному анализу и т. д.

118

Разумеется, представленная модель - лишь в грубом приближении отражает те сложнейшие процессы, которые протекают в нашем мозгу в ходе речевой деятельности. Дальнейшие поиски нейролингвистов внесут в них уточнения и изменения. Одно можно утверждать с очевидностью: нормальный мозг успешно функционирует только во взаимодействии обоих полушарий. Поэтому вряд ли верно считать одно из них полностью доминантным.

Вместе с тем остается бесспорным, что наглядно-образное мышление лежит в основе интеллектуальной деятельности фундаментального уровня. Этот уровень более всего связан с «правым мозгом», который сам по себе не нуждается в речи и без нее верно оценивает наглядную ситуацию, зная, с «чем» он имеет дело, что «оно» собой представляет и умеет верно на «него» реагировать. Однако, этому уровню неизвестно, как «оно», называется. Без помощи левого полушария «правый мозг» не в состоянии сформулировать никакого полного высказывания (сообщения) о предмете мысли.

Часть 2 Социальная психолингвистика

До сих пор мы вели речь о речевой деятельности и языковом сознании вообще, имея в виду некоторого усредненного носителя языка. Такое обобщение позволяет выявить и описать универсальные законы порождения, восприятия и понимания речи, которым подчиняются все говорящие. Однако ограничиться исследованием общих свойств языковой личности психолингвистика не вправе: абстрактный психологизм уводит ее от понимания природы реальной речевой коммуникации. А между тем люди отличаются друг от друга, и в том числе - в своих речевых поступках. Родных и близких мы легко узнаем по голосу, даже когда общаемся с ними по телефону. Внимательно вслушиваясь в речь незнакомого собеседника, наблюдая его в разных коммуникативных ситуациях, мы можем составить портрет языковой личности. Речь человека - его визитная карточка. Она несет в себе информацию о самых различных чертах личности говорящего: о его происхождении, возрасте, профессии, образовании, интеллекте и т. д. Языковая личность проявляет себя в речевом поведении. Содержание термина «речевое поведение» шире понятия «речевая деятельность», ибо он включает в себя и помимовольные (термин Е. Д. Поливанова) коммуникативные действия и реакции говорящего/пишущего.

Изучение языковой личности предполагает рассмотрение каждого носителя языка в качестве уникального объекта рассмотрения. Однако в реальном общении мы постоянно сталкиваемся с трудностями в определении особенностей речевой манеры конкретного рядового, так сказать, человека. Подобные проблемы особенно остро встают перед криминалистами, которые по языковым характеристикам должны установить авторство того или иного текста. Решение вопросов авторствования оказывается делом отнюдь не простым, ибо в каждой языковой личности индивидуальное диалектически связано с коллективным, социальным.

Претендуя на языковую исключительность, люди в сходных коммуникативных ситуациях часто ведут себя поразительно одинаково. Это связано и с тем, что говорящие в каждый момент своей речевой биографии демонстрируют особенности группового речевого поведения. Носитель языка как бы фокусирует в себе

120

черты «коллективных языковых личностей». Он может, к примеру, одновременно выступить как языковая личность горожанина, языковая личность студента-словесника, языковая личность

двадцатилетнего юноши и т. п. «Человек говорящий» предстает в виде многогранного, многопланового объекта исследования, неповторимость которого определяется уникальной комбинацией социально-психологических характеристик. Потому исследование языковой личности прежде всего нуждается в выделении оснований для классификации, в выделении типов и разновидностей речевого поведения людей.

Намеченный круг проблем составляет содержание одной из частных психолингвистик - *социальной психолингвистики*. Именно о ней и пойдет у нас речь в настоящем разделе.

Глава 1 Проблемы этнопсихолингвистики

§1. Языковая личность и культура

Человек живет в среде себе подобных. Люди объединяются в группы, сообщества, государства и т. п. Причины такого объединения могут быть самыми разными: единство территории, традиций, вероисповедания, судьбы и т. д. Обитая вместе, люди вырабатывают правила общежития и придерживаются их в своей повседневной жизни и деятельности. У различных социумов появляется сходство быта, поведения. Немаловажную роль в формировании социальных образований играет национальный язык. Единство социального бытия и быта укладывается в понятие «культура». Группы людей, объединенных одной культурой и, как правило, одним языком называются *этнoсами*. Так, например, можно говорить о французском, немецком, русском и т. д. этносах.

Природа этносов, причины их возникновения и угасания подробно рассмотрены в работах крупного отечественного историка и этнографа Л. Н. Гумилева. Согласно концепции ученого, этносы, культуры которых имеют черты сходства, интегрируются в более крупные общности - *суперэтносы*. Так, суперэтносом следует считать весь западноевропейский христианский мир. Мусульманский суперэтнос объединяет в себе этносы, обитающие в

121

странах арабского востока. К суперэтносу относится и наше государство - это российский суперэтнос.

Этносы включают в себя более мелкие образования - *субэтносы*. Французский этнос, к примеру, подразделяется на парижский, бретонский, гасконский, провансальский и т. п. субэтносы. Еще более мелкое деление - консорции и конвиксии. Консорции - группы людей, объединяемые одной исторической судьбой. В этот разряд входят партии, секты, банды, профессиональные объединения. Это как бы самая мелкая единица этнической типологии. Конвиксии - группы, возникшие на основе общности жизни, быта, семейных связей. Они образуются из уцелевших консорции и могут перерасти в субэтносы. Так, например, различные консорции, возникшие в России в XVII в. из числа ревнителей религиозно-эстетического канона - священнослужители, крестьяне, купцы и т. п. - образовали в XVIII в. конвиксию старообрядцев, которая в XIX в. стала субэтносом, входящим в русский этнос.

Мы не имеем возможности более подробно остановиться на головокругительных и увлекательных построениях Л. Н. Гумилева. Отсылаем читателя к многочисленным трудам выдающегося ученого, изданным у нас огромными тиражами. Вернемся к предмету нашего рассмотрения - к речевому поведению языковых личностей, ибо речь человека тоже зависит от культуры, к которой он принадлежит. Исследованием различий в речевом поведении представителей разных культур занимается особый раздел социальной психолингвистики - *этнопсихолингвистика*. Внимательный человек способен определить в собеседнике представителя той же самой или иной национально-культурной общности. Когда-то было естественно относиться к «чужаку» настороженно. Тогда и родились всевозможные стереотипы словесных характеристик «чужих» мифических образов «врагов». Фольклор любых этносов содержит как инвективные (бранные) названия «чужаков», так и более или менее юмористические истории о них, анекдоты. Например такие:

1. Английский характер.

По мосту через реку идет джентльмен и видит, что под мостом барахтается другой, в шляпе, смокинге, перчатках и т. д. Джентльмен сходит на берег, раздевается, заходит в воду, подплывает к барахтающемуся субъекту, некоторое время плавает возле него, наконец задает вопрос:

122

— Сэр, извините мою навязчивость, что я, не будучи представленным Вам, позволю себе нескромный вопрос: почему Вы купаетесь в одежде?

— Простите сэр, дело в том, что я не купаюсь - я тоню.

2. Эстонский характер.

По лесной дороге медленно тащится телега. В ней — эстонская семья: отец и два его сына. Вдруг вдалеке дорогу перебегают какой-то не очень большой зверек. Проходит полчаса. Один из сыновей произносит:

— Это, наверное, лиса.

Проходит еще час. Вторым сыном произносится:

— Нет, это, наверное, собака.

Проходит еще час. Отец произносит:

— Перестаньте ссориться, горячие эстонские парни.

Но как культура реально влияет на формирование языкового сознания? В чем суть этнических отличий между языковыми личностями?

Разницу в языковых мирах разных этносов демонстрирует ассоциативный эксперимент. Мы уже касались вопроса культурологических отличий в ассоциативных реакциях на слово-стимул хлеб. Обратимся к работе А. А. Залевской, которая показала различия ассоциаций языковых личностей разных национальностей на некоторые цветообозначения: синий, белый, желтый. Этнопсихолингвистический характер продемонстрировали главным образом синтагматические реакции, т. е. слова, образующие с данным словосочетанием. Все участники эксперимента проявили единодушие лишь по отношению к слову синий, увязав его со словом небо. На слово белый у большинства русских испытуемых наиболее частотной была ассоциация - снег. Однако для узбеков «эталоном» белого цвета оказался не снег, а хлопок, а для казахов - молоко. Слово желтый у русских, белорусов и украинцев в первую очередь ассоциировалось с осенним листом. Менее частотные ассоциации выявили различия: у русских — одуванчик, у украинцев - подсолнух, у белорусов - песок. У французов слово желтый вызвало ассоциацию с золотом и яичным желтком, у американцев - с маслом, у узбеков - с просом. Приведенные примеры наглядно показывают характер отражения в лексиконе языковой личности реалий культуры, каждодневных впечатлений быта и т. п.

Языковые ассоциации могут быть связаны и с разницей в народно-поэтических традициях той культуры, к которой принад-

123

лежит человек. Так, московские лингвисты Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров рассказывают в своей книге о том, что в русской школе при инсценировке басни И. А. Крылова «Волк и ягненок» никто из детей не хотел играть волка, а в киргизской школе, наоборот, все хотели быть именно волком. Дело объясняется тем, что в киргизском фольклоре Волк выглядит совсем не таким, как в русском. Потому и ассоциации на слово волк у киргизов главным образом положительные - добрый, грозный, сильный, храбрый, красивый, лукавый т. и.

Разное отношение разных народов к животным особенно наглядно проявляется в метафорическом переносе названия животного на человека. Когда мы хотим назвать ласковым словом девушку или ребенка, мы называем их голубками; вороной же мы называем бестолкового и рассеянного человека. Живущие по соседству народы часто используют схожие обозначение животных применительно к людям. Если национальные культуры отличаются значительно, наблюдаются расхождения в зоосравнениях. Так, у казахов чибис ассоциируется с жадностью, сова - с безалаберностью и рассеянностью, пчела - со злобностью и недовольством, черепаха - ленью и беспечностью. В сознании русского таких ассоциаций нет. Ассоциации, не свойственные другим народам, присутствуют в языковом сознании испанца. Крот у испанца - символ тупости и ограниченности, хорек - назойливого любопытства и нелюдимости. Весьма отличны от других зоосравнения японской этнической традиции. Горная обезьяна ассоциируется с деревенщиной, лошадь - с дураком, собака - с фискалом, утка - с простаком, клещ - с хулиганом.

Очень странное впечатление на носителей иной культуры могут произвести некоторые комплименты женщинам. В Индии можно польстить женщине, если сравнить ее с коровой, а ее походку - с походкой слона. Хороший комплимент японке - сравнение ее со змеей, татарке и башкирке - с пиявкой, олицетворяющей совершенство форм и движений. Обращение к женщине «Гусыня!» в русской культуре - оскорбление. В Египте - это ласковый комплимент.

Особенности культуры, то, что отличает один этнос от другого, влияет на формирование внутреннего мира человека, определяют его национальный менталитет. Своеобразие национальной психологии отражается в речи, в системе словоупотребления, создавая индивидуальный колорит национальной картине мира.

124

Все это зачастую создает трудности для перевода текстов с одного языка на другой.

Известный лингвист А. Д. Шмелев рассказывал, что однажды хорошая знакомая его семьи, французская исследовательница русского языка, которая гостила в Москве, услышала по радио всем нам известную песню про то, как «загулял мальчонка, парень молодой». «Что значит "загулял"?» - заинтересовалась француженка. Точно перевести на французский язык слова «загулял», «загул» оказалось не так-то просто. Во всяком случае Алексей Дмитриевич так и не сумел передать их значения, не прибегая к конкретным ситуациям... Не всегда адекватно можно перевести на некоторые европейские языка и другие, близкие русскому человеку понятия, такие, например, как простор, приволье, уют, удал, радушие, неприкаянность, маята, тоска и т. д.

Речевое поведение, отличающее языковых личностей разных национально-этнических общностей, проявляется и на уровне невербального общения. Нужно прежде сказать, что у разных культур может быть свое представление об оптимальном расстоянии, на котором удобно вести межличностное общение, своя «интимная зона», как называет ее австралиец Аллан Пиз, автор книги о языке телодвижений, о которой у нас уже шла речь. У американцев и европейцев она составляет примерно 45 см. У японцев и народов Дальнего Востока она несколько меньше - 25 см. А. Пиз рассказывает о том, как ему однажды на конференции пришлось наблюдать общение американца с

японцем. Японец все время пытался приблизиться к собеседнику, американец постоянно отодвигался, сохраняя привычную дистанцию. Внешне разговор создавал впечатление танца, в котором участники общения медленно передвигались по комнате. Не случайно, что на бизнес-переговорах азиаты и американцы посматривают друг на друга с некоторым подозрением. Американцы считают, что японцы «фамильярны» и чрезмерно «дают», азиаты же считают, что американцы «холодны и слишком официальные».

Как мы уже говорили, в невербальных компонентах коммуникации всех людей гораздо больше общего, чем различий. Однако различия имеются. Мы, например, когда помогаем себе при счете, загибаем пальцы в кулак, начиная с мизинца. Американцы (и некоторые европейцы) поступают диаметрально противоположным образом: они разгибают сжатые в кулак пальцы, начиная с большого. Не совпадают у нас с болгарами, албанцами и турками

125

жесты, обозначающие подтверждение и отрицание. Когда мы жестом говорим «да», мы киваем, «нет» - поворачиваем голову влево и вправо. Болгары, албанцы и турки все делают с точностью до наоборот.

Многие невербальные коммуникативные проявления жителей Ближнего Востока не совпадают с привычными для нас нормами речевого поведения. В. Д. Осипов рассказывал, как он неоднократно был свидетелем недоразумений, связанных с арабским жестом приглашения (подзывания). Русские этот жест, напоминающий «скребковое» движение ладонью правой руки в сторону от собеседника на уровне плеча, часто понимали в диаметрально противоположном смысле - «уходи, до свидания». Ученый сам однажды испытал неловкость, которая имела место в ходе его беседы с алжирцем. Собеседник в середине беседы, смеясь, протянул ему руку, хотя прощаться явно не собирался. Оказывается, у арабов принято после удачной шутки, остроты протягивать слушателю руку ладонью вверх. Второй участник общения должен ударить по ней своей ладонью в знак того, что он оценил шутку. Не ударить ладонью о ладонь - значит обидеть говорящего. Некоторые арабские жесты совершенно не имеют эквивалентов в русском невербальном общении. К ним относятся жесты: «подожди, помедленнее» (пальцы, сложенные в щепоть, двигаются вдоль тела сверху вниз), вопросительный жест «что? почему? в чем дело?» (вращательное движение кистью правой руки на уровне плеча, пальцы полусогнуты).

Культурно-национальные стереотипы речевого Поведения разных народов связаны с этикетными нормами общения. Под **этикетом** понимается совокупность правил поведения, касающихся отношений к людям. Сюда относятся представления о нормах хорошего, с точки зрения данного общества, обхождения с окружающими, формы обращений и приветствий, поведение в общественных местах, манеры, одежда и т. д. Разумеется, в разных человеческих коллективах, у представителей разных культур этикетные традиции будут неодинаковыми. Читаем:

В древнем Китае встреча незнакомых друг другу людей происходила следующим образом: гость должен был обязательно принести хозяину подарок, причем последний зависел от ранга хозяина (так например, шидайфу (ученому) следовало приносить фазана). На стук гостя к воротам выходил слуга и, узнав о цели визита, говорил: «Мой хозяин не смеет Вас принять. Поезжайте домой. Мой

126

хозяин сам навестит Вас». Произнося эту фразу, слуга должен был кланяться и держать руки перед грудью. Посетитель, тоже держа руки перед собой и наклонив голову вперед, должен был отвечать: «Я не смею затруднять Вашего хозяина. Разрешите мне зайти и поклониться ему». Слуга должен был отвечать следующим образом: «Это - слишком высокая честь для моего хозяина. Возвращайтесь домой. Мой хозяин немедленно придет к Вам». Первый отказ принять гостя носил название «церемониальной речи».

После «настойчивой речи» гость должен был вновь повторить свои намерения. Слуга, выслушав гостя в третий раз, шел к хозяину и, вернувшись, говорил: «Если Вы не принимаете настойчивый отказ, мой хозяин сейчас выйдет встретиться с Вами. Но подарок хозяин не смеет принять». Тогда гость должен был три раза отказать от встречи с хозяином, если его подарок не будет принят. Только после этого хозяин выходил за ворота и встречал гостя. Оба должны были поклониться друг другу, после чего хозяин жестом приглашал гостя пройти. Посетитель опять три раза отказывался от приглашения. Наконец, хозяин, повернувшись к гостю лицом, шел во двор и жестом приглашал посетителя войти в дом. В древнем Китае перед домом обычно имелись две лестницы. Хозяин поднимался по восточной, гость - по западной. Когда хозяин поднимался на одну ступеньку, гость имел право тоже сделать один шаг. Наконец, они оказывались в гостиной. В зале уже были постелены две циновки. Хозяин садился на восточной стороне, гость - на западной. Сидя на пятках и положив руки перед собой вниз ладонями, они начинали разговор. Гость говорил: «Давно слышал Ваше имя. Оно гремит подобно грому во всей поднебесной. Сегодня я наконец могу Вас видеть и осуществить мою жизненную мечту. Хочу получить от Вас мудрый совет». Хозяин, сидя в такой же позе и, кланяясь, отвечал: «Знания мои ничтожны. Прошу Вас, укажите мне истину...» Только после этого начинался разговор о цели визита (Пан Ин).

В современных странах Востока описанные этикетные церемонии упростились. Однако даже сейчас, сталкиваясь с проявлениями речевого поведения стран Азии, европеец испытывает чувство

удивления. Так, например, в отличие от нас, японцы не пожимают друг другу руки и не целуются при встрече. Здраваясь, они кланяются. Разные виды поклонов описывает в своей книге «Японские записки» ученый и дипломат Н. Т. Федоренко.

Кланяются, японцы особенно, весьма чинно, с тактом и достоинством. Встречаясь, они останавливаются на довольно значительном расстоянии, сгибаются в поясе и некоторое время ос-

127

таются в такой позе. Головные уборы при этом снимаются... Существуют три разновидности поклона. Самый почтительный поклон - «сайкэйрэй» - делается в знак глубокого уважения и признательности. Такой поклон совершается обычно перед алтарем в синтоистском храме, буддийском монастыре, перед национальным флагом или весьма высокой персоной. Второй вид приветствия - ординарный поклон, при котором корпус наклоняется на двадцать-тридцать градусов и сохраняется в таком положении около двух трех секунд. Наконец, простой поклон, который совершается ежедневно. В этом случае делается легкий наклон корпуса и головы, продолжающийся лишь одну секунду. Кланяются японцы стоя, если встречаются на улице, в общественных зданиях, в европейском помещении или в любом помещении с деревянным полом. Поклоны сидя делаются обычно в национальном японском доме, в комнате с цинковым настилом, где, как правило, все сидят на циновке... Поклоны часто делаются для выражения благодарности, приглашения и извинения. Некоторые японцы и японки, особенно старшего поколения, делают многократные поклоны при встрече друзей и гостей. Это рассматривается как проявление вежливости и такта.

Примеры, приведенные в настоящем разделе, показывают определенную связь языкового сознания и речевого поведения людей с национально-этническими особенностями культурной среды обитания. Но способен ли язык оказывать воздействие на мышление людей?

§2. Способен ли язык влиять на мышление?

Здесь нам придется остановиться на так называемой «теории лингвистической относительности», имеющей прямое отношение к проблемам психолингвистики. Итак, о чем эта теория?

Ее связывают с именами известных, правильно сказать - крупнейших лингвистов прошлого и нынешнего веков: Вильгельма фон Гумбольдта (1767 - 1835), Эдуарда Сепира (1884 - 1967) и Беджамина Уорфа. О том, насколько это правомерно, мы еще поговорим. А сейчас - совсем кратко - о сути самой теории. Здесь надо четко отделить основные факты, которые легли в основу теории, от выводов, которые были сделаны из этих фактов; факты же сами по себе вещь бесспорная. Они заключаются в том, что существуют национальные и племенные языки (а пока описаны не все языки, но и описанных свыше 3000), которые весьма

128

существенно отличаются от «привычных» (самых крупных и издавна известных - в первую очередь).

Не в том, конечно, дело, что слова и грамматическая система разных языков различны - это общеизвестная истина - банальность. А в том — что различия не позволяют ответить на вопрос: а что же вообще общего содержат в себе все языки мира? Есть ли это общее? Мы ведь настолько привыкаем к своему родному языку, что, изучая какой-то другой или третий, с удивлением узнаем, что, например, имена существительные английского языка не имеют признаков грамматического рода. Но там есть личные местоимения, по которым можно отличить лицо мужского пола от лица женского пола. Тем более очевидным и обязательным кажется найти в любом языке средство различения неодушевленного и одушевленного. Однако, в таком древнем и прекрасно развитом литературном языке, как армянский, вообще нет категории рода. Кажется странным, но это факт, что есть и языки, где отсутствует категория грамматического времени; во многих языках нет привычного для нас набора слов для обозначения основных семи цветов спектра, а есть только три слова: одним из них обозначается черный цвет, другим - все левая сторона спектра, третьим - вся правая. Подобных различий так много в различных языках, что для хотя бы мысленного представления о языке-эталоне, где можно было бы собрать воедино универсальные, т. е. для всех обязательные законы обозначения уже познанных элементов объективной реальности и уже познанных отношений между ними, нет достаточных оснований. Нет «абсолютных» универсалий! Осталась, значит, одна «относительность». Что ж, ученым-лингвистам приходится искать частичные универсалии, пригодные лишь для групп языков. Ведь есть множество и других важных задач, ждущих решения!

Но тут произошло этапное событие для лингвистики, психологии, философии и даже для политики. Несколько достаточно авторитетных зарубежных специалистов выступили со статьями и докладами, в которых «лингвистическая относительность» была объявлена принципиальной основой для далеко идущих выводов. Главный из них гласил: поскольку всякий язык есть средство мышления (в том смысле, что без материи языка невозможно мыслить), а эти средства оказываются разными для людей, говорящих (следовательно, и мыслящих) на разных языках, то и «картины мира» у представителей разных человеческих сооб-

129

ществ разные: чем больше разницы в языковых системах, тем больше и в «картинах мира». Откуда политикам и идеологам уже нетрудно было сделать вывод: взаимопонимания внутри человеческого сообщества нет и не может быть (а откуда ему взяться, если мыслят люди «по-своему»), стало быть... Что? Нечего удивляться, если в мире происходят непрерывные конфликты - договориться люди не могут друг с другом. И не смогут до тех пор, пока не заговорят на каком-нибудь одном (общем) языке.

Вывод этот из «теории лингвистической относительности» был, конечно, слишком уж категоричным и не принадлежал лингвистам. Но определенная логика в нем была: если мы, люди, мыслим на нашем национальном языке, другие - на своем национальном, то... Все дело, однако, в том, что в распоряжении науки давно был и есть способ исследования мышления как такового, причем без опоры на лингвистические достижения. Существует, например, определение мышления как способности планировать и решать различные задачи, корректируя процесс планирования и решения на каждом этапе продвижения к цели. Если мы, скажем, решаем в уме шахматную задачу (а кто скажет, что такой процесс не есть акт мышления?), то речь на любом языке в этом процессе вовсе не нужна. Нужно образное представление позиции своих фигур, фигур противника и мысленное воображение изменения позиции на то число ходов вперед, на которое мы способны. Никаких «разных картин мира» у игроков быть не может, если они усвоили правила игры, преподанные им на любом из известных земных языков.

Возьмем другой пример. Нужно, скажем, из фрагментов собрать целостное изображение по образцу - такая задача известна всем детям дошкольного возраста. Или, допустим, надо решить лабиринтную задачу, также всем понятную. Неужели здесь, где требуется анализ фрагментов, сверка их с образцом, оценка получаемых результатов, т. е. где наличествуют все признаки мыслительного процесса - неужели здесь может играть хоть какую-то роль тип языка? Неужели какая-то особая «картина мира» помешает успешно пройти по лабиринту? И почему вообще все сторонники мнения, что «язык диктует человеку знания о мире», ни разу не обращались к конкретным доказательствам того, что мышление «навязывается системой языка»? Почему они не занимались конкретными исследованиями процесса мышления? Ответить на эти вопросы так же сложно, как и просто: не занима-

130

лись, не исследовали, потому что не считали нужным, будучи уверенными, что правы и без специальных доказательств. Тем более, что они усмотрели сходность своих мыслей с мыслями великого Гумбольдта, с мнением крупнейших других специалистов (их имена мы уже называли). Мы обязательно обратимся к специальным исследованиям, но посмотрим, что же писал В. Гумбольдт. Приведем несколько цитат.

Первая. «Особенности времен и народов так тесно переплетаются с языком, что языкам порой незаслуженно приписывают то, что языки сохранили поневоле» (выделено нами - И. Г., К. С). Эта цитата абсолютно не может играть роль опоры для наших оппонентов. Напротив, автор пишет, что языки поневоле сохраняют то, что достигается людьми, т. е. фиксируется с помощью языка некая мысль, а не диктуется языком!

Цитата 2-я. «Обнаружение истины, определение законов, в которых обретают отчетливые границы духовное, не зависят от языка» Снова явное «не то», что хотели бы наши оппоненты прочитать и что приписывали авторитету Гумбольдта.

Цитата 3-я. «Язык выражает мысли и чувства как предметы, но он к тому же следует движению мыслей и чувств... Человек чувствует и знает, что язык для него - только средство, что вне языка есть невидимый мир, в котором человек стремится освоиться только с его помощью». Почему же «только с его помощью»? Разве нет других средств? Гумбольдт об этих, других средствах не пишет. Но и то, что написал — далеко, очень далеко от идей незнакомых ему «последователей». Что же - элементарная подтасовка? Нет, конечно. Гумбольдт дал своим «последователям» повод понять его слова упрощенно, «выжать» из него то, что хотелось: тексты работ Гумбольдта не лишены противоречий.

Перейдем к цитатам из работ Э. Сепира. Хотя бы к одной цитате: «Язык по своей сути есть функция дорассудочная. Он смиренно следует *за мышлением*, структура и форма которого скрыты... язык не есть ярлык, заключительно налагаемый на уже готовую мысль». Не очень пока ясно, но ясно, что Э. Сепир подчиняет язык мышлению, а не наоборот, как это делают сторонники идеи о том, что «язык диктует людям, как они должны видеть мир». Истины ради добавим, что и Сепир не был однозначен в своих рассуждениях, что он колебался и сомневался в своей правоте и в своей неправоте - это свойственно всем крупным уче-

131

ным. Это несвойственно не слишком глубоким «последователям» идей Гумбольдта и Сепира. Б. Уорфа мы здесь цитировать не будем, хотя он относительно недавно явно выразил сожаление о том, что слишком поспешно сформулировал некоторые идеи об отношениях мышления к языку. Перейдем к проблеме по существу, как бы не зная мнений авторитетов.

Если утверждается, что какие-то два явления или процесса связаны между собой неразрывной связью, то проверить достоверность такого утверждения можно лишь одним способом - поочередно убирая (нейтрализуя) одно из «связанных» явлений, выяснить, продолжает ли существовать другое.

Если одно без другого не наблюдается, но наблюдается лишь в связи с другим, то оба явления связаны друг с другом (без кавычек) и тогда первоначальное утверждение верно.

Вспомним глухонемого Герасима из «Муму» И. С. Тургенева. "Говор» современным научным языком, Герасим был от рождения лишен «второй сигнальной системы» (так И. П. Павлов, как известно, называл любой человеческий язык). Спрашивается, вел ли он себя разумно, т. е. верно ли понимал окружающий его мир, правильно ли ориентировался в ситуации, одним словом - мог ли он мыслить? Судя по тексту Тургенева, безусловно, мог. Но ведь надо проверить, не является ли фигура Герасима художественным вымыслом... До такой проверки «феномен Герасима» не может считаться научным фактом. Так вот, многочисленные наблюдения за поведением глухонемых от рождения, еще не обученных какому-либо языку, показывают (это подтверждено именно научными публикациями), что такие глухонемые ведут себя в обществе адекватно, могут выполнять различную работу, т. е. они разумны, они мыслят.

Другая группа фактов касается поведения больных с синдромом афазии, особенно тотальной афазии. Эта патологическая форма наблюдается в условиях психоневрологических клиник, куда доставляются лица, перенесшие инсульт или внешнюю травму в том месте головного мозга, где локализуется зона Вернике и центр Брока - участки мозга, ответственные за понимание речи и за ее производство. Страдающий тотальной афазией как раз и не может ни понять обращенную к нему речь, ни выразить на своем родном (или другом, выученном позже) языке свои мысли и чувства. Тотальная афазия - это как бы модель «феномена Герасима», ее патологическая специфическая форма.

132

Разница в том, что тотальная афазия, как, впрочем, и другие формы афазии, могут проходить в ходе лечения - в отличие от врожденной глухонемоты. Итак, может ли афазик мыслить? Мыслить - это значит планировать и решать какие-либо задачи, уметь корректировать свои Действия в соответствии с поставленными целями. Уже названные нами такие мыслительные операции, как лабиринтная, как игра в шахматы или в шашки, как сборка из фрагментов какого-нибудь целостного изображения. Эти и подобные им задачи служат, в частности, тестами при определении уровня умственного развития человека. Афазик решает тестовые задачи «без языка», он мыслит.

Третья группа фактов касается проблемы, о которой уже шла речь на страницах нашей книги — поразительной практики воспитания и обучения слепоглухонемых от рождения. Еще на рубеже XIX и нашего столетия стал широко известным феномен Елены Келлер, американской писательницы, родившейся не только глухонемой, но и слепой. Вся история ее жизни, описанная ею самой, - это подвиг. Но научное объяснение того, как и с помощью чего человек такой судьбы мог стать писателем, лучше всего искать не в ее книге, а в уже упоминавшейся книге нашего современника А. И. Мещерякова «Слепоглухонемые дети», вышедшей из печати в 1974 году; она построена на многолетней практике воспитания слепоглухонемых в интернате г. Загорска. У нас нет возможности подробно пересказать эту книгу (ее надо внимательно прочитать), приведем лишь нужную нам сейчас мысль автора: «экспериментально опровергается бытующая до сих пор идея о том, что человеческая психика рождается или просыпается только вместе с усвоением языка, речи». На этом можно, как мы полагаем, поставить некую «предварительную точку»; следует считать доказанным, что способность мыслить и способность владеть языком (речью) вовсе не характеризуется той «неразрывностью», о которой выше шла речь. Но почему мы говорим о «предварительной точке», а не о «точке окончательной»? Да по той простой причине, что процесс мышления не един, не однороден, но представляет собой многоуровневую сущность. Ведь когда мы говорим, что и маленький ребенок мыслит, и великий ученый мыслит; когда мы констатируем феномен Герасима или наблюдаем слепоглухонемого ребенка в интернате Мещерякова; когда мы утверждаем, что мы, обычные, но свободные от афазии

133

или другой патологии люди умеем мыслить, то ведь все это - не одно и то же, но *разное!*

Ребенок, скажем, трех лет от роду и совершенно здоровый, развивается не так, как такой же, но глухонемой. Нормальный взрослый человек, конечно, умеет мыслить, но не так, как крупный ученый и т. д. Здесь должна идти речь о разных способностях мышления, а главное - о разных возможностях и способностях к мышлению. При этом одно из самых существенных в этих возможностях и способностях - мышление на разных уровнях абстракции. В зависимости от этих уровней мы можем говорить, например, об элементарном, простейшем уровне (человекообразном, у шимпанзе), о детском, о мышлении подростка, о мышлении взрослого человека, о мышлении человека выдающихся способностей, о мышлении гениального человека. В наше время уместно различать уровень образованного человека, привыкшего к абстракциям всякого рода, и уровень неграмотного человека, владеющего лишь разговорной речью.

Особый уровень абстрактного мышления достигается исключительно с помощью овладения человеком языком его среды. Здесь-то и пролегает самая четкая граница между уровнями мышления, между возможностями развивать сам мыслительный уровень: есть язык - может быть (в принципе) достигнут высокий уровень абстрактного мышления, нет - нет такой возможности.

Поясним это простыми примерами. Для того, чтобы научиться с полным пониманием говорить простую фразу «Сейчас около одиннадцати часов вечера», надо, конечно, предварительно научиться

считать. Но само число - абстрактная сущность, «отвлечение» от сущности тех предметов, которые исчисляются: одиннадцать часов решительно не то, что одиннадцать человек, но тех и других - одиннадцать! Никакой трехлетний ребенок не может научиться счету именно потому, что он не в состоянии абстрагироваться от предметной сущности наблюдаемых им вещей и понять, в чем суть числа. Придет время, и он научится считать, а также различать любой «вечер» от любого «дня» или «утра» - пока он не может вообще следить за признаками «хода времени», время для него невидимо и несущественно, вне поля его внимания и понимания. По той же причине, если он уже усвоил слово «около» в сочетаниях типа «около стула», «около кровати», ребенок не может понять смысла сочетания «около одиннадцати

134

вечера» - «около» для него пока что только пространственный, а не временной знак.

Заметим это слово («знак»), потому что только с помощью особых знаков (знаков языка) человеку дано постигать абстракции и обозначать их в речи. Вспомним наш «феномен Герасима» и зададимся вопросом, мог ли Герасим - если его специально не научить языку - мысленно и совершенно правильно объединить все разнофункциональные предметы в группы типа «мебель», «посуда», «музыкальные инструменты», «слесарные инструменты»? Полагаем, что не мог бы. Для такой группировки нужны соответствующие знаки-слова. Но никто не сообщал их Герасиму. Видеть же он мог отдельные предметы (лодка, топор, сапог, скамья и пр.), мог указать на них жестом, мог понять, куда (на какой предмет) направлен жест другого человека; практически Герасим мог, конечно, уяснить назначение каждого из этих предметов (вспомним, что он был исправным работником) и владеть ими практически. Но ведь жестом невозможно образовать понятия «посуда» или «мебель». Да и зачем дворнику владеть такими понятиями? Мы знаем, что он полюбил собачку, но мог ли он уяснить без языка понятие «любить», да еще распространить его на свои чувства к собачке, к грушам или сливам и к своим родителям (а ведь мы говорим «люблю мать», «люблю собачку», «люблю сливы», «люблю раннюю осень» и т. д.)? Нет, не мог! Только язык дает возможность человеку для такого рода обобщений (абстракций).

Возникает вопрос, с помощью каких же средств может осуществлять свою мыслительную деятельность человек, если он не имеет в своем распоряжении какого-нибудь национального языка? С помощью какой системы человек вообще обучается языку (ребенок, глухонемой, слепоглухонемой)? Ведь сам процесс овладения языком является, несомненно, мыслительным процессом! Вот эта проблема и есть основной предмет психолингвистики. А на ее основе возникает и ряд частных проблем: как порождается речь (каждое отдельное высказывание)? Как понимается речь теми, к кому она обращена? Для ответов на множество нерешенных вопросов, как уже видно из изложенного выше, приходится обращаться к данным различных наук, которые психолингвистика называет своими «смежными областями».

Приведем здесь еще один пример такого обращения. Выше вскользь замечалось, что в некоторых языках нет привычных нам

135

цветовых обозначений, а есть только три («холодные» и белый, черный и все «теплые»). Спрашивается, отличают ли на практике носители этих языков, скажем, красный цвет от желтого (оба цвета - «теплые») или синий от зеленого (оба цвета - «холодные»)? Выяснить это можно, только ознакомившись с цветной орнаментикой (например, на одежде, на раскрашенной утвари, на магических знаках и т. п.).

Оказывается, что орнаментика (а это уже объект другой науки, этнографии) как раз и «выдает» реальное положение вещей в культуре данных языковых сообществ: все цвета спектра, все их оттенки носители этих языков превосходно различают и используют в своем практическом творчестве. Используют, не умея назвать? Да, именно так! Но как же тогда художник передает свой опыт другим? Как сохраняется традиция разноцветных украшений, если не с помощью языка? Да просто через наглядную практику: видишь, как составлен этот конкретный цветовой узор - делай так же!

А как, например, на индонезийском острове Бали взрослые приучают к делу детей, с которыми запрещено разговаривать, пока ребенку не исполнится 4 года? Тоже через наглядность: смотри как делаю я, и делай так же. Кстати, известно ли вам, что в армиях - у нас и в других странах - существует команда «Делай как я»? Командиры танковых и авиационных подразделений дают такую команду, подчиненные танкисты и летчики повторяют действия командира. Почему же не рассказать, что именно надо делать, используя развитый превосходно язык? Да потому, во-первых, что «долго рассказывать», а, во-вторых, - некогда без конца отдавать команды в быстро меняющейся ситуации танкового или воздушного боя: сам командир обязан молниеносно принимать различные решения, менять свои собственные действия - тут не до разговоров! Взрослый балинезиец-папа и взрослая балинезий-ка-мама отлично выходят из положения: побуждающим жестом и окликом привлекается внимание ребенка и показывается, что он должен повторять действия родителя. И ребенку все понятно, потому что все наглядно. Следовательно, наглядная ситуация может быть осмыслена с помощью предметно-действенного уровня мышления, который функционирует в особой системе психического отражения. О ней будет рассказано особо.

А сейчас еще один пример. Во всех работах по общему языкознанию рассказывается, что в языках народностей Севера нет

136

общего названия для снега. Какое-то слово обозначает, скажем, падающий снег, другое - снег тающий, третье - снег с твердым настом, всего - более десятка названий. А для «снега вообще», «любого снега» нет слова. А в нивхском языке, наоборот, есть одно общее слово, которым обозначается и рыба чешуя, и перья птицы, и кожа человека.

Но ведь первый (с названием для снега) и второй случаи противоречат друг другу (в первом случае язык вроде бы «не дорос» до абстракций, во втором - вроде бы «не спускается с высот абстракций»), хотя образ жизни нивхов и чукчей достаточно сходен, потребности у людей близки.

Приходится выяснять в ходе специального эксперимента, в чем дело. Группа студентов отделения народностей Севера приглашается в Русский музей; там им показывают разнообразные пейзажи с изображением снега и получают от них названия (слова, действительно, разные). А потом их спрашивают: - Как бы вы рассказали другим, какой снег видели на разных картинах? Обязательно ли вам перечислять все виды снега подряд? Оказывается, что не надо. В таких случаях дают названия двух-трех видов снега, затем произносят (или пишут) соединительный союз типа нашего «И» и делают паузу (в речи) или ставят точку (на письме). И все понятно: не только о перечисленных видах снега идет речь, а, следовательно, о любых. Обобщающее понятие не выражено в слове, но мыслится, подразумевается. Стало быть, понятие есть, а словесного обозначения язык не выработал. Но это не мешает косвенному обозначению и верному его пониманию.

Б. Уорф писал о том, что в некоторых языках американских индейцев нет привычной для нас системы глагольного времени. И предположил, что и у носителей таких языков нет и не может быть подобных нашим понятий о времени. А другой ученый, описавший один из племенных языков в центральной Африке, обнаружил то же самое, что и Б. Уорф, да еще добавил, что и в лексике данного языка нет слов типа «давно», «вчера», «завтра», «потом», и др. Вывод: носители данного языка не имеют понятия о «ходе времени». Невероятно, не правда ли? Ведь и в самом отсталом племени есть практика создания запасов пищи и воды - для чего? Для будущего! Люди не могут не знать, что некоторое событие уже прошло, что оно в прошлом, что кто-то умер и уже не может, например, принимать участие в жизни племени; все-

137

возможные обряды инициации подростков и погребения готовятся загодя; наблюдения за сменой дня и ночи чрезвычайно важны и не могут вдруг «выпасть» из поля внимания и интереса людей. Как же так?

А позднее выяснилось, что в данном племенном языке, хоть и нет «слов времени», есть невербальные коммуникативные знаки временного обозначения. При рассказе о том или ином событии говорящие время от времени поднимают руку и указывают пальцем за спину слушающего. Это означает, что рассказ идет о будущем. Какой бы знак понадобился рассказчику из этого племени, если бы он говорил о событиях прошлого? Правильно — знак пальцем за свою спину через плечо! Как вы догадались о таком знаке? Верно, вы и сами замечали: в нашем обществе с его богатым языком говорящий достаточно часто делает этот знак, поясняя, что речь идет о давно прошедшем. Ну, а какой знак нужен для обозначения настоящего времени: Некоторые считают, что пальцем нужно показать вниз. Мы часто делаем это, требуя: «Сегодня же чтоб принес!» Или: «Сейчас же сделай это!» Но в том племенном языке жеста для обозначения настоящего времени нет. Отсутствие жеста и есть знак настоящего времени.

Ясно, что открыть это мог только тот человек, который не поверил, будто люди вообще не представляют себе «хода времени» и не могут об этих своих представлениях поведать другим. Но как же быть с индейцами, у которых нет (согласно Б. Уорфу) и жестов такого рода? Оказывается, их высказывания содержат указания о положении солнца или луны (и это - знаки времени суток), а для обозначения прошлого есть сочетание типа «много лун и много солнц» перед сочетанием типа «я не говорю»: прошло много лун и много солнц, прежде чем я заговорил об этом. Для будущего: «я говорю» плюс сочетание «много лун и много солнц»: сначала я говорю, а потом пройдет много лун и много солнц, прежде произойдет то, о чем я говорю. Для уточнений конкретного порядка используется конкретное число лун и солнц, чтобы сказать «пять дней назад» или «через восемь дней». Так что для выяснения образа мышления приходится не только очень внимательно описывать язык, но еще и описывать невербальные коммуникативные знаки и еще знать признаки, по которым то или иное сообщество отмечает «ход времени».

А еще нужно понять, что вообще не все, что мы чувствуем и понимаем, может быть обозначено средствами языка. Как, на-

138

пример, словесно рассказать о вкусе или о запахе? Никак не получится! А на практике все отлично различают на вкус и запах, скажем, курятину и яичницу с луком... Не надо преувеличивать, потенции языка. Федор Иванович Тютчев не зря написал: «Мысль изреченная есть ложь!» Не в том дело, что мы говорим неправду, а в том, что понимаем и чувствуем гораздо тоньше и больше, чем наш

замечательный язык позволяет выразить. Вот откуда все «муки словесного творчества» и острая неудовлетворенность писателя и поэта тем, что удалось написать «не все» и «не так», как мыслилось. Психолингвистика пытается искать и находить и эту разницу, этот «остаток» мыслей и чувств, который неподвластен словам языка.

Глава 2 Психолингвистика межличностного общения

Рассмотрев природу взаимоотношений между языком и человеком в разных этносах, перейдем к проблемам коммуникативного взаимодействия языковых личностей в рамках одной культуры. Любое общение базируется на речевой деятельности по меньшей мере двух действующих лиц: говорящего и слушающего. Каковы же законы межличностной коммуникации и как они отражаются в сознании языковой личности?

§1. Статусно-ролевая структура межличностного общения

Говоря о природе понимания речи, мы выяснили важность для успешного общения знаний адресатом высказывания реальной действительности, о которой ведет речь адресант, т. е. говорящий. В целом это знание определяется социальным опытом языковой личности. От того, насколько совпадает социальный опыт участников общения, зависит степень взаимопонимания между собеседниками. В очередной раз обратимся для иллюстрации к речевой ситуации, изображенной в анекдоте.

Шестилетний сын ест яблоко и задумчиво спрашивает отца:

- Папа, а почему, когда яблоко откусишь, оно делается коричневым?

- Дело в том, - отвечает отец, - что в яблоке есть разные химические вещества. В том числе - железо. Так вот, когда железо вступает с кислородом, который есть в воздухе, в химическую реакцию, то получается окисление. В результате образуется вещество, которое окрашивает яблоко в коричневый цвет.

Некоторое время царит тишина. Потом ребенок робко спрашивает:

- Пап, а ты сейчас с кем разговаривал?

Анекдот демонстрирует типичную коммуникативную неудачу, которая возникла вследствие разницы социального опыта говорящих. Для наших дальнейших рассуждений обратимся к примерам, описанным в интереснейшей книге Б. Ю. Нормана «Язык: знакомый незнакомец». Предположим, что мы наблюдаем общение двух языковых личностей. Один собеседник говорит друго-

140

му: «Каково значение палеоантропологических открытий в Хадаре для эволюционной теории гоминид?» Если адресат высказывания - ученый-антрополог, то недоумений по поводу приведенной фразы не возникает. А если собеседник — восьмилетний ребенок, внук спрашивающего? Ясно, что высказывание понято не будет. И дело тут не только в том, что старший участник общения образованнее младшего. Приведенное предложение поставит в тупик и взрослого «технаря». А если, например, внук в свою очередь обратится к деду-ученому с вопросом «Стоит ли дымовуху менять на жвачку?», ответа он тоже не получит.

Чем ближе социальный опыт, тем легче люди понимают друг друга. Обычно идеальное взаимопонимание с полуслова бывает у хороших, давно знающих друг друга товарищей, у супругов с многолетним стажем совместной жизни. У детей-близнецов такое мгновенное понимание без слов может стать причиной задержки речевого развития: им просто нет необходимости что-либо друг другу говорить. Общность социального опыта говорящих не единственная характеристика межличностного общения. Своеобразие речевого поведения участников коммуникации отражает те отношения, которые возникают между говорящими в рамках социального взаимодействия. Языковые формы меняются в зависимости от того, к кому обращено высказывание. В реальном общении мы постоянно вынуждены играть разные роли. Действительно, даже в течение одного дня человек выступает в различных ипостасях. В семье он сын, муж, отец и т. п., на службе - подчиненный, начальник или сотрудник, в магазине — продавец или покупатель, в аудитории - лектор или слушатель. В чужом доме он гость, а в своем - хозяин, на приеме у врача - пациент, в суде — свидетель.

Социальная роль - это одобряемый обществом образец поведения, который соответствует конкретной ситуации общения и социальной позиции (статусу) личности. **Социальная позиция**, или **статус**, - формально установленное или молчаливо признаваемое место индивида в иерархии социальной группы. Понятия роль и статус взаимосвязаны. Статус характеризует место человека на вертикальной оси: высокое или низкое положение занимает личность в обществе. Статус как бы отвечает на вопрос «кто есть личность?», а роль - «что она делает?» Как и любое другое поведение, речевое поведение в рамках межличностного общения подчиняется законам статусно-ролевого взаимодействия.

141

Социальная роль может быть обусловлена постоянными или долговременными характеристиками человека: полом, возрастом, положением в семье, профессией (таковы роли мужа, отца, сына, слесаря, студента и т. п.). Кроме этого, роль может быть навязана ситуацией, в которой оказывается личность (роли пассажира, покупателя, пациента и т. п.). Ролевое поведение подчиняется определенным

социальным нормам, в большинстве случаев не-писанным, но достаточно строгим и общеобязательным. Существование этих норм проявляет себя в том случае, когда они нарушаются. Мы интуитивно чувствуем эти нарушения и иногда бурно на них реагируем. Нас коробит, когда, например, молоденькая лаборантка строго заявляет убежденному сединой профессору, не сдавшему по рассеянности вовремя ведомость: «Я должна сделать вам выговор!» А реплика сына-подростка «Отстань, козел!» в ответ на замечание отца может стать причиной суровых репрессий.

Статусно-ролевое общение основано на ожиданиях того, что языковая личность будет соблюдать речевые нормы, свойственные ее положению в обществе и определяемые характером взаимоотношений с собеседником. От ребенка ждут послушания, от старца - мудрых суждений, от преподавателя - знаний в области преподавания, от студента - желания эти знания получить. Каждая роль состоит из специфического набора прав и обязанностей. Представления о типичном исполнении той или иной роли складываются в стереотипы ролевого поведения. Они формируются на основе опыта, частой повторяемостью ролевых признаков, характеризующих поведение, манеру говорить, двигаться и т. п. Так в сознании членов общества кристаллизуется представление о том, каким должно быть исполнение той или иной роли.

Образец учета ролевых ожиданий можно найти в рассказе замечательного русского писателя А. И. Куприна «С улицы». Герой рассказа, опустившийся полуинтеллигент-попрошайка, ловко использует признаки ролевого поведения для того, чтобы войти в доверие к людям разного социального положения.

Рассчитываешь всегда на психологию. Являюсь я, например, к инженеру — сейчас бью на техника по строительной части: высокие сапоги, из кармана торчит деревянный складной аршин; с купцом я — бывший приказчик; с покровителем искусства — актер; с издателем - литератор; среди офицеров мне как бывшему офицеру, устраивают складчину. Энциклопедия!..

142

Надо стрелять быстро, чтобы не надоест, не задержать, да и фараоновых мышей опасаться, потому и стараешься совместить все сразу: и кротость, и убедительность, и цветы красноречия. Бьешь на актера, например: «Милостивый государь, минуту внимания! Драматический актер - в роли нищего! Контраст поистине ужасный! Злая ирония судьбы! Не одолжите ли несколько сантимов на обед?» Студенту говорю так: «Коллега! Помогите бывшему рабочему, административно лишенному столицы. Три дня во рту маковой росинки не было!» Если идет веселая компания в подпитии, вали на оригинальность: «Господа, вы срываете розы жизни, мне же достаются тернии. Вы сыты, я- голоден. Вы пьете лафит и сотерн, а моя душа жаждет казенной водки. Помогите на сооружение полдиковинки бывшему профессору белой и черной магии, а ныне кавалеру зеленого змия!»

Обратите внимание, как умело оперирует герой рассказа формами ролевого поведения, как меняются и языковое содержание и стиль его высказываний в зависимости от адресата речи.

Стереотипы речевого поведения носителями языка осознаются не всегда. Часто мы бессознательно в своих реакциях на речь окружающих нас людей осуществляем типологию их коммуникативного поведения. Это проявляется в устойчивых выражениях типа: «Оставь прокурорский тон», «Кричит как базарная баба», «Начальственный окрик», «Детский лепет», «Учительские интонации», «Попа провинившегося школьника», «Командирский голос» и т. п.

Ролевые признаки речевого поведения проявляются только в коммуникативном взаимодействии языковых личностей. Можно выделить два типа ситуаций ролевого общения; симметричные и асимметричные. Первые характеризуются равенством социального статуса собеседников. Вторые демонстрируют разное положение участников коммуникации на общественной лестнице.

Разные коммуникативные ситуации шуточно иллюстрируются знаменитым рассказом А. П. Чехова «Толстый и тонкий». Как вы помните, в нем изображена встреча двух школьных товарищей: толстого, который только что пообедал в ресторане, и тонкого, сошедшего с поезда, навьюченного чемоданами.

- Порфирий! - воскликнул толстый, увидев тонкого. — Ты ли это? Голубчик мой! Сколько зим, сколько лет!

- Батюшки! - изумился тонкий. - Миша! Друг детства! Откуда ты взялся?

143

Общение начинается в симметричной ролевой ситуации. Но вот новость: тонкий узнает, что товарищ его стал тайным советником (чин, равный генеральскому). И что же - меняется характер общения: ситуация обретает асимметричные черты.

Тонкий вдруг побледнел, окаменел, но скоро лицо его искривилось во все стороны широчайшей улыбкой: казалось, что от лица и глаз его посыпались искры. Сам он съезжился, сгорбился, сузился... Его чемоданы, узлы и картонки съезжались, поморщились...

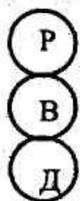
- Я, ваше превосходительство... Очень приятно-с! Друг, можно сказать, детства, и вдруг вышли в такие вельможы-с! Хи-хи-с.

- Ну, полно! - поморщился толстый. -Для чего этот тон? Мы с тобой друзья детства — и к чему тут чиновочитание?

- Помилуйте... Что вы-с...- захихикал тонкий, еще более съезживаясь. - Милостивое внимание вашего превосходительства... вроде как бы животельной влаги...

В повседневном речевом общении языковая личность переключается с одних стереотипов ролевого поведения на другие. Такое переключение имеет большое значение, ибо успех коммуникации в значительной степени зависит от того, насколько говорящий и слушатель владеют формами языка, соответствующим данной ситуации.

Психолингвистическое своеобразие ролевого общения позволяет лучше понять **транзакционный анализ**, разработанный американским психологом Эриком Берном. В своей книге с говорящим само за себя названием «Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы» он предложил свою модель статусно-ролевого взаимодействия людей.



Каждый человек, утверждает ученый, является как бы носителем трех ипостасей, трех составляющих его личности. Это, условно говоря, Родитель (Р), Взрослый (В), Дитя (Д). В каждый момент своей жизни индивид испытывает одно из этих Я-состояний.

Дитя - источник наших желаний, влечений, чувств. Здесь радость, интуиция, творчество, фантазия, любознательность, страхи, капризы. Дитя - источник психической энергии личности. Человек испытывает состояние счастья, когда благополучно его Дитя. Состояние ребенка проявляется в соответствующих речеповеденческих реакциях: «Превосходно!», «Замечательно!», «Здорово!», «Ой, интересно!», «Надоело!», «Занудство!», «Пропади все пропадом», «Жить не хочется!», «Оставьте меня в покое!», «Идите все в черту!», «Ой, как я вас люблю!», «Я тебя ненавижу!» и т. п.

Родитель - другой полюс личности. Это авторитетное, или даже авторитарное, начало, носитель незыблемых моральных правил и этикетных норм, диктующих, как именно нужно поступать в конкретной ситуации. Родитель - это наша совесть, это автопилот, сформировавшийся в результате воспитания и накопления социального опыта. В поведении языковой личности это начало проявляет себя в виде фраз: «Чтобы было сделано немедленно!», «Сколько можно повторять!», «С вами опозориться можно!», «Как вам не стыдно!», «Какой дурак это сделал!», «Не лезьте не в свое дело!», «Что вы себе позволяете!», «Нельзя...», «Ни в коем случае...», «Даже странно такое слышать...» и т. д.

Взрослый - носитель рационального начала. Эта ипостась личности отвечает за беспристрастный анализ любой жизненно важной информации. Взрослый контролирует действия Родителя и Дитя, выступая посредником между ними. Речевые реакции этого Я-состояния несут в себе призывы к здравому смыслу: «Давайте разберемся по существу», «Не будем нервничать, проанализируем ситуацию», «Посмотрим на это дело с разных точек зрения», «Возможно вы правы, но я хотел бы изложить свои соображения», «Отбросим эмоции и рассмотрим проблему хладнокровно» и т. п.

Указанные состояния личности могут сменять друг друга по несколько раз в течение одного дня. Вот утром звонит будильник: нужно идти на занятия. «Я хочу спать! Идите все к черту!» - кричит в нас Дитя. Но тут же с укоризной выступает Родитель: «Ты, ведь, студент, а студент не должен пропускать лекции!» «Еще есть время собраться и позавтракать. А если лекцию прогуляешь, все равно переписывать надо, да и экзамен - на носу: завалишь — без стипендии останешься», - увещевает Взрослый.

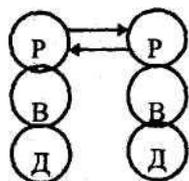
145

Три составляющие нашего сознания ярче всего проявляют себя в межличностной коммуникации. Общаясь, мы невольно надеваем одну из трех масок. И то, какое Я-состояние возьмет в нас верх, в немалой степени зависит от статуса нашего собеседника и особенностей коммуникативной ситуации. Однако и в рамках принятой роли есть возможность выбора той или иной речевой стратегии.

По Берну, процесс речевого взаимодействия можно разложить на элементарные обмены «посылами», в каждом из которых есть коммуникативный стимул и коммуникативная реакция (в виде слов, умолчаний, взглядов, отворачиваний друг от друга и т. п.). Такую минимальную единицу общения ученый назвал транзакцией. Сам процесс общения, с его точки зрения, можно рассматривать как серию транзакций. Цель транзакционного анализа состоит в том, чтобы выяснить, какое Я-состояние послало коммуникативный стимул и какое Я-состояние дало коммуникативную реакцию.

В реальном общении возможны различные комбинации Я-состояний собеседников. Одной из разновидностей транзакций выступает взаимодействие по горизонтали. Приведем примеры.

1. Транзакция по модели Р — Р.

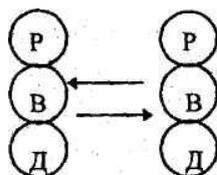


Пожилый преподаватель обращается к коллеге:

- Ну и студенты пошли: ничего их не интересует!

- Да, мы в их возрасте были другими: на лекцию шли как на праздник.

2. Трансакция по модели В— В.

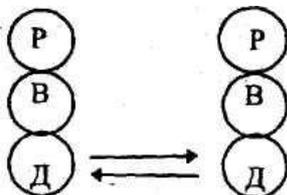


На научной конференции идет обсуждение доклада.

- Мне близки идеи, высказанные докладчиком, но хотелось бы высказать ряд замечаний...

- Я благодарен коллеге за ценные замечания, однако, в свою очередь, хотел бы поделиться своими соображениями...

3. Трансакция по модели Д — Д.

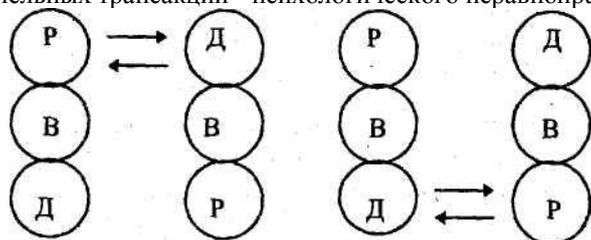


Лето. В аудитории жарко. Разговаривают два студента.

- Я совсем испекся. Может, ну ее к черту — лекцию! Пойдем на пляж!

- Давай, только тихо, чтобы преподаватель не заметил.

Изображенные транзакции называются параллельными. Анализ реального общения позволил Берну сформулировать важный закон речевого взаимодействия: пока транзакции параллельны, процесс коммуникации протекает бесконфликтно. Существует иной тип параллельных транзакций - психологического неравноправия (Р — Д и Д — Р).



Это взаимодействие опеки, заботы, подавления или восхищения, каприза, беспомощности. Отец опекает сына, научный руководитель консультирует дипломника. Аспирант благоговействует перед любимым педагогом.

Разумеется, межличностное взаимодействие не ограничивается одной транзакцией. Оно может протекать довольно длительное время, при этом характер транзакций может неоднократно изменяться. Длительное социально-коммуникативное взаимодействие языковых личностей носит название **интеракции**. В реальном общении отражением интеракции выступает **дискурс** - речевое произведение, представляющее собой отрезок «живой речи». Его можно рассматривать как арену, на которой происходит взаимодействие участников коммуникации.

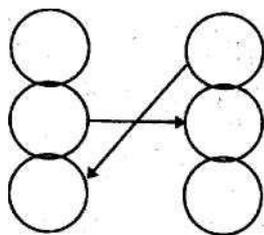
Дискурс, который можно представить в виде параллельных транзакций, как правило, не является конфликтным. Однако не всегда социально-коммуникативное взаимодействие людей протекает столь безоблачно. В пространстве межличностной коммуникации большое (если не сказать - огромное) место занимают коммуникативные конфликты. Именно о них мы будем вести речь во втором параграфе главы.

§2. Психолингвистическая конфликтология

Изучение социально-психологических конфликтов привело ныне к появлению самостоятельной области научного знания - конфликтологии. Область социальной психолингвистики, которая призвана гармонизировать процесс коммуникативного взаимодействия людей, получила название - психолингвистической конфликтологии. В центре ее рассмотрения - **коммуникативный конфликт** - речевое столкновение, которое основано на агрессии, выраженной языковыми средствами. О природе коммуникативных конфликтов много и достаточно интересно писали психологи. В работах зарубежных и отечественных исследователей показаны причины конфликтов, даны рекомендации по их предотвращению и выходу из конфликтной ситуации. Языковеды делают лишь первые Шаги в освоении этого не совсем привычного для них объекта изучения.

В основе коммуникативного конфликта лежит стремление одного (или обоих) участников общения снять психологическое напряжение за счет собеседника. Такого рода разрядке (выпусканию паров) предшествует чувство фрустрации - психологический дискомфорт, возникающий при невозможности добиться какой-либо цели. В межличностном взаимодействии фрустрация возникает в том случае, когда (по мнению одной из конфликтующих сторон) коммуникативный партнер нарушает нормы (правила) поведения. Причиной социально-психологических конфликтов может быть и опоздание на работу, и не вовремя сданный отчет, и не приготовленный обед, и не вымытая посуда, и супружеская измена и т. д.

В рамках транзакционного анализа Берна коммуникативный конфликт выглядит как система непараллельных транзакций. Вот примеры коммуникативных ситуаций такого рода.



Разговор мужа с женой.

Муж: - Дорогая, не подскажешь ли ты, где мои запонки? (В — В).

Жена: - Ты уже не маленький, тебе пора знать, где твои запонки!

(Р-Д)

В магазине.

Покупатель: Извините, почему этот сыр? (В — В)

Продавец: — У вас что, глаз нет?! (Р—Д).

В ситуациях подобного типа всегда есть элемент активного несогласия, протеста против «неправильного», с точки зрения одного из участников общения, поведения собеседника. Это влечет за собой вербальную агрессию, провоцирующую коммуникативный конфликт. Не исключено, что объект агрессии будет вынужден проглотить колкости, но возможен и переход «в контратаку». Тогда в ответ на «укол» собеседника языковая личность делает свой «выпад».

Тонкий анализ коммуникативных конфликтов, способы их предотвращения предложены в книге ростовского психотерапевта М. Е. Литвака «Психологическое айкидо». Рассмотрим схему вербального «столкновения» собеседников, разработанную ученым.

В ответ на реплику жены в приведенной выше коммуникативной ситуации диалог может иметь следующее продолжение.

Муж: Если бы у нас в доме был порядок, я бы смог найти свои вещи! (Р—Д)

Жена: Если бы ты мне хоть немного помогал, я бы смогла . управиться с хозяйством! (Р—Д)

Муж: Не такое уж у нас большое хозяйство. Будь расторопней. Если бы твоя мамочка не баловала тебя в детстве, ты бы с ним управлялась. Видишь же, что мне некогда! (Р —Д)

Жена: Если бы твоя мамочка приучила тебя помогать, не подавала бы тебе завтрак в постель, ты бы находил время мне помогать! (Р —Д) и т. д.

Рассмотрим ход развития конфликта. Первый ход мужа был по линии В→В. Однако жена восприняла его как давление на собственное Дитя. Ее Родитель вступился за Дитя и обрушился

149

на Дитя мужа. Родитель мужа, в свою очередь, встал на защиту собственного Дитя. И пошло-поехало.

Сущность «психологического айкидо» М. Е. Литвака, заметим мимоходом, состоит в умении немедленно соглашаться с доводами нападающего, чтобы погасить его вербальную агрессию.

Изучением психолингвистической природы коммуникативных конфликтов успешно занимается ярославский ученый В. И. Жельвис. В своих работах он анализирует языковые формы выражения негативного отношения (инвективы) у самых различных народов. Исследователь обратил внимание на несхожесть в проявлении конфликтного поведения у представителей разных этносов. Так например, жители Японии в бытовых ссорах, как правило, избегают бранных выражений, аналогичных тем, которые употребляют наши земляки. И это не означает, что японская культура не знает вербальной агрессии. Дело в том, что речевой этикет японцев разработан столь детально, что в нем можно найти особые грамматические формы выражения разных степеней вежливости. Простая просьба открыть окно может быть передана несколькими способами, из которых нормально-вежливый в переводе на русский язык звучит примерно так: «Не могли бы вы сделать так, чтобы окно оказалось открытым?» Уклонение от подчеркнуто вежливого обращения воспринимается японцем как вызов, оскорбление. Простая форма «Откройте окно!» может быть воспринята как намеренная провокация к конфликту.

Совершенно иначе и в чем-то диаметрально противоположным образом протекает речевой конфликт у гималайских шерпов. Последователи буддизма, шерпы исповедуют неприемлемость любых форм проявления насилия. Однако запрет на словесную агрессию постоянно нарушается: не имея возможности физического воздействия, шерпы компенсируют его словесными выражениями. У них даже существует своего рода ритуал «вышучивания на пирах», который подчас приобретает характер достаточно жесткой словесной дуэли.

Если мы внимательно поглядим вокруг, то можем заметить, что люди, нас окружающие, тоже ведут себя в ситуациях эмоционального напряжения по-разному. Среди своих знакомых мы обнаружим и шепетильных «японцев», и невозддержанных на язык «шерпов». В конфликтной ситуации разные языковые личности придерживаются неодинаковых речевых стратегий. Отличия в коммуникативном поведении определяются индивидуаль

150

но-личностными характеристиками говорящих, обусловленными их темпераментом, воспитанием и т. п. Разнообразие языковых форм, употребляемых в состоянии конфликта, можно свести к трем типам речевых стратегий: инвективному, куртуазному, рационально-эвристическому. В качестве единого принципа типологии здесь используется особенность аффективного поведения, который использует языковая личность для снятия фрустрации. Охарактеризуем каждый.

1. **Инвективная стратегия** конфликтного поведения демонстрирует пониженную знаковость: коммуникативные Проявления здесь выступают отражением эмоционально-биологических реакций и выливаются в аффективную разрядку в форме брани, ругани (инвективы).

2. *Куртуазная стратегия*, наоборот, отличается повышенной семиотичностью речевого поведения, обусловленного тяготением говорящего к этикетным формам социального взаимодействия. В качестве крайней формы аффекта в этом случае предпочтение отдается плачу.

3. *Рационально-эвристическая стратегия* речевого поведения в ситуации конфликта опирается на рассудочность, здравомыслие. Этот тип разрядки тяготеет к смеху, как аффективной реакции. Негативные эмоции в этом случае выражаются косвенным, непрямым образом.

Еще раз подчеркнем, что коммуникативный конфликт несет в себе реализацию эмоциональной разрядки, снятия напряжения. Эффект такого «выпускания паров» сходен с тем, что древние греки называли термином *катарсис* – психологическое очищение, приносящее облегчение. Разные языковые личности стремятся к различному вербальному катарсису. Так инвективная языковая личность разряжается при помощи прямой вербальной агрессии, куртуазная демонстрирует эмоцию обиды, рационально-эвристическая использует смеховой катарсис, представленный в виде иронии. Для иллюстрации возьмем типичную конфликтную ситуацию семейного общения: муж безуспешно ищет утром свои носки, что вызывает крайнее раздражение жены.

Муж: - Ты случайно не знаешь, где мои носки?

(Инвективный тип) Жена: - Иди ты к черту со своими носками! Я тебе не домработница! Идиот!

(Куртуазный тип) Жена: - Если тебе, конечно, не трудно, будь так добр: клади свои носки на место!

151

(Рационально-эвристический тип) Жена: - Это, конечно, враги сперли. ЦРУ похитило. Изучают как оружие массового уничтожения.

Все три типа ответов даются с позиции берновского Родителя. Речевая стратегия выбирается говорящим бессознательно. Конфликтное поведение как лакмусовая бумажка проявляет своеобразие языковой личности. Отмеченные черты поведения в ситуации эмоционального стресса обнаруживают себя и других сферах речевого существования человека: в деловой, педагогической и др. Достаточно вспомнить школьных учителей, с которыми каждый из нас имел дело в своем детстве. В состоянии стресса одни из них принимали позу обиженных, другие - предпочитали переходить на крик, третьи же разряжались при помощи иронических насмешек.

Бытовой конфликт, как правило, возникает в результате недовольства одного из участников социального взаимодействия поведением другого. В некоторых случаях такое недовольство становится следствием коммуникативного недоразумения, в основе которого лежит, разнится э речевых стратегиях участников общения. Приведем несколько примеров из записей живой разговорной речи.

1. *Муж (что-то раздраженно ищет). - Черт возьми! Куда в этом доме все девается! Жена: - Не смей/ со мной разговаривать в таком хамском тоне!*

2. *Жена («ходя в квартиру»). - Я сейчас ехала/ в какой-то душегубке! Это кошмар/ что в транспорте творится!*

Муж (иронически) - Ужас! Всемирная катастрофа! Жена. - Я не понимаю/ чему ты радуешься// Твоей жене чуть руку не сломали/ а ты все ерничаешь!

3. *Жена. Ой/ что-то я сегодня себя так плохо чувствую//...*

Муж (иронически). - Бедняга// Ложись и сделай бай-бай//

Жена. - Скотина! Это ты целыми днями дрыхнешь/ а я на всю семью вкалываю!

Все три диалога демонстрируют конфликт на основе различия в типах языковых личностей. В первой ситуации муж принадлежит к инвективному типу, жена - к куртуазному; во второй - куртуазная жена выражает недовольство рационально-эвристическим стилем общения мужа; в третьем примере конфликт намечается вследствие несоответствия: жена - инвективный тип, муж-рационально-эвристический.

152

Наблюдения за разными языковыми личностями позволяет говорить о разной степени их конфликтности. Среди своих знакомых мы можем выделить и людей, для которых конфликт - естественная форма межличностной коммуникации, и собеседников, общение с которыми никогда не переходит в конфронтацию. *Способность к кооперации* в межличностном взаимодействии можно считать одним из критериев для выделения уровней коммуникативной компетенции языковых личностей. В качестве единого основания здесь выступает *тип доминирующей установки* по отношению к другому участнику общения. На этой основе мы выделяем три уровня коммуникативной компетенции: *конфликтный, централизованный и кооперативный*. Каждая из намеченных разновидностей включает в себя по два подтипа.

Прежде чем мы приступим к подробному рассмотрению каждого из типов, укажем на то, что речевое поведение языковых личностей в рамках того или иного уровня коммуникативной компетенции может отличаться. Разница в языковых формах выражения коммуникативного намерения определяется особенностями индивидуального стиля участников коммуникации.

Наблюдения показали, что разные уровни коммуникативной компетенции, выделяемые на основе гармонизации / дисгармонизации общения, дают разные возможности для разграничения языковых

форм построения речевого взаимодействия (интеракции). Перейдем к детальному описанию каждой Из выделяемых разновидностей дискурса.

Конфликтный тип демонстрирует установку против партнера по коммуникации. Она отражает стремление одного из участников общения самоутвердиться за счет собеседника. Указанный тип представлен двумя разновидностями: конфликтно-агрессивным и конфликтно-манипуляторским.

Конфликтно-агрессивный подтип характеризуется тем, что один из участников (или оба) демонстрируют коммуникативному партнеру отрицательно заряженное эмоциональное отношение {агрессию), которая вызвана стремлением видеть в его поведении враждебность. Одна из особенностей речи такого типа - наличие в ней так называемых *конфликтогенов*, провоцирующих собеседника к столкновению. Агрессор - ущербная в социально-психологическом отношении личность. Для того, чтобы добиться ощущения социальной полноценности, коммуникант такого рода должен доставить собеседнику моральный дискомфорт («ска-

153

зать гадость). Крайней формой вербальной агрессии становится коммуникативный садизм, когда партнер по общению становится объектом словесного издевательства.

В зависимости от индивидуальных особенностей речевого, портрета участников общения агрессия может проявляться в разных формах. Наблюдения показывают, что инвективная, куртуазная и рационально-эвристическая речевая агрессия по языковым способам реализации различаются довольно отчетливо. Наиболее явно конфликтность подобного типа выражается в том случае, когда сталкиваются две инвективные языковые личности. В качестве примера приведем короткий диалог в общественном транспорте.

(Полная женщина преклонных лет, проталкиваясь к выходу) - *Да ты дашь мне/выйти что ли/дура!*

(Женщина лет сорока) - *Че ты разоралась/лошадь старая!*

Однако не всегда агрессия может обретать форму прямого оскорбления. Гораздо чаще она имеет вид неявно выраженного отношения, намек. В обыденном общении это проявляется в субжанре, который мы назвали термином «колкость». Подобную разновидность *куртуазной агрессии* хорошо иллюстрирует анекдот.

Разговаривают две пожилые подруги.

- *Какие мы с тобой когда-то были красивые. Особенно, я.*

- *Да. А теперь мы такие страшные. Особенно, ты.*

Куртуазная конфликтность может проявляться в форме так называемого коммуникативного саботажа, когда на поставленный вопрос отвечают вопросом.

(Студентка, заглядывая на кафедру)

- *Извините/ а N [фамилия преподавателя] сегодня будет?*

- *Не N/ а ИМ. [имя и отчество]//Вы что/не знаете/что к преподавателю нужно обращаться по имени и отчеству?*

Если в первом примере в качестве конфликтогена выступает прямое оскорбление, то во втором - намек, снижение собеседницы косвенными средствами. Для *рационально-эвристической* личности такой провоцирующей зацепкой может служить вводное словосочетание, привносящее в высказывание оскорбительный для собеседника смысл.

- *Ты помнишь/ какой день был вчера?*

- *Какой?*

- *Ты как всегда/ забыл/ что у твоего сына день рождения//*

154

Конфликтно-манипуляторский подтип речевого поведения ориентирован на коммуникацию, в ходе которой один из участников общения в своем собеседнике прежде всего видит объект манипуляции. Здесь мы также сталкиваемся с психологической ущербностью, которая преодолевается за счет коммуникативного партнера. Манипулятор самоутверждается, ставя собеседника в конкретной ситуации общения на нижнюю по сравнению с собой статусную позицию. Он не испытывает уважения к адресату своего высказывания, считая его по интеллектуальным и этическим качествам существом, менее развитым. Доминирующая установка в речевом поведении подобной языковой личности - навязывание своего мнения и вообще преувеличение авторитетности своего жизненного опыта (Я считаю...; Ты должен(а)...; Я бы на твоём месте... и т. п.). В ходе общения манипулятор проявляется в поучениях, советах, диктате, а кроме того, в манере, задав вопрос, не дослушать ответ на него или же самому дать ответ, в бесцеремонной смене темы путем перебивания собеседника.

Дискурс, отражающий конфликтно-манипуляторское общение, также довольно отчетливо дифференцируется в зависимости от принадлежности манипулятора к инвективному, рационально-эвристическому или куртуазному типам языковой личности.

(Инвективный)

- *Не знаю/ что мне с К. [мужем] делать? Целями днями лежит/и видак смотрит//*

- *Дура ты была/ когда за него замуж выходила! Я считаю/ гони ты его в шею! Чем такого/лучше никакого//*

(Кургуазный)

(Мужу) - Ты меня конечно/ извини//Я конечно/ не могу тебя заставить// Но по-моему/ ты в этой куртке/ похож на бомжа// Надевай что хочешь/ это твое право// Но мне с тобой будет/ просто стыдно идти//

(Рационально-эвристический)

(Муж, обращаясь к жене, которая разговаривает по телефону)- Ты надолго?

Жена -Не мешай/я по делу//

Муж- Я так понимаю/ужинать мы сегодня/не будем...

Как в дискурсе, содержащем агрессивные интенции, в речевом поведении конфликтного манипулятора присутствуют конфликтогены, назначение которых - снизить, унижить коммуникативного партнера.

Центрированный тип речевого поведения характеризуется наличием у одного (или у обоих) из участников общения (интеракции) установки на *игнорирование* партнера коммуникации. Наши наблюдения позволяют нам выделить две разновидности-

155

сти дискурса такого типа: активно-центрированный и пассивно-центрированный.

Активно-центрированный подтип (активный эгоцентрик) иногда по своим речевым проявлениям напоминает конфликтно-манипуляторский дискурс: в нем тоже присутствуют перебивы собеседника, произвольные изменения темы разговора и т. д. Однако здесь необходимо констатировать разницу: если конфликтный манипулятор не уважает коммуникативного партнера, желая навязать ему свою точку зрения, то активный эгоцентрик просто не способен встать на точку зрения другого участника общения. Активный эгоцентрик строит свое общение так, как ребенок, играющий в мяч со стеной: спрашивает совет и тут же говорит о принятом решении, задает вопрос и сам на него отвечает, определяет тему разговора и сам ее развивает, не давая партнеру по коммуникации вставить слово, высказать свое суждение. Субъективно он испытывает иллюзию полноценной коммуникации и, как правило, получает от общения удовольствие, не замечая дискомфорта, который испытывает собеседник, что иногда чревато коммуникативными неудачами и (даже) конфликтами.

Разговор в кинозале, на киноclubном просмотре.

- N/ давай поговорим//

- О чем?

-Давай о «Молохе» поговорим [фильм А. Сокурова]// Ты как понял?

-Понимаешь...

(Говорит одновременно с репликой собеседника, перебивая) - Я так понял/ он сам одинокий// Он жертва одиночества//Экзистенциальные дела/также//

- Ну ты понимаешь// Сложно рационализировать/ то/ что Сокуров имел в виду// Там скорее атмосфера...

(Глядя в пространство с отсутствующим выражением и явно не слушая) - Ясно// Ясно// А ты сейчас/ что читаешь? (не дожидаясь ответа) Я Фуко купил// Как тебе Фуко? (не дожидаясь ответа) Мне нравится//...

Собранный нами материал показывает, что центрированное речевое поведение слабо дифференцируется по стратегическим предпочтениям участников интеракции. Иными словами, в центрированной коммуникации говорящие обычно ведут себя примерно одинаково.

Пассивно-центрированная разновидность общения характеризуется уходом одного из коммуникативных партнеров в себя.

156

Такой пассивный эгоцентрик обычно выглядит безобидным рассеянным (иногда - забитым) «ежилом в тумане». Он с трудом способен выйти за пределы собственного внутреннего мира. Такая особенность речевого поведения, как правило, становится результатом работы психологических защитных механизмов, которые обычно отражают какие-то особенности воспитания индивида. Обычно речевое поведение такой языковой личности содержит несоответствие выбранным говорящим тактик ситуации общения и намерению собеседника, что свидетельствует о неумении переключиться на точку зрения слушателя. Это же выражается в упоминании имен, неизвестных собеседнику, как известных; в принципиально банальных реакциях на информацию, касающуюся коммуникативного партнера; в неадекватных реакциях (репликах невпопад); в переведении разговора на темы, которые касаются только говорящего, и полном отсутствии интереса к темам, интересующим слушателя и т. п. Речевое общение пассивного эгоцентрика наполнено коммуникативными неудачами и недоразумениями, факт возникновения которых часто им не замечается.

(Преподаватели, сидя на кафедре, наблюдая, как N перебирает на своем столе бумажки) - Интересно/ долго она копошиться будет?

—Да/ Между прочим/ звонок уже был//

- Смотри-ка/она даже не слышит//

(N, спустя некоторое время) - Эт вы че/ про меня говорите?

Особенно наглядно проявляется эта разновидность дискурса, когда оба участника общения строят свою речь в рамках пассивной центрации. В этом случае общение напоминает описанный в известном анекдоте диалог глухих:

- Ты в баню?
- Нет, я в баню.
- А-а. А я думал, что ты в баню.

Наши наблюдения показывают, что довольно успешно (по крайней мере - неконфликтно) проходит общение активного и пассивного эгоцентриков, в рамках которого первый выговаривается, не обращая внимание на то, слушает его собеседник или нет, а второй - просто присутствует при общении, не особо вникая в суть разговора.

157

В еще большей мере, чем дискурс активно-центрированный, пассивно-центрированное речевое поведение не дифференцируется по особенностям индивидуального стиля говорящих.

Кооперативный тип речевого поведения отличается доминирующей установкой в общении на партнера коммуникации. Здесь мы тоже выделяем подтипы: кооперативно-конформный и кооперативно-актуализаторский.

Кооперативно-конформная разновидность дискурса характеризуется тем, что один из участников общения демонстрирует согласие с точкой зрения собеседника, даже если он не вполне разделяет эту точку зрения, что, как правило, выступает следствием боязни конфликта, конфронтации. Такая настроенность проявляется в демонстрации интереса к другому участнику коммуникации в виде уточняющих вопросов, поддакивания, проявлении сочувствия, утешения, комплимента и т. д. В реальном общении обычно это выглядит как имитация (в той или иной степени убедительности) настроенности на коммуникативного партнера. Иногда уступки в построении интеракции, которые делает конформист, воспринимаются его коммуникативными партнерами как неискренность и, даже, хитрость.

Рассмотрение конкретного речевого материала показывает, что кооперативно-конформное речевое поведение также, как поведение конфликтное, способно различаться. Однако очень важно отметить, что основным принципом дифференциации выступает здесь не столько характер идиостиля говорящего, сколько особенности речевой манеры адресата. В подобном случае мы имеем дело со своего рода речевой мимикрией - стремлением подладиться под собеседника не только на уровне содержания речи, но и на уровне языкового оформления содержания. Приведем пример.

- Я не знаю/ неужели N вечно собирается/ на шее у матери сидеть?
- Не знаю/ не знаю//
- Пора/в конце-то концов/ей самой деньги зарабатывать!
- Да уж/вообще-то пора...
- Хватит/ с родителей тянуть!
- Да/конечно...

Кооперативно-актуализаторский подтип речевого поведения отражает высший уровень коммуникативной компетенции человека по способности к речевой кооперации. В этом случае гово-

158

рящий руководствуется основным принципом, который можно определить как *стремление поставить себя на точку зрения собеседника*, взглянуть на изображаемую в речи ситуацию его глазами. Рискнем квалифицировать такой Тип общения, как соответствующий основному постулату христианской морали («возлюбить ближнего как самого себя»). Принципиальным отличием поведения актуализатора от конформиста выступает двойная перспектива в общении: ориентация не только на коммуникативного партнера но и на себя. Точнее - стремление *возбудить в себе неформальный интерес к собеседнику*, умение настроиться на его «волну». При этом кооперативный актуализатор, уважая мнение другого участника общения, сопереживая его проблемам, вовсе необязательно должен во всем с ним соглашаться. Более того, как это ни парадоксально, в некоторых случаях поведение актуализатора может напоминать методы манипулятора и, даже, агрессора.

Анализ конкретного речевого материала показал, что дискурс, соответствующий этому уровню коммуникативной компетенции тоже довольно отчетливо различается по идиостилевым особенностям. При этом критерием такой различия выступает и довольно сложное соотношение языкового своеобразия речевого поведения как адресанта, так и адресата коммуникации.

- Слушай/я в шоке/мне не приходит утверждение!
- Ну/ ты подожди// Рано паниковать// Оно не сразу приходит// Ирка вон/ целый год ждала// А сейчас и вовсе/ в ВАКе там сейчас/все меняется//
- Ой/ не знаю// У меня всегда все не по-людски// Всем приходит/ а меня могут не утвердить//
- Да нет// Так не бывает// Успокойся// Ты уже кандидат// Степень не ВАК/а совет присуждает// -Ты думаешь?.. -Ну хочешь/я позвоню в ВАК?// Я спрошу у О.Б. телефон... .

Представленные выше разновидности речевого поведения двойственны практически всем людям. Каждый из нас в различных коммуникативных ситуациях может демонстрировать конфликтность, центрацию, подниматься до высот актуализации и т. П. Более того, в соответствии с намеченными

типами взаимодействия можно дифференцировать жанры повседневного общения, о которых у нас пойдет речь в следующем параграфе: так конфликтное общение в большей мере соответствует жанру ссоры,

159

выяснения отношений, центрированное - чаще присутствует в легкомысленной болтовне, кооперативное (особенно - кооперативно-актуализаторское) отвечает природе жанра разговора по душам и т. п.

Кроме этого, в выборе выявленных форм речевого поведения, при переключении (иногда - не вполне осознанном) с одного типа построения дискурса на другой большое значение имеет фактор адресата, характер статусно-ролевых отношений с ним говорящего. В разговоре с человеком, который старше нас по возрасту или общественному положению, мы, естественно, значительно чаще вынуждены прибегать к конформным способам кооперации, нежели со сверстником, который находится с нами в дружеских отношениях. Общение с сыном (дочерью) невольно побуждает нас обращаться к конфликтному манипуляторству, в то время как использование подобных принципов в коммуникации с женой (мужем) чревато ссорой.

Охарактеризованные выше разновидности дискурсов могут, по нашему глубокому убеждению, с успехом использоваться для типологии языковых личностей. Однако по указанным выше причинам однозначно квалифицировать ту или иную языковую личность на основе представленных параметров трудно. Для адекватного разделения людей по способности к кооперации в речевом поведении используется понятие «личностный комплекс», включающий в себя набор признаков по степени убывания: *доминанту, субдоминанту и субстрат*. В рамках такого деления может быть выделено значительное число типологических разновидностей, например: личность с актуализаторской доминантой, конфликтной субдоминантой и активно-центрированным субстратом; конфликтной доминантой, актуализаторской субдоминантой и манипуляторским субстратом и т. п. Число подтипов в этом случае увеличивается в геометрической прогрессии и достигает 63. Иерархия выделяемых типов будет располагаться между двумя полюсами, верхний из которых следует обозначить как актуализатор в доминанте, субдоминанте и субстрате. Такая языковая личность характеризуется чертами, которые обычно фиксируют у канонизированных святых. На нижнем полюсе иерархии будет находиться «бесовская личность» с наличием агрессивного начала во всех трех позициях. Между этими крайними характеристиками располагаются обычные представители этноса, носители языка, с их коммуникативными достоинствами и недостатками.

160

§3. Языковая личность и речевые жанры

Межличностное общение отражает систему социального взаимодействия людей. При этом многие из социально-коммуникативных ситуаций повторяются изо дня в день. И обслуживают их одни и те же речевые средства. Знаменитый русский филолог М. М. Бахтин назвал такие устойчивые коммуникативные формы *речевыми жанрами*. Ученый называл жанры общения «приводными ремнями от истории общества к истории языка». Следуя духу концепции ученого мы определяем речевые жанры как *вербальное оформление типических ситуаций социального взаимодействия людей*.

Общая теория речевых жанров не может игнорировать психолингвистическую природу внутрижанровой коммуникации. В этой: «взяи очень важно понимать, что жанры речи не являются внешними условиями коммуникации, которые говорящий / пишущий должен соблюдать в своей речевой деятельности. Жанры речи присутствуют в сознании языковой личности в виде готовых образцов (фреймов), влияющих на процесс разворачивания мысли в текст. При этом, как мы уже отмечали раньше, формирование дискурса уже на ранних стадиях внутреннего планирования управляется коммуникативным намерением, которое соответствует конкретной ситуации общения и предопределяет выбор жанрового сценария. Дискурсивное мышление, обслуживающее задачи создания многообразных речевых произведений, имеет принципиально жанровый характер. Разные речевые жанры требуют от говорящего (пишущего) использования неодинаковых -моделей порождения речи. Овладение навыками жанрового мышления предполагает довольно долгий путь обучения. *В ходе своего социального становления языковая личность «вращает» в систему жанровых норм. В свою очередь эта система «вращает» в сознание говорящего индивида по мере его социализации, определяя уровень его коммуникативной компетенции, влияя на характер его дискурсивного мышления.*

Речевые жанры нужно отличать от жанров художественной литературы. Их уместно сравнивать со сценарием комедии дель арте, в которой маски (роли) актеров заданы достаточно четко, однако развитие действия разрешает определенную меру импровизации. Нормы поведения в рамках той или иной коммуникативной ситуации имеют различную степень жесткости: одно дело

161

жанр армейской команды, другое - жанр дружеской беседы, одно дело жанр доклада на конференции, другое - жанр флирта и т. д. Наиболее показательным, для демонстрации жанровой природы языковой личности становится повседневное общение, к которому мы главным образом и обратимся в этом разделе главы. Ученые не раз отмечали то, что жанровое пространство бытового

общения имеет полевую структуру. Однако еще более удачным, как нам кажется, будет сравнение всего массива обыденной коммуникации с живым телом, телом, которое живет, развивается, стареет и т. п. Причем если социальное бытие - плоть жанра, то словесное оформление типических ситуаций - это его кожа. Продолжая метафору, можно типологию речевых жанров, предлагаемую в нашей книге, назвать анатомией жанров бытового общения. Создавая классификацию речевых жанров, нужно отдавать себе отчет и в том, что объект исследования - живая речь - это та гармония, которая не всегда может быть «проверена алгеброй»; иными словами: единицы классификации не всегда могут быть четко отделены на единых основаниях.

Речевой жанр в узком значении термина - центральная единица типологии. Это микробряд, который представляет собой вербальное оформление взаимодействия партнеров коммуникации, т. е. обычно это достаточно длительное общение (интеракция), порождающее диалогическое единство или монологическое высказывание, которое содержит несколько микротекстовых единиц. К числу речевых жанров можно отнести разговор по душам, болтовню, ссору, светскую беседу, застольную беседу, анекдот, флирт и т.п. Для обозначения *жанровых форм, представляющих собой одноактные высказывание* используется термин **субжанр**. Субжанры - минимальные единицы типологии речевых жанров; обычно они равны одному речевому акту. В конкретном внутрижанровом взаимодействии они чаще всего выступают в виде **тактик**, основное предназначение которых — *менять сюжетные повороты в развитии общения (интеракции)*. Нужно особо отметить способность субжанров к мимикрии в зависимости от того, в состав какого жанра (стиля) они входят. Так, колкость в светской беседе отлична от колкости в семейной ссоре и т. п.

Логика подобного терминологического разграничения подталкивает к выделению в общем пространстве жанров бытового общения макрообразований, т. е. речевых форм, которые сопро-

162

вождают социально-коммуникативные ситуации, объединяющие в своем составе несколько жанров. Такие образования называются **гипержанрами**, или **гипержанровыми формами**. Так, например, можно выделить гипержанр «застолья», в состав которого войдут такие жанры, как тост, застольная беседа и т. п. Другая гипержанровая форма - «семейный гипержанр»; он включает в себя такие жанры, как семейная беседа, ссора и т. и. В рамках гипержанра «дружеское общение» можно выделить такие жанры, как болтовня, разговор по душам и т. д.

Единый континуум повседневного общения представляет собой систему текучих, меняющихся во времени и в пространстве форм речевого поведения, которые способны мгновенно реагировать на любое изменение в структуре социального взаимодействия внутри того или иного этноса. Явления бытового социума, которые исчезают из жизни, заставляют отмирать или видоизменяться речевые жанры, отражающие эти типические социально-коммуникативные ситуации прошлого. Например, на периферию жанрового пространства уходит когда-то весьма актуальный гипержанр общения на общей кухне в коммунальной квартире; зато формируются новые жанры, связанные с новыми социально-типическими ситуациями, например: жанр разборки при автомобильной микроаварии, вызванной столкновением машин. Подобная текучесть, незавершенность норм внутрижанрового поведения позволяет выделить в рамках предлагаемой типологии переходные формы, которые осознаются говорящими как нормативные, но располагаются в межжанровом пространстве. Такого рода жанровые образования мы предлагаем называть **жанроидами**. Так, можно, например, выделить жанроид, представляющий собой гибрид болтовни и разговора по душам, жанроид, сочетающий в себе элементы ссоры и семейной беседы (конфликтная семейная беседа) и т. п.

Важнейшим принципом разделения жанров бытового общения следует считать выделение известным исследователем речевой коммуникации Т. Г. Винокур для всего пространства речевого поведения полюсов **информатики и фатики**. Информатика, по мнению ученого, включает в себя общение, имеющее целью *сообщение* о чем-либо. Под фатикой в широком смысле она понимает коммуникацию, имеющую целью само *общение*. Генеральной фатической интенцией является удовлетворение потребности в общении - *кооперативном или конфликтном*, с разными

163

формами, тональностью, отношениями (степенью близости) между коммуникантами. Каждый из этих двух общих видов речевого взаимодействия обслуживает более частные коммуникативные цели (интенции). Многообразие форм фактического общения можно представить на оси между полюсами положительных и отрицательных интенций (ухудшение, улучшение и сохранение межличностных отношений).

Фатика отрицательная	Фатика нейтральная	Фатика положительная
диссонанс (-)	0	унисон (+)

Необходимо отметить, что в реальной коммуникации не существует чистой информатики и чистой фатики. Поэтому все речевые жанры можно поделить на информативные по преимуществу (жанры, в которых говорящий главным образом передает новую для слушателя информацию) и фатические по преимуществу (где суть общения не столько в передаче информации, сколько в выражении разнообразных нюансов взаимоотношений между участниками коммуникации).

Нужно сказать, что различные ситуации социального взаимодействия людей предоставляют говорящим разную степень стратегической и тактической свободы. Здесь прежде всего различаются письменные и устные жанры речи. Устный и письменный тексты находятся как бы на разном расстоянии от их создателя. Письменная речь вынуждена опираться на наиболее формальный, технический способ разворачивания мысли в слово, потому что письменные жанры дают автору сообщения значительно меньшую свободу для языкового варьирования, нежели жанры речи устной, широко использующей преимущества и недостатки непосредственного общения. Так, в речевом жанре заявления, объяснительной записки, даже письменного научного отчета значительно меньше проявляется индивидуальный стиль языковой личности, чем, скажем, в жанре светской беседы или публичной лекции. Особенно стандартизированы жанры делового стиля.

В создании общей теории жанров необходимо разграничивать понятия *жанр* и *текст*. Они принадлежат к различным плоскостям исследования общения. Текстовый подход рассматривает речевое сообщение в аспекте его внутреннего строения, с точки зрения тех языковых единиц, которые обслуживают межфразовые связи, выполняют композиционную функцию и т. п. Жанр есть вербальное (словесное) выражение интеракции, социально-

164

коммуникативного взаимодействия индивидов. Поэтому уместно говорить о монологических и диалогических жанрах. Для изучения средств речевого оформления жанровой интеракции больше подходит термин *дискурс* - речевое произведение в полноте его когнитивных и социокультурных характеристик.

Теория жанров хорошо вписывается в концепцию дискурса, которую в течение последних лет разрабатывает волгоградская школа антропоцентрической лингвистики, руководит которой профессор В. И. Карасик. По мнению ученого, разные области - социально значимого взаимодействия людей обслуживаются разными типами дискурсов, многообразие которых можно свести к дискурсам персональным (личностно-ориентированным) и институциональным (статусно-ориентированным). Личностно-ориентированный дискурс представлен в двух основных разновидностях - разговорное и художественное общение, статусно-ориентированный дискурс — во множестве разновидностей, выделяемых в том или ином обществе в соответствии с принятыми в нем сферами общения и сложившимися общественными институтами (политический, деловой, научный, педагогический, медицинский, военный, спортивный, религиозный, юридический и другие виды институционального дискурса). Каждый тип дискурса располагает своим набором жанровых форм.

К числу законченных теорий речевых жанров, существующих в отечественной лингвистике, можно отнести концепцию Т. В. Шмелевой. В качестве модели описания и систематизации речевых жанров она предлагает «анкету» речевого жанра. Эта анкета включает семь пунктов: «коммуникативная цель жанра»; «концепция автора»; «концепция адресата»; «событийное содержание»; «фактор коммуникативного прошлого»; «фактор коммуникативного будущего» и, наконец, «языковое воплощение». Исследователь выделяет четыре класса речевых жанров: *информативные, императивные* (содействуют осуществлению событий реальной действительности: просьбы, советы и т. д.), *этикетные*, или перформативные (формируют события социальной действительности: приветствия, поздравления и т. д.), *оценочные*.

Из работ зарубежных лингвистов, так или иначе посвященных теории речевых жанров, следует выделить концепцию замечательного польского лингвиста А. Вежбицкой. В качестве способа описания жанров общения ученый предлагает использовать соз-

165

данный ею метод элементарных смысловых единиц, которые позволяют моделировать каждый жанр «при помощи последовательности простых предложений, выражающих мотивы, интенции и другие ментальные акты говорящего». Вот как вписывается ученым жанр сообщения (рассказа):

«думаю, что ты не знаешь X

думаю, что ты хотел бы это знать

говорю:...

говорю это, потому что хочу, чтобы ты это знал»

При том, что жанр предписывает языковым личностям определенные нормы коммуникативного взаимодействия, каждое такое жанровое действие уникально по своим свойствам. Вариативность в выборе речевых средств выражения внутри жанра предопределяется *стратегиями и тактиками* речевого поведения, о которых мы уже вели речь. Выше мы уже давали определение понятию *внутрижанровой тактики*.

Стратегии внутрижанрового поведения определяют общую тональность внутрижанрового общения. Они зависят от индивидуальных особенностей языковых личностей, вступающих в общение и влияют на тактические предпочтения говорящего. Очень важно понимать то, что во внутрижанровом речевом взаимодействии структура высказывания зависит не только от того, к какому типу языковой личности принадлежит субъект речи, но и к кому обращено высказывание, т. е. к какому типу языковой личности принадлежит адресат. Причем в разных жанрах роль автора и роль адресата неодинаковы. Так, например, в жанре ссоры влияние языковых особенностей адресата - минимально.

Жанр *бытовой ссоры* выступает отражением коммуникативной ситуации конфликтного характера, подробное рассмотрение которой мы представили в предшествующем параграфе. Ее участниками могут быть только хорошо знакомые между собой люди: родственники, друзья и т. п. В речевом взаимодействии индивидов в рамках ссоры можно выделить восемь тактик: возмущение, насмешка, колкость, упрек, обвинение, демонстрация обиды, оскорбление, угроза. Приведем примеры.

Тактика возмущения, как правило, используется в начале сюжетного развития ссоры; обычно она представляет собой эмоциональную (негативную) реакцию на поступок собеседника.

- Ну/ты даешь! Совсем что ль одурел!?

- Ты че/сбесился!? Обалдел совершенно!

166

Тактика насмешки чаще всего строится на использовании иронии (сарказма); она может возникать на любом повороте протекания ссоры. Однако обычно она присутствует в начале, в период возникновения конфликтной ситуации.

-Ну/ ты у нас/ конечно труженик// Стахановец// (говорится мужу, лежащему с газетой на диване)

- Бедняга/ оголодала// Не пойму только/ чтой-то тебя все разносит? Видать/с голодухи// (муж жене, в ответ на ее жалобы о том, что ей некогда пообедать)

Тактика колкости по семантике близка к тактике насмешки. Разница здесь в том, что колкость строится не столько на иронии, сколько на косвенном выражении интенции: в основе колкости лежит намек, подтекст.

(Муж жене) - Это конечно/я трачу деньги//Я покупаю сапоги/ которые нельзя носить/ дубленку/ которая на пузе не сходится//...

(Разговор двух тридцатилетних женщин)

- Ну/как я выгляжу?

- Выглядишь эффектно/но лет на сорок/

Тактика упрека в сценарии ссоры способна проявиться на самых разных стадиях развития сюжетного действия.

- Ты как всегда/ забыл/ что у твоего сына день рождения//

- Твоим обещаниям/ грош цена//Я тебя за язык не тянула//

Не хочешь на дачу ехать/сиди дома//Но зачем обещать!?

Тактика обвинения представляет собой разновидность упрека: отличие здесь - в силе негативной интенции, заложенной в высказывание.

- Я могу сказать одно/ Ты недееспособна// Если человек/ не может донести зарплату до дома/ значит он ненормален//

- Ты готов хвалить кого угодно/ кроме меня// Я одеваюсь хуже всех// Готовлю хуже всех// И вообще/ я не человек//

Тактика демонстрации обиды похожа на упрек и возмущение. Своеобразие такого поворота в том, что недовольство высказывается не по поводу какого-то действия, а по поводу речевого поведения, которое считается оскорбительным.

- Не смей со мной разговаривать/ в таком тоне//

- Ты в самом деле/ считаешь/ что я должен быть манекеном для битья// Чтобы ты настроение свое/ поганое/ на мне вымещала!?

167

Тактика оскорбления обычно наблюдается в кульминационных стадиях развития ссоры. Здесь широко используется самая различная инвективная лексика: от зоосравнений до табуированных слов.

- Ты просто свинья/скотина безмозглая!

- Ты не мужик/ты баба//Самая настоящая базарная бабе!

Тактика угрозы как и тактика оскорбления обычно используется в высших по накалу страстей стадиях ссоры.

- Если ты не закроешь свою мерзкую пасть/ в твою бабку полетит эта тарелка!

- Еще одно слово/и я подаю на развод!

В реальных ссорах описанные выше тактики могут быть представлены в разном объеме: ссора может содержать весь набор тактик или же обходиться двумя-тремя.

На одной из научных конференций, где один из авторов книги делал доклад о жанровом мышлении языковой личности, известный отечественный лингвист Л. П. Крысин высказал мысль о существовании особой универсальной девятой тактики речевого поведения в конфликте, которая может быть названа *тактикой молчания*. Действительно, молчание в разных жанровых интеракциях (и в жанре ссоры, в том числе) может использоваться для выражения необыкновенно большой гаммы значений — от возмущения и негодования, до одобрения и восторга.

Жесткого соотношения внутрижанровых стратегий и тактик, видимо, не существует. Однако, как показывают наши наблюдения, можно говорить о предпочтениях в выборе жанровых тактик, которые связаны с особенностями языковых личностей участников общения. Так, с очевидностью можно утверждать, что оскорбления и угрозы в ссоре чаще используются инвективной личностью, упреки и

демонстрации обиды больше подходят личностям куртуазным, а рационально-эвристические языковые личности будут тяготеть к насмешкам и колкостям.

М. М. Бахтин предлагал деление всего корпуса жанров речи на первичные и вторичные речевые жанры. Первичный речевой жанр - это образец поведения в конкретной ситуации (жанровый фрейм), овладение которым происходит бессознательно, подобно овладению родным языком. Первичные жанры можно отнести к нижнему, бытовому слою общего континуума повседневной коммуникации. Ссора - типичный первичный речевой жанр. Бо-

168

лее сложная жанровая форма построения интеракции - другой первичный речевой жанр, который получил в жанроведении обозначения «болтовня». Выделяемое жанровое образование соотносимо с тем, что в западной традиции получило наименование small talk, что похоже на то, что А. Вежицка, называет жанром разговора (rozмова). Его семантика в терминах семантических примитивов выглядит следующим образом:

«говорю...

говорю это, потому что хочу чтобы мы говорили разные вещи друг другу

думаю, что и ты хочешь, чтобы мы говорили разные вещи друг другу».

Small talk, или разговор, следует считать неким родовым понятием, объединяющим неодинаковые речевые жанры: разговор по душам, семейную беседу, болтовню и т. д. Поэтому его в нашей терминологии следует отнести к гипержанровым формам. Болтовню характеризует особая коммуникативная установка говорящих: участники общения обмениваются информацией, при этом в значительной степени коммуникация осуществляется ими ради самой коммуникации. В обыденной терминологии болтовню часто называют сплетничанием (Заходи в гости, посидим, посплетничаем). Мы вынуждены отказать от этого обозначения, ибо при детальном рассмотрении оказывается, что субжанр сплетни выступает в болтовне в качестве одной из тактик, которая составляет только часть (притом не самую, значительную) этого жанрового образования.

Социально-психологический фон, на котором протекает болтовня, настраивает говорящих на легкое, поверхностное, скользкое по ассоциативному принципу дискурсивное поведение. Правила игры, которыми руководствуются коммуниканты, владеющие этим жанром, заключаются в том, чтобы не углубляться в намечаемые темы, а легко коснувшись их, перескакивать на другие. Это связано с глобальными неосознанными коммуникативными намерениями: разговор идет не только ради получения информации, но и ради утверждения социальной полноценности, получения психологических поглаживаний иногда от, иногда за счет собеседника. *Болтовня* — это коммуникация, где, пользуясь формулой Л. С. Выготского, «мысль совершается в слове». Процесс порождения речи реализуется таким образом, что все намеченные в психолингвистике этапы формирования высказывания

169

здесь присутствуют практически одновременно. Основной способ тематического движения определяется принципиальной незаданностью общения. Темы меняют одна другую по ассоциативному принципу. При этом говорящий не вполне знает, что он будет говорить в следующую минуту. Такое помимовольное общение как нельзя лучше обнажает латентные (скрытые) процессы дискурсивного мышления. Оно позволяет выявить черты речевого портрета языковой личности, обнаружить индивидуальные особенности её дискурсивного мышления.

Для иллюстрации приведем небольшой фрагмент болтовни, записанный при помощи скрытого магнитофона.

[Общаются две тридцатилетние женщины, которые не виделись около трех месяцев. А (коммуникативный лидер) приехала в гости к Б, чтобы посмотреть новую квартиру. Фрагмент представляет собой продолжение диалога, начатого на кухне]

А - (входя из кухни в комнату) У вас что/ кресло новое? Вроде бы/ одно было раньше//

Б - Да нет/ оно просто/ в другом месте стояло//

А - (подходя к окну) Ой/глянь-ка/у вас из окна что.../ кино.../ кинотеатр? Да кстати/а Наталья Ш/она что/ как у нее с квартирой?

Б - Они сейчас/ изо всех сил обменом занимаются// Варианты отрабатывают//

А - Интересно/ откуда деньги у них?

Б - Да это мать мужа В./дала...//

А - Ну/ не знаю/ не знаю// Да/ ты знаешь/ кого я недавно встретила?// Сережку/ Лилькиного мужа// [Пресуппозиция: Сережка - общий знакомый А и Ш.] Представляешь/ в поликлинике// Иду по коридору/ смотрю/лицо знакомое// Сережка// Ба...//Лилька бедная// Она так второго ребенка и не родила//Он не хочет//(...) (поднимает глаза на картину, висящую, на стене) А эта сейчас где? [Пресуппозиция: имеется в виду автор картины, художница Л, подруга Б] Она говорят/ в Москву переехала// С мужем вроде разошлась// Там говорят/ молодого нашла// Правда что ль?

Б - Правда//

А - Ба!// Некрасивая такая//Кто бы подумал//Роковая женщина//И что/картины ее покупают?

Б - Не то слово//Не за рубли/за баксы//

А - Даты че!?!... А что эт у тебя/новая (показывает на сумочку, висящую на стуле)// Я раньше не видела// Давно купила?

Б - Да она у меня уже сто лет//Я ее просто не ношу//Она по цвету ни к чему не подходит//...

170

Приведенный дискурс наглядно показывает природу формирования высказывания и логику тематического развития общения. Разговор начинается с тактики вопроса по поводу предметов, присутствующих в поле зрения (кресла, кинотеатра, виденного из окна комнаты), затем по ассоциации с видом из окна новой квартиры - новая тема (возможность приобретения квартирой общими знакомыми). Появляется иная внутрижанровая тактика - рассказ об отсутствующем лице. Далее опять-таки - ассоциативный переход к следующей тактике (новому субжанру) - рассказу о событии, участником которого стала А. (о встрече с Сережкой, Лилькиным мужем). Следующий субжанр рождается от случайного взгляда, который коммуникативный лидер бросает на стену, где висит картина Л.), тактику рассказа меняет тактика сплетни о женитьбе и разводе художницы (информация из недостоверных источников). И опять - быстрый переход к вопросу о визуально зримом предмете (сумочке). Каждая тема возникает в болтовне случайно; с той же долей вероятности ход разговора мог изменить свое течение, затронуть другие столь же необязательные темы. Ядерными субжанрами болтовни, определяющими ее основные тактики, следует считать *рассказ об увиденном, рассказ об отсутствующем лице и сплетню*. К ним можно добавить такие факультативные субжанры, как *комплимент, колкость, просьбу, утешение, подтверждение, инвективу, поучение* и т. п.

Жанры вторичные - это как бы верхний уровень речевого пространства. Для их обозначения используется термин *риторические жанры*. Риторическая разновидность жанровых форм предполагает наличие у языковой личности осознанных умений и навыков в области языкового оформления высказывания в соответствии с ситуацией общения, сходных с принципами построения художественных текстов (эстетики словесного творчества); Риторические жанры тяготеют к официальным и публичным коммуникативным ситуациям. Поэтому они в меньшей степени зависят от индивидуальных особенностей языковой личности говорящего. Степень владения риторическими жанрами определяется степенью умения языковой личности вне своих стратегических предпочтений подлаживаться, приспосабливаться к другим участникам коммуникации. Один из показателей принадлежности языковой личности к элитарному типу речевой культуры - способность переходить от первичных к вторичным, близким по коммуникативной цели, жанрам. Сюда, например, нужно отнести

171

переход от «низкого» жанра ссоры к «высокому» - спора. Кроме умения отроить интеракцию в жанровых стереотипах болтовни, семейной, беседы, разговора по душам и т. п., человек, претендующий на действительное владение языком, должен научиться вести светскую беседу, освоить застольные жанры, жанры комплимента, субжанры, составляющие основу русского этикета и т. п.

Одним из элементарных риторических жанров (субжанров) является жанр комплимента. *Комплимент* представляет собой «малую форму» эпидейктического красноречия, которая восходит к речевой культуре Средневековья, к традиции восхваления рыцарем своей прекрасной дамы. Как пишет известный специалист по риторике А. К. Михальская, это «виртуозное изобретение новых и новых вариаций, импровизация на заданную тему с использованием условных риторических приемов <...> и традиционных средств <...>». Комплимент требует от говорящего осознанных речевых усилий, он предполагает установку на художественность, творчество в речи. Разумеется, разные языковые личности в построении комплиментов придерживаются неодинаковых речевых стратегий, и выбор этих стратегий определяется типами индивидуальных стилей говорящих. Однако, как показали наблюдения за живым общением, значительно большую роль в выборе внутрижанровых стратегий играет тип языковой личности адресата речи. Не случайно основной риторической рекомендацией в этом жанре выступает установка на «любственное внимание к адресату и изящество». Действительно, комплимент продиктован желанием сделать приятное собеседнику. А чтобы вызвать у человека положительные эмоции, нужно знать его личностные особенности и, в том числе, особенности его языковой личности. Поэтому главное риторическое требование к комплименту - соразмерность (разным людям в зависимости от возраста, степени знакомства с ними говорящего и т. д. комплимент говорится по-разному) и ситуативность (в некоторых случаях можно похвалить внешность, в других - ум, в третьих - вкус и т. д.). Кроме того, комплимент должен быть искренним и нетривиальным, что соответствует канонам кооперативного общения.

Риторические жанры несут в себе представление о цивилизованных нормах общения, главная отличительная черта которых заключается не только во владении языковой личностью нормами литературного языка, но и в следовании этическим нормам речевого поведения, и прежде всего - нормам кооперативного

172

общения. Стремление к использованию кооперативных тактик -необходимое условие при построении риторической интеракции. Для иллюстрации такого типа дискурса обратимся к жанру светской беседы. Сюда можно с той или иной долей спорности отнести кулуарное общение на научной конференции, неофициальный разговор на разного рода презентациях и торжественных собраниях,

разговор преподавателей на кафедре или учителей в учительской, на темы, не связанные с профессиональной деятельностью и т. п. По определению видного отечественного лингвиста, специалиста по культуре общения профессора И. А. Стернина, светская беседа - «взаимно приятный, ни к чему формально не обязывающий разговор на общие темы, основная цель которого - провести время с собеседником, оставаясь с ним в вербальном контакте». К коммуникативным параметрам этого жанра нужно отнести неофициальный, но публичный характер общения. Овладение нормами светской беседы требует специального обучения (в отличие, например, от нериторического жанра болтовни, которым носитель языка овладевает бессознательно), результатом которого становится некоторая искусность в использовании языковых средств (сюда мы отнесем знание ортологических, стилистических и этикетных норм, умение использовать в интеракции тропы, элементы языковой игры, шутки и т. п.). Важной социолингвистической чертой светского общения (светского гипержанра) в целом является то, что это фатическое общение языковых личностей, которые принадлежат к образованным социальным слоям общества. При этом рискнем ввести в качестве критерия светской беседы установку на присутствие в качестве адресата интеллигентной, гуманитарно образованной (светской) женщины. Намеченные параметры позволяют отграничить описываемый жанр от сходных жанров повседневной фатики (например, от общения в пивной, в бане, на рыбалке и т. п.). К собственно психолингвистическим характеристикам жанра светской беседы следует отнести высокую степень заданности в порождении речи. При том, что интеракция в рамках жанра развивается (в соответствии с общеродовым типом таких жанровых форм - small talk) на основе спонтанного ассоциативного политематического диалога, говорящие должны осознанно контролировать свою речь на уровне тематического отбора (исключаются грубые (скабрзные), интимные, профессиональные и т. п. темы), а также в соблюдении этических норм социального взаимодействия

173

(стремление избегать конфликтных речевых тактик: инвектив (оскорблений), обвинений, упреков, колкостей и т. д.).

Неоднородность и изменчивость существования жанровых форм наблюдается не только в рамках временных координат социально-коммуникативного континуума. Такую же текучесть можно отметить и в пространстве обитания «макротела» жанров бытового общения конкретного временного среза. Мы имеем в виду отличия в речевых проявлениях одноименных жанров в разных средах проживания носителей языка, объединяющего этнос. Так, одни и те же жанры по-разному нормируются (при общем сходстве стратегий и тактик их составляющих), скажем, в столице и в маленьком провинциальном городке, население которого составляет несколько десятков тысяч. И совершенно по-иному будут выглядеть те же жанры в речевом поведении обитателей сельской местности. Более того, здесь набор жанров повседневного общения будет иным, чем в городе.

Соображения, приведенные выше, касаются «тела жанров повседневного общения» в рамках макроструктуры, отражающей структуру социально-коммуникативных отношений в рамках целого этноса. Однако возможен и иной ракурс рассмотрения проблемы - микроуровневый: он сосредотачивает внимание на функциональных особенностях жанрового мышления индивидуальной языковой личности. Здесь жанры бытового общения также предстают в виде единого образования, имеющего пространственные и временные координаты. Причем проблема жанрового сознания носителя языка может быть также рассмотрена в статике и динамике, т. е. с точки зрения речевого становления человека. Перефразируя известное высказывание М. М. Бахтина, можно сказать, что жанры в становлении индивидуального сознания становятся «приводными ремнями» между формированием социального опыта взаимодействия человека с другими людьми и развитием его речи.

Изучение жанрового наполнения сознания человека дает ученым, на наш взгляд, надежные критерии для создания типологии языковых личностей. Главным основанием такой типологии может стать степень владения / невладения языковой личностью нормами жанрового поведения. Здесь нужно отчетливо сознавать то, что абсолютно всеми языковыми жанрами ни один человек в полной мере владеть не может. Есть люди, прекрасно чувствующие себя в рамках разговора по душам, но не умеющие поддер-

174

жать легкую болтовню; можно найти человека, который умеет великолепно рассказывать анекдоты, но не может произнести элементарный тост и т. п. Более того, есть бытовые жанры, существование которых в рамках одного языкового сознания взаимоисключает друг друга. Если представить себе все жанровое пространство бытового общения на временном срезе в виде панно, состоящее из загорающихся лампочек, то проекция индивидуальных сознаний языковых личностей на это панно каждый раз будет давать разный световой набор. Причем каждая языковая личность будет высвечиваться уникальным сочетанием огней, ибо жанровое сознание каждого человека неповторимо.

Такая неповторимость объясняется неповторимостью социального опыта каждого человека, уникальностью его, так сказать, речевой биографии. И здесь мы подходим к другому аспекту микроуровневого рассмотрения тела жанров бытового общения - к проблеме становления жанрового мышления языковой личности в онтогенезе (о чем у нас еще пойдет речь в третьей части книги). Подобная проблема непосредственно связана с задачами школьной риторики, решающей задачи

формирования языковой личности ребенка. Именно жанровое мышление становится центральным фактором формирования языкового сознания человека, входящего в дискурсивную деятельность.

При этом нужно отдавать отчет в том, что процесс овладения ребенком жанровыми нормами бытового общения нельзя представлять в виде простого количественного накопления жанров в его сознании. Здесь мы рискуем высказать довольно необычное, на первый взгляд, суждение: *языковая личность приступает к овладению жанровым мышлением раньше, чем к овладением национальным языком*. В третьей части нашей книги мы будем подробно говорить о ранней (дословесной) стадии речевого развития ребенка, когда основными средствами коммуникации, наряду с невербальными компонентами, у него становится интонация, прочно связанная с конкретной ситуацией взаимодействия младенца с взрослыми (матерью). В ходе расширения социального опыта дошкольника, развития его речевого мышления он сначала овладевает преджанровыми формами, которые можно назвать *протожанрами*.

В дальнейшем своем становлении в школьном возрасте человек сталкивается с жанрами, которые свойственны разным возрастным периодам его социально-психологического развития.

175

Так, можно говорить о жанрах этапа младшего школьного возраста, о жанрах подростковой речи и т. п. При этом в ходе формирования языкового сознания ребенка жанровые стереотипы также претерпевают изменения: актуальные для одного возраста бытовые жанры могут уходить на периферию жанрового мышления или же изменяться вместе с изменяющейся статусно-ролевой структурой поведения. Уже сформированные жанровые формы способны развиваться, совершенствоваться или же, наоборот, редуцироваться и стираться в сознании за ненадобностью.

Разные социальные ситуации требуют разного обращения с языковыми нормами: одни заставляют языковую личность жестко соблюдать речевые предписания, другие — предполагают установку на творчество. Следующий раздел главы мы посвящаем творчеству в речевой деятельности.

Глава 3 Речевая деятельность как творчество

Большинство лингвистов полагают, что хотя язык социален, т.е. обслуживает всех носителей языка данного сообщества, «речь всегда индивидуальна». А некоторые лингвисты прямо утверждают, что речевой акт является «актом творчества». Вообще говоря, если речь «всегда индивидуальна», то логично считать творчеством каждое наше высказывание. Правда, тогда не ясно, отличается ли творческий потенциал человека, вложившего в уста Гамлета монолог "Быть или не быть?", от потенциала другого человека, вопрошающего: - Идти сегодня на лекцию или не идти?.. Могут возразить: творческий потенциал Шекспира выше, но и потенциал сомневающегося студента недооценивать не следует. Можно, конечно, рассуждать и так. Но можно вначале (перед рассуждением) открыть «Философский словарь» и прочитать: «Творчество - это деятельность, порождающая нечто, качественно новое, никогда ранее не бывавшее». Ни-ког-да ранее! Перед лицом такого определения сомнение студента, выраженное в приведенной выше форме, уже явно не может считаться «творческим актом»: фраза-сомнение высказывалась, высказывается и будет высказываться несчетное число раз. А, кроме того, фраза построена по такой издавна известной модели, что можно заменить в ней все составляющие на многие другие: «Надевать сейчас этот галстук или не надевать?» «Съесть сразу эти пельмени или не съесть?» и т. д. и т. п.

«Лист смородины груб и матерчат» - написал Борис Пастернак, и никакой литературный эрудит не опровергнет принадлежности этой строки исключительно этому поэту. Еще одно замечание по поводу сути творческого результата. Он всегда не только оригинален, не повторяя пройденного, но он еще обязательно социально значим. Не так уж важно, идет ли речь об эстетической, научной, технической или иной сферы деятельности; важно, чтобы знатоками той или иной сферы деятельности эта новизна была признана ценной. Правда, в обиходной речи, особенно же - в журналистике как-то повелось употреблять разные слова (более всего - оценочные эпитеты) бездумно, «на авось», лишь бы похлеще и позначительней звучали. Получается и «самый величайший», и «наиболее вкуснейший», и «родное оте-

177

чество». На наших глазах родились и живут уродливые словосочетания типа «автор гола», «финишировал старт» (и «стартует финиш»), «контактный телефон» (будто бывают «бесконтактные телефоны») и массы подобных безвкусных нелепиц. Когда-то все они были, несомненно, новыми. Но наносимый ими ущерб языку и здравому смыслу «творчеством» можно назвать только в кавычках.

Особенно часто принято говорить о детском языкотворчестве. И здесь решение вопроса не так уж и легко дается. С одной стороны, ребенок усваивает родной язык в общении с родными и близкими - другого языкового материала ребенку просто неоткуда взять. С другой стороны, как пишут ученые специалисты, процесс творчества распадается на несколько этапов: подготовка к творческому акту (накопление знаний в сфере интересов человека, анализ имеющихся фактов); далее - созревание, для которого характерно прежде всего критическое отношение к прежним представлениям о чем-либо. Третий этап - озарение, т. е. кажущееся внезапным усмотрение возможности перестроить, переделать

по-новому ранее сложившееся и общепринятое суждение, конструкцию, явление или метод его изучения и описания. Четвертый этап - проверка нового результата на истинность, на эффективность, на ценность и значимость. Правда, надо признать, что есть в истории творчества гениальные самоучки, которые «доходят до всего сами», без обычного этапа накопления добытых прежде знаний. Вот к их творческим результатам ближе всего подходит детское словотворчество. В самом деле, если словотворчество профессиональных поэтов является следствием полностью осознанного стремления к новизне слова на основе накопленных знаний о языке (В. Маяковский, И. Северянин и др.), то ребенок изобретает не существовавшие до него в языке слова и словосочетания из-за своего незнания, как можно говорить, а как нельзя. Еще ближе к детскому словотворчеству вынужденное «творчество» новичков в иностранном языке. Недавно англичане, изучающие русский язык, сказали: « - Я пойду сегодня свой зуб экзаменовать, а то стал совсем большой»; « - Вы сказал, что уже раз думавши на этот проблем. Но я на этот проблем думывал не раз, а два и три». В первом случае вместо «проверять», «обследовать» использовалось русское слово того же корня, что и английское, но только в английском его значении. Во втором случае русское слово «раздумывать» было услышано, но понято,

178

как два. Можно ли считать это творчеством? Мы не уверены. Уверены даже в том, что такая новизна не может быть оценена как социально значимая, достойная поощрения.

Когда ребенок говорит «намакаронился», «эти бабочки одинаковее, чем другие», «копатка» (лопатка), «мама поставила пирог в печку и он там большится» (увеличивается в размерах), то это очень интересно, мило, достойно восхищения (надо ведь найти подходящие морфемы - по смыслу и по форме, причем почти мгновенно!). Но творчество ли это? Думается, что окончательный ответ на этот вопрос еще впереди. Надо, например, собрать очень большой материал по детскому словообразованию на разных языках, сопоставить его и узнать, нет ли буквальных разноязычных аналогий, нет ли обширных внутриязыковых совпадений. Иными словами: нет ли общих для всех детей закономерностей в том или ином типе инновационных словообразований. Только после этого можно будет дать ответ о степени индивидуальности и о степени творчества в этом процессе.

Что же касается оценки любого акта речи в качестве творческого, то такая оценка, на наш взгляд, совершенно неправомерна. Ведь и совершенно новое научное суждение типа: «Земля вращается вокруг Солнца» строится по той же самой модели, что и устаревшее «Солнце вращается вокруг Земли». Новое здесь - в по-новому отраженной реальной действительности, а не в языковой форме; перемена одних и тех же слов в позициях подлежащего и косвенного дополнения - это нельзя назвать творческим актом. Видимо, языкотворчество, если не всегда предполагает изобретение новых слов, то уж новые синтагматические связи и новые контексты для известных слов - это обязательно для поэтического, для писательского мастерства.

§1. Языковая игра в речевой деятельности

Речевая деятельность человека строится главным образом на использовании готовых коммуникативных единиц. Формируя высказывание, мы обязательно прибегаем к схемам, шаблонам, клише. А без овладения статусно-ролевыми и жанрово-ролевыми стереотипами общения, в которых языковые единицы достаточно прочно увязаны с типическими ситуациями, взаимодействие языковых личностей было бы затруднено. И все же, при справедливости приведенных рассуждений, допустимо говорить и об эсте-

179

тических элементах обыденной каждодневной коммуникации. Своеобразие живого разговорного общения как раз состоит в том, что трафаретность и шаблонизация сочетается в нем с отчетливо выраженной установкой на творчество. Известный французский лингвист Ш. Балли писал: «Совершенно очевидно, что речь в самом широком смысле этого слова, то есть общенародный язык, обладает эстетическими ресурсами. Писатель, который сознательно стремится произвести тот или иной эстетический эффект, не создает каждый раз чего-то нового, а черпает основные элементы своего стиля из общенародного языка».

Разумеется, смысл и функция творчества в разговорной речи отличаются от эстетических свойств художественного текста. В живой коммуникации творчество проявляется прежде всего в виде **языковой игры**.

Философы и психологи считают игру одним из фундаментальных свойств человеческой культуры. Это вид деятельности, который не преследует каких-то конкретных практических целей. Цель игры - доставить удовольствие людям, которые принимают в ней участие. Строго говоря, искусство тоже подчиняется законам игрового поведения. Языковая игра - феномен речевого общения, содержанием которого выступает установка на форму речи, стремление добиться в высказывании эффектов, сходных с эффектами художественной словесности. Подобное «украшательство» обычно носит характер остроты, балагурства, каламбура, шутки и т. д.

Языковая игра отличается от детского словотворчества. Она строится на отклонении от стереотипов при осознании неизбежности этих стереотипов. Если ребенок говорит «кошка рот заинула», «мы почайпили», «ухолодни воду» и т. п., создание им новых слов вынужденно - он просто

не знает как нужно сказать. . То же можно сказать о детских метафорах. Говоря «краснощекий автобус», «пушистенякая водичка» (о пенистом следе за речным трамваем), «бутылку стошнило» (о шампанском), ребенок искренне приписывает всем этим предметам называемые свойства. Словотворчество ребенка - это творчество поневоле, творчество без установки на творчество.

Иное дело - языковая игра взрослых. Она начинается, как правило, только после овладения нормативными способами речевой коммуникации. «Когда чувство нормы воспитано у человека, - писал Л. В. Щерба, - тогда-то он начинает чувствовать всю

180

прелесть обоснованных отступлений от нее». Если образованный человек говорит «ну побегли» или «а куды мне вещи девать?», он знает, что «побегли» и «куды» - это отступление от нормы. Но именно осознание такого отступления, нарочитое смешивание литературной нормы и областных элементов делает игру игрой.

Языковая игра имеет установку на комический эффект. Она воплощает в себе веселую, смеховую грань речевой деятельности человека. Но смешное в речи не должно игнорироваться как нечто несущественное, недостойное внимания ученых. Смех, как показал в своих работах М. М. Бахтин, - дело весьма серьезное. «Настоящий смех, - писал исследователь, - не отрицает серьезности, а очищает и восполняет ее. Очищает от догматизма, односторонности, окостенелости, от фанатизма и категоричности, от элементов страха или утешения, от дидактизма, от наивности и иллюзий, от дурной одноплановости и однозначности, от глупой истошности. Смех не дает серьезности застыть и оторваться от незавершимой целостности бытия».

Игра может затрагивать практически все уровни структуры языка. Так, например, разновидностью языковой игры становится искажение фонетической оболочки слова: вместо *еще* говорят *ишио*, вместо *чай* - *цай*, вместо *бумажка* - *бамажка*. Игровые фонетические деформации слов могут иметь характер метатезы (перестановки слогов) - *очепятка* вместо *опечатка*, *наловочка* вместо *наволочка*, *мамерлад* вместо *мармелад*; протезы (использования вставных звуков) - *крюксворд* вместо *кросворд*, *сытарик* вместо *старик* и т. п.

Деформироваться может не только фонетическая, но и морфологическая форма. Речевое балагурство может быть основано на разного типа преобразованиях грамматической формы слова: изменении родовой принадлежности существительного, нарочито неправильного образования падежных форм и т. д. Приведем примеры записей разговорной речи, приведенные в коллективной монографии московских лингвистов. «*Как поживает мой любимый подруг?*» «*У них дети есть? Один деть всего*».

В игре могут создаваться формы, существование которых языковая система исключает; например, сравнительная степень существительного. «*У меня жена - ведьма, а у него - еще ведьмее*». «*Ты, конечно, орел, да я орлее*».

Языковая игра может строиться и на нарушениях, синтаксических закономерностей. Игровой эффект, к примеру, возникает

181

при использовании непереходных глаголов в позиции переходных: «*Вы пообедали? Давайте я вас пообедаю*» (в смысле - покормлю); «*Нас всех вступают в общество охраны природы*» (в смысле - зачисляют); «*Я его раскормила, я его и похудею*» (заставлю похудеть) (примеры из книги Б. Ю. Нормана). Другой способ - абсолютное употребление глаголов, требующих обязательного распространения: «*А. Ну, как твоя жилетка? Б. Жилетка произвела!*» «*А, (уходя из дома в гости) Окинь меня!*» (в смысле - окинь взглядом).

Один из самых распространенных видов языковой игры - разрушение фразеологизмов, устойчивых языковых сочетаний. Иногда это выглядит в виде контаминации - скрещивания фразеологизмов, когда начало одной фразы присоединяется к концу другой: «*не плюй в колодец - вылетит не поймашь*», «*взялся за гуж - полезай в кузов*» и т. д. В других случаях русский фразеологизм переиначивается на иностранный лад: «*Не по Хуану сомбреро*» (не по Сеньке шапка); «*Леди с диллижанса - пони легче*» (баба с возу кобыле легче); «*Пенс гинею бережет*» (копейка рубль бережет) и т. п.

Созданию игрового комического эффекта служит и придумывание псевдофразеологизмов, в которых фраза-сентенция строится по принципу алогизма: «*лучше переспать, чем недоесть*», «*лучше быть богатым, но здоровым, чем бедным, но больным*», «*лучше синица в руке, чем утка под кроватью*», «*трудно будет - деньги высылай*», «*будете рядом - проходите мимо*», «*некрасивая, зато глупая девчонка*» и т. п.

Интересный тип языковой игры - буквализация фразеологизмов. Элементы неразложимых идиоматических сочетаний в этих случаях используются в свободном несвязном значении. В качестве иллюстрации такого рода игры можно привести начало юморески А. Дегтярева «Глубинка».

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 лес, кто по дрова. Макар сел в лужу, закусил удила и просто открыл ларчик с ломаным грошем, который он ошибочно принимал за чистую монету.

182

Послышался звон. «Откуда он? - подумал Макар и посмотрел вокруг сквозь пальцы...

Самым ярким проявлением языкового балагурства по праву считается словообразовательная игра. Она напоминает описанное К. И. Чуковским детское словотворчество (о котором мы уже вели речь и еще будем говорить). Чаще всего такой тип игры проявляется в создании окказионализмов, слов-минуток, образованным по частотным словообразовательным моделям. Вот несколько примеров из упомянутого коллективного исследования разговорной речи: *«Его надо почаще окиношивать» (водить в кино); «Ну, всех оспасибела» (сказала спасибо); (разговор о приезде гостей) «Они охалатены, опростынены. И оподушкены»; «Она вообще-то мегероватая»; «Петров уже в нашей школе петровствует».*

Окказионализмы подобного типа могут использоваться в различного рода стихотворных эпиграммах. Ярким примером здесь может служить знаменитая эпиграмма А. С. Пушкина на своего лицейского друга поэта В. К. Кюхельбекера.

Однажды Александр Сергеевич пришел в гости к своему лицейскому другу А. Дельвигу и застал его в мрачном расположении духа. На вопрос о причинах нездоровья Дельвиг поведал:

— Понимаешь, я за ужином слишком плотно покушал, а тут, Кюхельбекера черт принес: весь вечер меня одами мучил.

Пушкин тут же сочинил эпиграмму:

*За ужином объелся я,
А Яков запер дверь оплошно —
Так было мне, мои друзья,
И кюхельбекерно и тошно.*

Возникая в речи, подобные новообразования обычно тут же забываются и исчезают бесследно. Наиболее удачные из них могут повторяться в какой-либо группе языковых личностей. Самые яркие - способны просочиться в широкое словоупотребление и даже войти в словарь общенародного языка.

В первой главе нашей книги мы рассказывали о существовании в сознании языковой личности ассоциаций по формальному сходству. Иными словами, мы связываем между собой слова, схожие по звучанию. Подобная особенность речевого мышления стала основанием для классического вида языковой игры - каламбура. Каламбур строится на замене слов схожими по фонети-

183

ческому звучанию. Магазин «Дары природы», к примеру, в шутку называют «Дыры природы». Вот еще несколько примеров из записей разговорной речи,

«Там такая дверь в стиле вампир» (ампир); «Шампуньского купим или сухонького?» (ср. шампанское - шампунь); «А. Ты что делаешь? Б. Весь вечер ёжилась» (занималась йогой); «Где ваш смутно-финансовый отчет», (сметно-финансовый); «Я сегодня ездил в обманное бюро» (обменное); «Его эрудиция - сплошная ерундиция»; «Намученный работник» (научный) и т.п.

На таком же принципе основана игра в «опечатки», приводимы в разных юмористических разделах газет и журналов:

«с подлинным скверно», «свинная душонка», «бальзамовский возраст», «колесо оборзения», «дымочаццы», «грезидиум», «полуфабрикант», «кочка зрения», «наперекур судьбе», «железобекон», «торт ванильный с огрехами», «выпившийся из учебного графика», «кайфедра», «смертельная доза обучения», «нагло-русский словарь», «заедание кафедры», «общезутие», «грезидент», «травительство», «крадукты», «свиноватое выражение лица», «умеренность в завтрашнем дне», «избирательный участок» и т. п.

Особо следует остановиться на каламбурах, которые строятся на явлении, сходном с феноменом народной этимологии. В этом случае слово подается в нарочито неверном значении, которое вытекает из неправильного толкования внутренней формы. Этот игровой принцип, кстати сказать, часто используется в анекдотах. В качестве примера приведем литературный анекдот XIX века.

Критик Ф. Булгарин очень любил посещать похороны своих коллег-литераторов. Однажды он оказался на похоронах Н. А. Полевого, с которым при жизни у него были весьма неприязненные, отношения. Булгарин попытался пристроиться среди друзей покойного, несших гроб. Те прогнали его, сказав: «Ты достаточно поносил его при жизни».

Вот примеры из записей разговорного общения.

«Ну вот, мы с вами и огорошены» (две женщины, купив одинаковые платья в горошек); «Буду заниматься сердцеедством» (беря печенье в виде сердца); «Я ужасная распутница» (разматывая шерсть); «Отвари потихоньку сосиску» и т. д.

184

На нарочито неверной интерпретации производных слов построен игровой шуточный словарь, который еще в студенческие годы вместе с однокашниками-филологами придумал отечественный психолингвист Б. Ю. Норман. Он получил столь же шуточное название - «Энтомологический словарь». Начав свое существование в студенческой стенгазете, словарь вскоре переключался на знаменитую

юмористическую 16-ю страницу «Литературки». Став предметом всенародного обозрения, словарь неожиданно для его авторов приобрел широкую популярность. Со всех концов нашей страны потоком пошли письма читателей, содержащих продолжение и подражания. Вот некоторые «толкования» из этого словаря.

Арбалет - груз годов, нажитый опыт.

Баранка - овца.

Баталия - возглас худеющей женщины.

Батисфера - сфера вмешательства отца.

Вампир - официант.

Вольтерьянец - усердный электрик.

Гладиатор - работник банно

прачечного комбината.

Гончая - чаепитие.

Дистрофик-стихотворение из двух строк.

Дурман - глупый человек.

Жрец - чревоугодник, обжора.

Заморыш - человек, вернувшийся из кругосветного путешествия.

Интерпол (сокр.) - интересное положение.

Интерьер - собака иностранца.

Неваляшка - трезвенник.

Нудист - скучный докладчик.

Опись - детская неожиданность.

Полиглот - обжора (тоже, что и Жрец)

Привратник - любитель приврать

Путеводитель - водитель В. В. Путина.

Радист - оптимист.

Самовар - холостяк.

Стенография - надписи на стенах.

Сторож - публика.

Трепанация - болтовня.

Утконос - медсестра в больнице.

Фаталистка - невеста.

185

Холостой патрон - неженатый начальник.

Чайхана - (студ.) мысль: наверное, двойка.

Чешуя - признание врачу дерматологу.

Язычник - лингвист

Читатель сам может пополнить страницы Энтимологического словаря.

Приведенные примеры хорошо иллюстрируют природу языковой игры. Шутливый, внешне несерьезный словарь тем не менее содержит богатую пищу для размышления ученых-языковедов. Психолингвист увидит в нем, во-первых, подтверждение мысли о присутствии в языковом сознании словообразовательных моделей, во-вторых, демонстрацию механизма использования языковых единиц в речи, особенности воздействия на языковое значение реального контекста и коммуникативной ситуации, в-третьих, то, что Б. Ю. Норман удачно назвал «кладбищем нереализованных возможностей» — показ путей развития языка и речи, причем из запасов и достаточно редких слов.

Языковая игра может строиться не только на эксплуатации единиц различных языковых уровней. Некоторые ее разновидности затрагивают ролевую и стилевую дифференциацию речевой деятельности. Однако и здесь игровой эффект достигается путем нарушения ролевых стереотипов и стиливых норм при осознании говорящим незыблемости этих норм и стереотипов. Одна из таких разновидностей языковой игры строится на стремлении говорящего выступать в несвойственной ему речевой манере. Человек как бы надевает речевую маску: начинает говорить как сельский житель, как бюрократ, ребенок, сюсюкающая дамочка, иностранец и т. п.

Особенно часто для подобных целей используется диалектная и просторечная языковые маски. Подражая говору сельских жителей или речи городских низов, языковая личность инкрустирует свои высказывания словечками, имеющими фонетические, морфологические и лексические признаки диалекта и просторечия. «Ну, ня знаю, ня знаю, бряхать ня стану»; «Ну, ты вумная-а»; «Я его видел - Когда? - Вчерась»; «Нетто ты понимаешь в этом»; «Это мы сдободно можем»; «У нас там внизу вода совсем не текет»; «Можно взойтить?»; «А. Вы проспамись? Б. Да, но не очнумись. Не отдохнумись».

Другое средство создания комизма - прием стиливого контраста. Он основан на перемещении слов и выражений из одного

186

стиля речи в другой. Для подобных целей чаще всего используются штампы канцелярски-делового языка, газетные клише и т. д. «Пусть нам Коля осветит, как все было. И про свадьбу, и про отпуск», «Мы постановили на воскресенье» (гостей звать), «А. Раскажите, как картина? Б. Надо такую резолюцию наложить: дрянь»; «Сергей Васильевич вас искал на предмет положения на стол книги».

Реже для целей языковой игры в разговорной речи используется высокий книжно-поэтический стиль. «Я завтра буду доклад вещать»; «Пойду взгляну в зеркало»; «Оказывается, он помре».

Забавным примером языковой игры стал придуманный двумя видными учеными профессорами Н. А. Ипполитовой и М. Ю. Федосюком, специалистами в области культуры общения, пародийный текст, который они привели в ходе кулуарного общения на конференции по риторике.

Улетная тусовка

На прошлой неделе в Московском университете прошла крутая тусовка о проблемах риторики и клевого трепана. Несмотря на то, что во многих приторах без мазы получить бабки на командировочные расходы, в Мокву приканали препны риторики и культуры базара из разных городов страны. В докладах тусовщицков прозвучала куча хиповых приколов, которые по жизни заинтересовали слушателей и вызвали как классную дискуссию, так и отдельные наезды на докладчиков. Почти никто из выступавших в натуре не грузил аудиторию и не тормозил в ходе дискуссии. Участники тусовки тащились и торчали не только от докладов, но и от четкого трепана в кулуарах. Короче, все было ништяк. В результате тусовки все привалившие в универ пришли к единодушному выводу хреновом, блин, уровне культуры базара у наших соотечественников.

§2. Языковая личность и речевая субкультура

Основным пространством речеворчества становится бытовое коммуникативное взаимодействие языковых личностей. Эта «низкая» речевая стихия несет в себе общенародные фольклорные формы словесности, которые в сознании носителей языка присутствуют на полуосознанном уровне. Индивидуальный опыт языковой личности формируется в столкновении ее с другими говорящими людьми, в овладении ею чужими высказываниями. Любой человек обитает в мире текстов. Есть тексты, понимание которых необходимо ему для достижения различных социально значимых целей: учебы, науки и т. д. Но есть тексты, которые

187

проникают в сознание языковой личности помимо ее воли. Они просачиваются в память, всплывая в речевом поведении в виде обкатанных цитат, готовых формул. Эти тексты формируют особую область народного коллективного творчества, которая носит название **речевой субкультуры**.

Речевая субкультура существует в сознаниях носителей языка в виде цитат, выхваченных из каких-либо текстов, из разнообразных коммуникативных ситуаций. Такие фразы передают экспрессию того контекста, осколком которого они являются; они несут в себе эмоциональную память о речевом акте, их породившем. Главное условие вхождения фразы в субкультуру - общеизвестность социально-речевого контекста, в котором она возникла. Когда-то А. А. Ахматова писала: «Когда б вы знали, из какого сора растут стихи, не ведая стыда». О речевой субкультуре то же самое можно сказать с тем же, если не большим на то основанием. В ее состав может войти цитата из любого самого непрестижного (и даже непристойного) источника.

Возьмем, к примеру, анекдот. Это, пожалуй, наиболее интенсивно развивающийся ныне жанр устного народного творчества. Расцвет его связан с особым статусом противовеса официальному единомыслию, насаждаемому в тоталитарном государстве. Короткий, передаваемый из уст в уста, анекдот стал мгновенной реакцией на любые проявления жизни социума. Он охватывает самые разные сферы человеческого быта и бытия - от вечных интимно-сексуальных до сиюминутных политических. Из анекдотов в речевую субкультуру вошло множество фраз, словечек, кусочков текста и т. п. Приведем некоторые образцы.

«Трамвая жду» - говорится в ответ на вопрос «Что ты тут делаешь?». Из анекдота о муже, заставшем любовника жены в спальне.

«Ничего себе - сходил в булочную» - говорится в ситуации возникновения неожиданной неприятности. Из «чернухи» про отрезанную голову, которая разговаривает со своим телом, лежащим на рельсах.

«Ни мне «здравствуй», ни тебе «спасибо» - об отсутствии благодарности за услугу. Из анекдота о муже, неожиданно вернувшемся из командировки и чуть было не сбитым с ног выбежавшем из спальни жены молодым человеком.

«Какой ты, Илюша, добрый, когда трезвый» - говорится в ответ на проявление участия лицом к такому участию не распо-

188

ложенному. Из анекдота об Илье Муромце, проснувшись утром в стране, несущей следы разрухи и вражеского нашествия. Фраза принадлежит Бабе Яге, которую Илья Муромец спрашивает о причинах разорения.

Другой источник субкультуры - средства массовой коммуникации и, особенно, - телевидение. Наиболее показательна в этом смысле телереклама, загоняющая в подсознание зрителей названия фирм, товаров и услуг. Вбирая в себя тексты рекламы, субкультура придает им буффонную смеховую тональность. Вот лишь некоторые из вошедших в субкультуру фраз: «*Ну, очень смешные цены*» («Русская Америка»), «*Баунти! Райское наслаждение*»; «*До первой звезды нельзя Ждем-с*» (Банк «Империл»), «*Ваша киска купила бы «Вискас», «- Ты где был? - Пиво пил», «Вроде только сели (пиво «Толстяк»), «Не дай себе засохнуть» («Спрайт»)* и т. д.

Речевая субкультура являет собой разновидность языковой игры. А потому самым плодотворным ее источником становятся многочисленные «смеховые» телепередачи, число которых за последнее время значительно выросло. Характерно, что в широкое употребление чаще всего входят не сатирические политизированные репризы, а фразы, просто смешные, типа: «*Аля-улю, гони коней!*», «*Ну, вопрос, конечно, интересный!*», «*Вчера раков видел, по пять рублей. Но больших. А сегодня - по три Но - маленькие!*», «*Но у нас с собой было!*», «*Мужик, ты сам понял, что спросил?*» и т. п.

Любопытно то, что субкультура ассимилирует и высказывания, не имеющие развлекательно-смехового содержания. Народное сознание трансформирует контекстную семантику подобных фраз, насыщая ее трагедийно-веселыми коннотациями. Примером подобного употребления могут служить отрывки из выступлений политических деятелей.

«*Процесс пошел!*», «*И это надо понимать!*» (М Горбачев), «*Не могу поступиться принципами!*» (Н Андреева), «*Борис! Ты не прав!*» Лигачев), «*Хотели как лучше, а вышло как всегда!*», «*Я далек от мысли (В. Черномырдин), «Двое пернатых в одной берлоге не живут» (А. Лебедь); «Будем мочить террористов в сортире» (В Путин)* и др

Значительный объем языкового материала входит в субкультуру из популярных песен. Многократное повторение текста какого-нибудь шлягера приводит к впечатыванию в языковое сознание ключевой фразы, обычно расположенной в припеве. «*Ты морячка - я моряк, ты рыбака - я рыбак; ты - на суше, я - на море Мы не встретимся никак*» - простота формулы песни Олега Газманова, ее повторяемость облегчает проникновение и за-

189

крепление ее в субкультуре. Приведенный образец можно пополнить и другими примерами: «*Не сыпь мне соль на рану!*», «*Еще не вечер!*», «*Эх, Леха, Леха! Мне без тебя так плохо!*», «*Я возвращаю ваш портрет!*», «*Но вы вдвоем, но не со мною!*», «*Не падайте духом, поручик Голицын!*» и т. д.

Сюда же относятся песни из кинофильмов и мультфильмов:

«*Главное, чтобы костюмчик сидел!*», «*Если у вас нет собаки, ее не отравит сосед!*», «*Судьбе не раз шепнем: «Мерси боку», «А бабочка крылышками - бяк-бяк-бяк», «А на кладбище все покойненько!*», «*Эх, жизнь моя - жестянка. А ну ее в болото!*», «*Куда идем мы с Пятачком, большой, большой секрет!*», «*Ох, рано, встает охрана!*» и т. п.

Много цитат входит в субкультуру из так называемой бардовской песни. Причем более всего ее обогатили тексты В. С. Высоцкого, этого «шансонье всяя Руси». Возьмем наугад: «*Обидно мне, досадно мне - ну ладно!*», «*То ли выль захохотала, то ли филин заикал, на душе тоскливо стало у Ивана-дурака!*», «*Если друг оказался вдруг и ни друг, и ни враг, а так!*», «*Ну, а Вологда, она - вона где!*», «*Друг, оставь покурить, а в ответ - тишина!*», «*Дамы, господа, я потрясен и смят!*», «*Куда там Достоевскому с записками известными!*», «*Жираф большой: ему видней!*», «*Ох, где был я вчера. Не найду днем с огнем!*», «*Ты, Зин, на грубость нарываешься!*» и т. д.

Разумеется, субкультура вбирает в себя и слова из песен других бардов. Однако произведения Высоцкого по масштабу проникновения в самые широкие области неофициального языкового пространства, по степени распространения, растворения в речевой культуре масс есть явление беспрецедентное. В чем, если задуматься, секрет всенародной природы творчества этого автора? Конечно, не последнюю роль в популярности певца играли официальная непризнанность и полуфольклорный характер распространения его песен. Но официально были не признаны и другие барды, между тем их известность куда меньше. Дело тут, очевидно, в другом.

Высоцкому в своих песнях удалось воссоздать мифопоэтическую модель народного мироощущения. Многообразие тем, затрагиваемых в его песнях, представляет собой разные грани бытия нации. Но важнейшей предпосылкой принятия «простым», так сказать, народом текстов великого барда стало наличие в них архетипов народно-карнавальной смеховой культуры в бахтинском понимании этого термина.

Песни Высоцкого находились в оппозиции к официально-парадной советской словесности, но они не были злой сатирой на

190

режим по преимуществу. Отражая разные стороны бытия социума, они создали особый карнавальнй перевертыш, народно-смеховую интерпретацию фактов и событий этого бытия. Смех же, звучащий в произведениях народного любимца, чаще всего направлен на лирических сказовых героев песен. Это не отрицающий, бичующий смех сатиры, а веселый смех над самим собой, то, что М. М. Бахтин называл «карнавальным самоосмеянием».

Речевая субкультура есть выражение коллективного мироощущения. Оно заряжено жизнеутверждающей энергией коллективного бессознательного, которая объединяет людей, которая несет в себе ощущение бессмертия, непрекращающегося бытия коллектива. Это мирозерцание связано с народной смеховой философией, основанной на радостном, веселом восприятии мира. Поэтому, попадая в бурлящий котел народного речетворчества, осколки текстов обретают в нем животворный смеховой привкус.

Далеко не случайным выступает тот факт, что источником субкультуры часто становятся именно смеховые произведения, будь то художественная проза или кинокомедии. Кстати сказать, отечественные кинокомедии - ценнейший донор субкультуры. Здесь можно привести массу примеров: «Свободу Юрию Деточкину», «Тебя посадят, а ты не воруй» («Берегись автомобиля»), «Бухти шие, как наши корабли бороздят Большой театр», «Шурик, а может, не надо? - Надо, Федя, надо!» («Операция Ы»), «Студентка, спортсменка, комсомолка!», «Короче, Склифосовский», «Жить, как говорится, хорошо! А хорошо жить - еще лучше», «Грешно смеяться над большими людьми» («Кавказская пленница»), «По утрам шампанское пьют или аристократы, или дегенераты», «Бабе - цветы, дитям - мороженое». «Федя, ты дошел до нужной кондиции?», «За чужой счет пьют даже язвенники и трезвенники» («Бриллиантовая рука»), «Редиска -нехороший человек», «Кушать подано: садитесь жрать, пожалуйста» («Джентльмены удачи»), «Хорошо сидим», «Говорил ему: красное с белым не смешивать, а он- коктейль, коктейль» («Осенний марафон») и т. д. и т. п.

В подавляющем большинстве источником субкультуры становятся произведения, принадлежащие и к смеховой ветви литературы. Приведем примеры: «Гигант мысли и отец русской демократии», «Киса, вы поцляк. Кобеляж в вашем возрасте опасен для здоровья», «Страдал Гаврила от гангрены, Гаврила от гангрены слег», «Лед тронулся, господа присяжные заседатели», «А может быть, тебе еще дать ключ от квартиры, где деньги лежат?», «Шура, восстановите, пожалуйста статус кво», «Не делайте из еды культа», «Я это сде-

191

лая не ради правды, а ради истины» (И. Ильф, Е. Петров «Двенадцать стульев». «Золотой теленок»); «Сижу, никого не трогаю, починяю примус», «Стало быть, так-таки и нет», «Сиживали за столом, не беспокойтесь, сиживали», «Посмотрите на мой профиль в лунном свете» (М. Булгаков «Мастер и Маргарита») и т. д.

Языковая игра в обыденной речи обычно воспринимается как нормальное положительное явление. Она вспыхивает веселыми искорками в живом повседневном общении людей. Эти творческие импульсы не исчезают бесследно: накапливаясь в речевой памяти коллектива, они загораются ярким пламенем народного словотворчества, способного изменять языковую картину нации.

Часть 3 Возрастная психолингвистика (Онтолингвистика)

Более ста тридцати лет назад один из виднейших отечественных лингвистов А. А. Потебня обратил внимание на то, что маленький мальчик, разглядывая электролампочку, назвал ее «арбузиком». Этот факт стал для ученого поводом для серьезного его обсуждения в книге «Мысль и язык», которое привело к важным заключениям. Казалось бы, ничего особенного здесь нет: ребенок не знал названия нового для него предмета, усмотрел сходство внешней формы («нечто шарообразное») двух разных объектов и перенес известное ему слово для обозначения нового предмета. Однако, к тому, что мы только что объяснили, надо было самостоятельно придти: нигде об этом еще никто не писал. А ведь в этом частном случае заключены многие закономерности, одна из которых - мотивация нового значения слова, развитие многозначности слова (полисемия). Вряд ли А. А. Потебня знал в то время, что сходство формы предметов лежит в основе возникновения немецком языке аналогичного названия для электролампочки - Gluhbirne или просто Birne («горячая груша», «груша»), И уж совсем не мог знать, что через сто лет в профессиональный язык всех радиотехников войдет слово «желудь» как обозначение больших радиоламп для портативных радиоприемников того времени. Между тем, издавна различные научно-технические термины образуются по этому принципу - из повседневной лексики, обладающей конкретно-образным значением. Достаточно вспомнить здесь только несколько таких терминов: «пальцы» (для детали двигателя), «зуб» (для зубчатой передачи), «лопатка» (кость), «глазное яблоко», «мышь» и «окно» (для компьютерной технологии), «люлька» (часть пушки) и др.

За сто лет до появления психолингвистики А. А. Потебня прозорливо заметил, что языковеды должны заниматься психологией, чтобы понимать характер связи мышления и языка, когда они исследуют языковые явления. Ученый даже назвал отрасль языкознания, которая нужна лингвистике - «лингвистическая психология». От этого сочетания один шаг до «психолингвистики». Кстати, ее первым предметом в середине этого века стали проблемы овладения речью (на родном и иностранном языках), а объектом - явление детской речи. К настоящему времени область

193

знаний, охватывающая проблемы речевого онтогенеза, претендует на выделение в самостоятельную исследовательскую дисциплину - возрастную психолингвистику (ее еще называют онтолингвистикой, или лингвистикой детской речи), которая со временем должна войти в сферу антропоцентрического языкознания как равноправная с психолингвистикой наука.

Глава 1 Овладение языком как системой

§1. Вопрос о врожденном характере языковой способности человека.

Языковой способностью в психологии и лингвистике считается способность человека к порождению и восприятию речевых произведений. Откуда берется у ребенка такая способность? Передается она по наследству или же становится результатом его психического развития? В современной науке пока еще нет единства в решении вопроса о характере генетической предрасположенности человека к языку. Наблюдая ребенка, мы сталкиваемся с чудом: за какие-нибудь три-четыре года он сам, практически без посторонней помощи овладевает такой сложнейшей коммуникативной системой, какой является наш язык. Трудно поверить, что у появившегося на свет младенца нет генетических предпосылок к языковой способности. Подобные соображения приводили многих ученых к гипотезе о врожденных знаниях, которые обеспечивают усвоение языка. Так, знаменитый американский лингвист Норман Хомский предположил существование в сознании новорожденного глубоких синтаксических структур, облегчающих овладение языковой системой. Традиция в зарубежной науке, берущая начало от крупнейшего психолога нынешнего столетия Ж. Пиаже, связывает овладение языком с развитием интеллекта. Большинство отечественных ученых склоняются к мысли о том, что корни языковой способности лежат не в самом языке, а в отношениях объективной действительности и деятельности человека.

Для того, чтобы хоть немного прояснить этот вовсе не простой вопрос, рассмотрим некоторые факты.

Проблема генетической наследуемости языковой способности возникла перед людьми и в древности. Она толкала восточных

194

владык, наделенных неограниченной властью, на жестокие и порой бесчеловечные эксперименты. Один из таких опытов описан в «Общей истории империи монголов». Некий хан Акбар захотел узнать, какой язык является самым древним. По его мысли, таким языком должен быть тот, на котором дети заговорят, даже если их не обучать никакому языку. Чтобы проверить свою, как бы мы сейчас сказали, «гипотезу», он приказал собрать двенадцать грудных младенцев самых разных национальностей и заключить их в замок. Дети были отданы двенадцати немой кормилицам. Немой привратник охранял ворота замка, куда под страхом смерти никто не должен был заходить. Когда дети достигли двенадцатилетнего возраста, хан велел привести их к себе во дворец. Сюда же были приглашены эксперты, знатоки древних языков: древнееврейского, арабского, халдейского, санскрита и т. п. Однако результаты «эксперимента» удивили и разочаровали присутствующих: дети не говорили вовсе ни на каком языке. Они научились у своих кормилиц обходиться без языка и выражали свои желания и чувства жестами, которые заменяли им слова. Дети были дики и пугливы и представляли собой весьма жалкое зрелище...

Другой подобный эксперимент, если так можно выразиться, неоднократно проводила сама жизнь. В науке он известен как «феномен Маугли». Наиболее известным опытом такого типа был описанный во многих учебниках случай с двумя девочками, найденными в 1920-м году индийскими охотниками в джунглях. Девочки жили вместе с волками в волчьем логове. Старшей на вид было лет семь-восемь, младшей - около полутора лет. Индийский психолог Рид Сингх взял на себя воспитание детей, назвав старшую Камала, а младшую - Амала. Оказалось, что дети были потеряны родителями и затем каким-то образом приняты в волчью стаю и воспитаны волчицей. По своему поведению девочки были похожи на волков: бегали на четвереньках, обнюхивали пищу, грызались и даже выли по ночам по-волчьи. Они не умели ходить вертикально и совершенно не могли говорить. С огромным трудом дети усваивали человеческие привычки. Младшая, Амала, умерла через год. Старшая, Камала, прожила еще около десяти лет. Лишь через три года она стала произносить звуки человеческой речи; первое же предложение она сумела произнести лишь после пяти (!!) лет жизни с людьми. Говорить как следует Камала так и не научилась и к семнадцатилетнему

195

возрасту правильно употребляла всего 40 слов. Полностью сделать человеком ее не удалось...

Сходные с описанными выше причины вызывают тяжелейшее расстройство развития психики, которое получило в науке название *синдром госпитализма*, т. е. нарушение интеллектуально-речевого развития, вызванное недостатком коммуникативно-эмоционального воздействия взрослых на ребенка в раннем детском возрасте. Чаще всего подобное явление наблюдается в детских приютах и т. д., т. е. в местах, где содержатся дети-сироты. Оно даже становится причиной повышенной смертности детей в таких учреждениях. В тех же случаях, когда дети все же таки выжили и вырастали, они впоследствии демонстрировали отставание в своем психическом и речевом развитии.

Итак, первый вывод, который мы можем сделать на основе приведенных выше фактов: конкретный национальный язык по наследству не передается.

При справедливости приведенной формулировки необходимо отметить и факты иного порядка. Прежде всего мы можем констатировать скорость овладения любым здоровым малышом языком его родителей. Это происходит само по себе без специальных усилий со стороны взрослых. Между тем многочисленные опыты обучения животных (даже высших приматов) языку людей успехом не увенчались.

Важным фактом, свидетельствующим о предрасположенности человека к звуковой коммуникации, - наличие в мозгу специальных зон, которые отвечают за порождение и формирование речи. Зоны эти, как мы помним, впервые были открыты во второй половине 19 века. Центр, который руководит моторной реализацией речи (зона Брока), находится в лобной части левого полушария мозга; центр, отвечающий за восприятие и понимание речи (зона Вернике) располагается в височной части того же полушария.

Еще одним аргументом, свидетельствующим о существовании наследственных механизмов овладения речью ребенком, можно считать некоторые особенности голосового развития, подробнее о которых мы поговорим чуть позже. Прежде всего - наличие стадии гуления, которая представляет собой вокализации, необходимые для разминки, тренировки речевого аппарата, подготовке его к дальнейшему овладению звуковой речью. Этой стадии нет ни у каких (даже самых развитых) животных. Нет у них и стадии лепета, который на ранних стадиях своего проявле-

196

ния включает в себя звуки самых различных языков (носовые, гортанные, шелкающие и т. п.), В самом раннем периоде голосового развития (где-то с одного месяца) у ребенка начинает работать на бессознательном уровне имитативный комплекс, который заставляет малыша подражать мимическим и, несколько позже, голосовым проявлениям поведения окружающих его людей. Возможно именно этот комплекс позволяет адаптироваться человеческим детям в среде животных («комплекс Маугли»). В любом случае ясно, что кроме безусловных рефлексов, связанных с жизненно важными функциями (глотание, сосание, хватание и т. д.) ребенок имеет и некую программу овладения языком, «языковой инстинкт».

Теперь мы уже можем сделать вывод о возможности генетически передаваемой способности к языку: при том, что *конкретный национальный язык по наследству не передается, способность к овладению любым национальным языком является врожденной.*

§2. Дословесный период речевого развития ребенка

Появившись на свет, младенец испытывает то, что психологи называют кризисом новорожденности. И в самом деле, в одно мгновение изменяются все привычные условия его обитания: из влажной среды ребенок переходит в среду воздушную; изменению подвергаются система питания, кислородный обмен. Все это не может не вызвать сильного стресса, последствия которого преодолеваются первый месяц жизни. В это время интерес новорожденного к окружающему миру сильно ослаблен. Как же начинают проявляться первые признаки языковой личности? как начинается путь усвоения системы коммуникации?

Человек рождается с несомненными предпосылками к овладению речью: он обладает слухом, он сразу же издает крик при рождении - это его первая неосознанная фонация; он обладает рядом инстинктов и безусловных рефлексов, позволяющих ему реагировать на мир зрительно, осязательно, обонятельно и вкусом. Врожденным, например, является хватательный рефлекс и развивающаяся способность фиксировать взгляд на том или ином предмете. Лицо и все тело ребенка приспособлено для выражения первых (пока еще примитивных) эмоций, сигнализирующих о его состоянии. Позднее появится жест «дотягивания и обладания»,

197

связанный с объектом, привлечшим его внимание. Этот момент станет фундаментальным в становлении жестикуляции в целом: жест «дотягивания» вместе с мимикой и движением глаз впоследствии будет сокращаться и превращаться в указательный жест, который сохранится на всю жизнь. Безусловный рефлекс ощупывания ближнего предмета со временем превратится в описательный жест, как бы повторяющий контуры представляемого объекта («круглый», «квадратный», «большой» и пр.). Весь первый год своей жизни ребенок старательно преобразует полученные по наследству рефлекторно-двигательные реакции - крик, хватательный рефлекс, поворот головы, направление взгляда и т. п. - в знаковые (протознаковые) средства общения. Превращение рефлекса в знак можно проследить на примере младенческих криков.

Крик - инстинктивная оборонительная реакция ребенка на любой испытываемый им дискомфорт: голод, жажду, боль, мокрые пеленки и т. п. Поначалу крик ни к кому не обращен. Однако довольно скоро на рефлекторном уровне младенец устанавливает связь между собственным криком и последующим устранением возникших неудобств. Крик обретает адресата, он делается прерывистым. Ребенок подаст голос и ждет: услышали ли его призыв. И если в течение паузы ничего не меняется -

никто не подходит к кроватке, - крик возобновляется, иногда - с усилением экспрессии. Так крик обретает знаковые функции.

Другая рефлекторная реакция новорожденного - улыбка. Биологический смысл улыбки не прояснен до сих пор. Опрос многих молодых мам показал, что улыбка появляется на лице младенца в первые дни его пребывания на свете. Однако, как и крик, она поначалу не имеет адресата. Первое время улыбка - лишь физиологическое проявление удовольствия. Но уже после трех недель жизни ребенка она приобретает черты психологически обусловленного поведения: она становится своего рода жестом, адресованным взрослому. Впоследствии она войдет в «комплекс оживления» - радостную реакцию на появления в поле зрения младенца любого взрослого - и где-то к трехмесячному возрасту приобретет инструментальную функцию: будет направлена на то, чтобы вызвать ответную реакцию.

Итак, физиологические, генетически наследуемые рефлекторные двигательные проявления становятся первыми **протознаками**, в совокупности образующими то, что известный специалист

198

по детской речи Е. И. Исенина называет **протоязыком**, т. е. первичную дословесную систему коммуникации. Отметим еще раз, что протоязык имеет невербальную паралингвистическую природу. Он состоит из жестов, мимических движений, манипуляций с предметами, неречевых звуков и т. д.

Основой протоязыковой системы являются жесты (их еще называют кинезнаками). Психологи выделяют два типа кинезнаков, " которые используются младенцами для передачи каких-либо желаний.

1. Знаки, которые изобретались ребенком в процессе общения. Это изобразительные знаки, которые не имеют социально-фиксированной формы (указание, отталкивание и т. п.).

2. Паралингвистические жесты, которые составляют часть речевого поведения, присущего именно данной культуре. Эти знаки появляются несколько позже и могут отличаться у различных народов. Например: у русских согласие обозначает кивок головой, у болгар и турок - отрицание; русские, помогая себе при счете, загибают пальцы, начиная с мизинца, европейцы и американцы - разгибают, начиная с большого пальца; и т. п.

Невербальные протознаки составляют основу речевой деятельности ребенка первые два года его жизни. С появлением "нормального" словесного языка они не исчезают вовсе, а уходят вглубь языкового сознания становящейся личности. Уйдя внутрь, протоязык образует базис для формирования особого языка интеллекта, который, как мы уже говорили, Н. И. Жинкин называл универсально-предметным кодом. Позже эта система будет совершенствоваться вместе с языком, влияя на процесс порождения

Параллельно с формированием и функционированием протоязыка происходит **голосовое развитие ребенка**, которое на первых порах осуществляется в рамках наследственной программы.

Стадии голосового развития ребенка.

Стадия крика длится первые два месяца жизни человека. С физиологической точки зрения, крик младенца представляет собой оборонительную реакцию на любой физический дискомфорт. Его невозможно разбить на отдельные составляющие компоненты, выделить в нем те или иные звуки. При этом вокализации новорожденного бесконечно вариативны: ни один ребенок не кричит одинаково дважды и нет двух детей, которые кричат похоже. Голосовые связки не принимают участия в порождении

199

крика: производство звука здесь связано с работой дыхательного аппарата, в первую очередь - диафрагмы. При работе диафрагмы голосовая щель или широко открыта, или спазматически сжата. Это создает предпосылки для появления звуков, подобных гласным или согласным. Однако анализ этих звуков показывает, что они не имеют ничего общего ни с гласными ни с согласными звуками. Они так же бесструктурны, как и звуковые сигналы животных.

Стадия крика имеет важное значение для координации дыхательного и голосового аппаратов; она готовит почву для последующего развития интонации голоса, для активизации артикуляторного аппарата.

Стадия гуления и гукания (2-3 мес. -4-5 мес). Как и крик, гуление и гукание суть реализация наследственной программы голосового развития: они не предполагают «обратной связи» и характерны даже для глухонемых от рождения детей. Внешне гуление представляет собой фонацию дослогового типа, монотонную вокализацию, напоминающую воркование голубя. Гукание - это короткие звуковые реакции, представляющие собой звукокомплексы типа: агу, убу; эгн, экх, эбм и т. п. И гуление и гукание развиваются на базе генетических предпосылок, которые связаны с рефлексом дыхания, сосания, глотания.

Основная функция гуления (гуканья) - выражение положительных эмоций. Гулит и гукает ребенок тогда, когда он испытывает комфортное состояние. В речевом развитии ребенка гуление (и гуканье) выполняют роль тренировки (разминки) речевого аппарата, Необходимого для последующей речевой деятельности.

Параллельно с гулением и гуканьем в этот период голосового развития продолжает функционировать крик, который трансформируется в плач и вскрики. Плач становится средством

выражения отрицательных эмоций. Вскрики реализуются в ситуациях неожиданных отрицательных контактов с внешним миром: испуг, неожиданная боль и т. п.

Стадия лепета (4-5 - 19-20 мес.) Лепет представляет собой слоговые фонации, где чаще всего производятся удвоенные слоги типа «да-да», «ма-ма», «ба-ба» и пр.). На ранней стадии лепетного развития ребенок произносит звуки, которые есть в самых разных языках, и даже звуки, которые не свойственны человеческой речи: щелканье, бульканье, фырчание, птичий щебет и т. п.

200

Голосовая эволюция в лепетный период подчинена действию имитационного рефлекса. В этом ее принципиальное отличие от гуления: теперь уже, помимо «разминки» мускулатуры речевого аппарата, начинает работать и слуховой анализатор. Важнейшая роль здесь принадлежит механизму, называемому **эхолалией** - бессознательному подражанию звукам слышимой ребенком речи. При этом сначала ребенок в своих вокализациях «подражает» самому себе. Такое явление носит название **аутоэхолалии**. Механизм ауто- и эхолалии реализуется на слоговом уровне: младенец повторяет не звуки и не слова, а слоговые образования. На его основе в вокализациях ребенка появляются всем известные слова: папа, мама, няня, дядя, тетя и т. п. Сам ребенок в эти псевдослова не вкладывает никакого смысла. Взрослые позаимствовали эти звуковые оболочки для обозначения близких для малыша родственников. Подобные лексемы есть в разных языках, но могут отличаться по значению. Так, в грузинском языке дада - отец, нана - мать и т. п.

«Работа» механизма эхолалии протекает в согласии с общим имитативным рефлексом: посторонние, чуждые для данной речевой среды звуки «отсекаются», собственные же вокализации «подгоняются» под слышимую речь. К шести-семимесячному возрасту в лепете младенцев уже хорошо представлены фонетические особенности языка, на котором говорят окружающие ребенка взрослые. Об этом свидетельствуют опыты американские ученых, записавших на магнитофон лепет детей: американцев и китайцев. Запись предлагалась для прослушивания американским и китайским студентам, которые безошибочно узнали вокализации своих соплеменников.

В развитии лепета слуховой и речедвигательный анализаторы работают во взаимосвязи. Важнейшую роль приобретает слух, который позволяет ребенку воспринимать звучащую речь окружающих и сличать (на бессознательном уровне) с ней собственное звукопроизношение. Очень важно, чтобы родители обращали внимание на состояние органов не только речи, но и слуха именно в этот период жизни их ребенка. Недостатки слуха (например, серные пробки в ушах) могут стать причиной необратимых или трудно устранимых дефектов речевого развития.

Интонация и ритм в дословесном периоде развития речи.

Уже в крике новорожденного намечается определенный интонационный рисунок. Интересно то, что интонация младенческого

201

крика сохраняется и впоследствии воспроизводится в плаче детей более старшего возраста и даже в плаче взрослых (особенно - у женщин). Эта первая интонация становится средством односторонней коммуникации: взрослый (мать) «заражается» чувствами, которые передаются интонационно. Уже к концу 1-го месяца жизни ребенка его мать может по характеру крика распознать причину недовольства своего чада.

Позже, в результате взаимодействия со взрослыми, младенец усваивает другие виды интонационной выразительности. С 2-го месяца в его вокализациях появляется интонация свободного гуления; с 3-го - интонация радости. К 6-му месяцу интонация радости начинает подразделяться на радостные восклицания и звуки, выражающие удовольствие. С 7-го месяца в фонациях ребенка появляется интонация просьбы, а с начала второго года жизни - интонация вопроса.

Развитие интонационных возможностей ребенка в дословесный период его речевого развития связано с расширением его социального кругозора. Наблюдения ученых показали, что в разных коммуникативных ситуациях интонация звуковых проявлений ребенка меняется. Он начинает выделять типические ситуации речевого общения в целом, как интонационно завершенные. При этом ребенок ориентируется на коммуникативную ситуацию в целом, на бессознательном уровне выделяя для себя элементарные речевые жанры. Как справедливо писал М. М. Бахтин, «интонация плюс соответствующая ситуация - таков простейший идеологический аппарат (до членораздельной речи)» Можно говорить о том, что уже на ранних стадиях речевого развития (на интонационном уровне) в коммуникативном поведении ребенка проявляются элементы протожанрового мышления.

Появление все новых интонационных возможностей у ребенка свидетельствует о наличии у него обратных речеслуховых связей в системе «взрослый - ребенок» при доминирующем значении взрослого.

На ранних стадиях речевого развития ребенок реагирует не на отдельные слова, а на всю фразу целиком. И если, например, ребенка в 8 месяцев обучить реагировать на вопрос «Где тик-так?» таким образом, что он будет показывать на часы, то та же самая реакция будет и на псевдопрос «А ля-ля?», задаваемый с той же интонацией. Эту мысль подтверждают и другие эксперименты. Например, годовалый ребенок показывает, на окно и тогда,

202

когда его спрашивают по-русски «Где окно?», и тогда, когда вопрос задается с той же интонацией, но по-французски или по-немецки.

Достаточно рано в речевом становлении особую семантическую роль начинает играть ритм слова. К 6-месячному возрасту ребенок начинает различать общий звуковой облик слова, его ритмический контур. Такая реакция на слова характеризуется фонетической диффузностью: слуховой анализатор ребенка еще не способен выделять фонемы. Поэтому подобное «псевдопонимание» осуществляется в рамках первосигнальной системы; оно, как показали работы зоопсихологов, похоже на «понимание» высшими животными словесных команд. В опытах с ребенком взрослый произносил с одними и теми же ритмико-мелодическими и интонационными характеристиками слова «возьми» и "гудит», или слова «ладушки-ладушки» и «капитан-капитан». В одних и тех же ситуациях общения подобная подмена не изменяла поведенческих реакций ребенка. В других опытах привычный вопрос «Где папа?» заменялся простым повторением слогов «Да-да-да?», произносимых с той же интонацией. Реакция ребенка была одинаковой.

Наблюдения ученых показали, что реакция ребенка 7-8 месяцев на слово зависит от положения тела, от степени знакомства ребенка с окружающей обстановкой, от того, кто произносит фразу. Так на предложение, произнесенное близким человеком, он дает иную реакцию, чем на то же высказывание в устах "чужого». Находясь, к примеру, в вертикальном положении на руках у матери, он может иначе реагировать на речь взрослых, чем в положении в кроватке на спине и т. п. Появление подлинного понимания слов начинается у ребенка лишь на втором году жизни. Оно связано с переходом от диффузного к фонематическому восприятию звуковой структуры слова, т. е. идентификацией звуков по их отношениям к тем или иным фонемам.

§3. Становление фонетического строя речи ребенка

Ориентация на слово, попытка оперировать его значением приводит ребенка к потребности выделять и узнавать слова в речевом потоке. Это, в свою очередь, ставит его перед необходимостью овладения *фонематическим восприятием*, основанным на способности распознавать фонемы.

203

Как известно, существует особый раздел языковедения, который изучает систему фонем языка. Напомним, что в отечественной науке есть две авторитетные фонологические школы: московская и ленинградская. Не было бы необходимости углубляться в теоретические положения каждой из школ, если отличия в понимании фонемы представителями разных школ не были бы столь разительными, что затрудняли понимание студентами специальной литературы как по фонетике детской речи, так и по логопедии. С точки зрения ленинградской школы (Л. В. Щерба, Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич и т. д.) фонема - прежде всего звукотип («звуковые типы, способные дифференцировать слова и их формы» Л. В. Щерба). Иными словами, звуки, похожие по акустике и артикуляции, группируются в фонемы. Представители московской школы (Р. И. Аванесов, А. А. Реформацкий, М. В. Панов и мн. др.) видят в фонеме подвижный компонент морфемы, через которую определяется принадлежность звука к той или иной фонеме. По определению М. В. Панова «фонема - это минимальная фонетическая единица, которая служит для различения и отождествления значимых единиц языка»

Для простоты понимания разницы между ленинградской и московской школ приведем примеры. В словах «вода» и «вОды» в корнях мы слышим разные звуки: [a] и [o]. С точки зрения ленинградской фонологической школы - это разные фонемы; с точки зрения московской школы - варианты одной фонемы. В словах же «рот» и «род» на конце мы слышим одинаковый звук - [т]. С точки зрения ленинградцев - это одна фонема; москвичи же считают эти одинаковые звуки аллофонами разных фонем.

Как же быть с детской речью? Какая теория в большей степени соответствует пониманию речевого развития ребенка? Наблюдения специалистов говорят о том, что правы представители обеих школ: в развитии фонетического строя ребенка важную роль играют и звукотипы и позиционные чередования внутри морфем. Однако, огрубляя, можно утверждать, что сначала фонематический слух развивается в соответствии с ленинградской школой и лишь потом, когда у него начинает формироваться морфологическая система, он овладевает фонемой по-московски.

Формирование фонематического восприятия.

В основе фонематического восприятия лежит совместная аналитико-синтетическая деятельность слухового и речедвигательного анализаторов речи. Процесс его первичного развития у ре-

204

бенка был прослежен еще в 40-е годы Н. Х. Швачкиным, чьи интересные и оригинальные исследования не устарели до сих пор. В опытах ученого приняли участие 18 детей в возрасте около 1 года (на начальной стадии эксперимента). Сам эксперимент длился в течение примерно одного года.

Прежде, чем выйти в один из московских яслей-садов, ученый подобрал пары искусственных односложных слов (квасислов), которые отличались от друг од друга одним звуком (фонемой -по ленинградской школе), (гол - тул, бак - мак, дуп - зуп и т. п.) или наличием и отсутствием фонемы (зок - ок, бос - ос и т. п.). Меняющийся согласный помещался в начале слова - в позиции, которая различается детьми раньше, чем позиция в конце слова. После этого Швачкин подобрал огромное количество

предметов, которые способны заинтересовать детей: кубики (разного цвета), ромбики, параллелепипеды, шарики, диски, кружки, пирамидки, конусы, игрушки и мн. др.

Эксперимент проходил в виде игры (точнее серии игр). Сначала дети узнавали названия предметов. Скажем, небольшая трапеция получила название «мак», а шарик - «бак» и т. п. После чего фигурки перемешивались и детям предлагалось принести переименованный предмет. Выполняя манипуляции с объектами, дети обнаружили разную степень способности к различению имен. Некоторые пары слов они различали раньше других. Распознавание одних не вызывало трудностей, другие различались со временем и т. д. Продолжительное повторение опытов позволило Н. Х. Швачкину установить последовательность в овладении детьми системой фонематических противопоставлений, присущих именно русскому языку. Общая схема последовательности развития фонематического восприятия звуков такова: «Сперва возникает различение гласных, затем происходит различение наличия согласных, после этого наступает различение между самими согласными. Согласные различаются в следующей последовательности: различение сонорных и артикулируемых шумных, различение твердых и мягких согласных, различение сонорных и неартикулируемых шумных, различение губных и язычных, различение взрывных и придумных, различение передне- и заднеязычных, различение глухих и звонких согласных, различение шипящих и свистящих, различение плавных и jot».

В процессе формирования фонематического слуха важную роль играет слуховой анализатор. При том, что речедвигательный

205

анализатор тоже оказывает определенное воздействие на порядок овладения фонемами, формирование фонематического слуха идет по пути *от грубых слуховых дифференцирован: (различий) ко все более тонким*. К концу второго года жизни фонематический слух у нормально развивающегося ребенка оказывается полностью сформированным. Для овладения же правильным произношением может потребоваться еще несколько лет.

Усвоение детьми норм произношения звуков.

В овладении детьми звуками речи тоже существуют свои закономерности: Этот процесс предполагает совместную деятельность слухового и речедвигательного анализаторов. Акустические образы речи, которые запечатлены в слуховой памяти ребенка; служат основой для воспроизведения звуков. Сличая произносимые звуки с образцами речи окружающих, дети совершенствуют свое произношение, добиваются полного совпадения с произношением взрослых. При этом вначале дети усваивают не те звуки, которые они хорошо слышат, а те, которые им легче произнести. Какие же звуки являются наиболее легкими для произношения и почему?

Раньше и легче дети начинают произносить звуки, артикуляция которых соответствует рефлекторным реакциям: дыханию, сосанию, глотанию, крику. Из гласных звуков это, как правило, — [а]. Последовательность в овладении другими гласными определяется следующей логикой: дети сначала усваивают звуки, которые по своей артикуляции наиболее отличаются друг от друга: [и] и [у]. Только потом в их речи появляются звуки «промежуточные»: [э] и [о]. Наибольшую трудность из гласных вызывает [ы].

В овладении согласными звуками возможны разные пути. Иногда дети сразу вдруг начинают правильно произносить тот или иной звук. Как правило, меньше всего трудностей вызывают губные и заднеязычные согласные: их артикуляция похожа на глотание и сосание.

Звуки, артикуляция которых существенно удалена от врожденных рефлекторных реакций, требуют от малыша дополнительных усилий. Сюда относятся такие, например, звуки, как [ш], [ж], [л] и [р]. Их ребенок осваивает постепенно, сначала заменяя другими, близкими по артикуляции звуками. Так, вместо [р] он сначала говорит [л], а потом [г]. Такие замены (субституты) могут закрепиться в его речи, и требуется вмешательство логопеда,

206

чтобы маленький человек приобщился к правильному произношению.

Нужно указать на то, что процесс речевого развития в раннем детстве имеет индивидуальный характер. Некоторые дети могут переживать короткий период полной немоты, который сменяется быстрым усвоением практически всех звуков. В некоторых случаях наблюдается длительная (иногда до 5 лет) задержка речевого развития на переходной стадии, выступающая следствием ограниченности речевого общения ребенка с окружающими или отсутствием у него достаточной потребности в общении со взрослыми (например, у близнецов). Однако при учете индивидуальных особенностей развития произношения можно все же отметить, что обычно, смычные согласные усваиваются ранее щелевых и слитных, глухие ранее звонких, мягкие переднеязычные ранее твердых и свистящие ранее шипящих.

В овладении «трудными» для произношения звуками дети прибегают к звукам-заместителям (субститутам). В науке выделяют *два типа субституции: фонологическая и антропофоническая*. Фонологическая субституция - это замена труднопроизносимого звука другим, принадлежащим к системе русского языка, например, вместо звука [р] звук [г]; [с] - вместо [ш] и т. п.). Антропофоническая субституция в качестве заместителя использует звуки, которых нет в произносительной системе русского языка. Например, вместо [ф] и [в] - двугубный [w]; сюда же можно отнести горловую

(велярную или увулярную) артикуляцию [p], замена [л] звуком [w] и т. п.). Именно антропофоническая субституция, санкционированная в дальнейшем слухом ребенка, способна превратиться в стойкие дефекты произношения, требующие логопедического вмешательства. При неблагоприятных обстоятельствах в дефект произношения может превратиться и фонологический субститут. Однако это наблюдается значительно реже.

Существует два пути овладения новым звуком с использованием субститута: линейный и разветвленный. Линейный способ усвоения звука осуществляется путем последовательной замены Одного звука другим:

[г] → [р]

Разветвленный способ образования из одного заменителя -двух нормативных звуков:

207

л ← [л] → л'

В некоторых случаях можно встретить сочетание линейного и разветвленного путей формирования звуков. Примером такого сочетания может служить усвоение шипящих звуков. Вначале на месте шипящих произносится полумягкий альвеолярный звук с, затем мягкий альвеолярный с' и далее мягкий зубной (линейный путь). После этого происходит разветвление: мягкий звук с' переходит в твердый, приобретает шипящий оттенок и, наконец, становится звуком ш. С другой стороны, от мягкого с' постепенно образуется с' с легким шипящим оттенком и, наконец - щ.

Иногда в ходе усвоения новых звуков возникает явление, называемое *гиперкоррекцией*. Вновь усвоенный звук начинает употребляться не только там, где это требуется, но и не по назначению, на месте прежних субститутов или просто близких по артикуляции звуков. Так, например, усвоив с опорой на субститут с новый для себя звук ш, ребенок заменяет им последовательно везде звук с (вместе с правильно произносимым словом шуба он вместо слова санки, произносит шапки и т. п.). В нормальных условиях развития ребенка гиперкоррекция довольно быстро сменяется нормативным произнесением звуков.

Совершенствуя свое произношение, ребенок в норме обычно к 5-6 годам полностью овладевает фонематической структурой слов, орфоэпическими нормами произношения звуков речи.

Овладение слоговой структурой слова.

Овладение фонетической структурой речи происходит не изолированно: ребенок не усваивает отдельные звуки; он стремится различать в речевом потоке окружающих слова и использовать их в своей активной речи. Основной силой, побуждающей ребенка к совершенствованию произношения, становится потребность в общении. Овладевая словарем и грамматическими формами, он испытывает необходимость во все более точном воплощении элементов смысла в речи. Речевая практика, успехи и неуспехи в вербальной коммуникации заставляют искать его новые, правильные способы фонетического оформления слова.

Усвоение слоговой структуры слова связано с фонетическими особенностями родного языка. Так, слова в русском языке имеют *тактовый характер*: группы слогов объединяются вокруг ударных гласных. Ударный слог произносится отчетливо - все ос-

208

тальные подвержены редукции и звучат неясно, слабо. Ребенок стремится прежде всего произнести хорошо слышимую часть слова. Потому легче всего детьми усваиваются односложные слова (ня - «на»; дай - «дай»; тям - «там» и т. п.), двусложные лексемы лепетного происхождения, которые состоят из повторяющихся слогов произносимых с одинаковой силой (*ам-ам, бобо*), и слова-дубли с одним ударным слогом (*папа, мама, няня* и т.п.).

Слова, состоящие из двух и более слогов, в речи ребенка сокращаются: ударный слог произносится, неударные опускаются. Такое усеменение слова носит название *слоговой элизии*. В качестве примеров можно привести такие сокращения слов, как бу - «булка», ди - «иди», бака - «собака», ко (или мако) - «молоко», цо-«яйцо» и т. п. В некоторых случаях, - особенно когда ударный слог включает в себя трудный или недоступный еще ребенку звук, в слове сохраняется не ударный, а первый слог, например: бо - «болит», мо - «молоко» и т. д.

В овладении слоговой структурой слов можно отметить некоторые индивидуальные отличия. Некоторые дети овладевают ритмической структурой слова в целом, игнорируя его звукофонематический состав. Они не производят слоговой элизии, а воссоздают (чаще всего — искаженно) его *ритмический слоговой скелет*, например, нананок - «огонек», какой киску - «закрой крышку», Пятакова ты - «бестолковая ты», титити - «кирпичи» и т. п.

В целом обычно дети, успешно овладевшие слоговой структурой слов, а также последовательностью звуков в словах, еще более или менее долго продолжают испытывать трудности в овладении точным и нормативным произношением звуков.

§4. Становление лексико-семантической системы речи ребенка

Первое, о чем следует сказать, характеризуя становление лексико-семантической системы ребенка, это то, что развитие активной речи несколько запаздывает по сравнению с речью пассивной.

Иными словами, дети раньше начинают понимать речь, нежели обретают способность передавать информацию вербально.

Первые слова, которые произносит ребенок, - это псевдослова, возникшие в лепетную стадию голосового развития. Мы уже показывали характер их возникновения и функционирования.

209

Непроизвольное удвоение слогов типа «ма-ма» и «па-па» условно-рефлекторно соединятся в пробуждающемся сознании ребенка с образами родителей. Этому будут способствовать сами взрослые: они часто повторяют эти слоги, биологически подкрепляя в ребенке (ласка, кормление) слабые еще связи. Даже тогда, когда ребенок уже инициативно будет произносить «мама», «папа», «баба», «дядя» и улыбаться в ответ на узнаваемое лицо и голос, - это еще не сформировавшиеся слова.

Кроме слов лепетного происхождения, в словарь младенца входят **звукоизобразительные элементы**, которые иногда называют «нянькиным языком»: «гав-гав» - собака, «би-би» - машина, «бу-бух» — упал, «ням-миши» — кушать и т. п. Слова эти, как показали исследования известного отечественного специалиста по детской речи А. М. Шахнаровича, отражают фундаментальное свойство первых наименований - стремление приблизить звуковую форму к обозначаемому предмету или явлению. В слове маленький ребенок ищет буквального отражения действительности. Потому в своих номинациях он неосознанно использует законы фоносемантики, о которой у нас уже шла речь в первой главе. Звукоизобразительные слова появляются в речи детей где-то после года (у девочек, как правило, - раньше, у мальчиков, обычно, - позже). По своей природе слова эти подразделяются на звукоподражания и звуковые жесты.

Звукоподражания - слова, звуковые оболочки которых в той или иной степени напоминают называемые предметы или явления: гав-гав (собака), му-му (корова), ква-ква (лягушка), би-би (машина).

Звуковые жесты (образные слова) - обозначают действия. Здесь форма слова связана с значением более сложно. По своей функции эти слова напоминают (и часто сопровождают) жесты (отсюда название - звуковой жест); фьють, ежик, бух, трах, цап-царап, чики т.п.

Звукоизобразительные элементы помогают ребенку перейти к словам-знакам, форма которых, как правило, со значением напрямую не связана. Однако судьба их в дальнейшем речевом становлении различна: если звукоподражания уйдут из детского лексикона, полностью вытесняясь словами взрослого языка, то звуковые жесты из речи не исчезают. Они переместятся на периферию речевого употребления и будут использоваться в устном бытовом общении для усиления изобразительной экспрессивно-

210

сти рассказа. Подтверждением тому может служить разговорная речь подростков (хотя бы - в рассказах о фильмах). Интересным свойством звуковых жестов становится способность приобретать грамматическую форму, надевать морфологические одежды (бах - бахнуть, тресь - треснуть, хлоп - хлопнуть и т. д.).

Кроме звукоизобразительных элементов, у всякого ребенка в детстве образуется целый набор квазислов, т. е. «как бы слов», звуковой состав которых мотивирован случайными созвучиями, «подкрепленными со стороны» в том или ином значении. Так бывает, если ребенок не умеет произнести нужного ему слова, но жестом указывает на какой-то предмет, произносит некое звукосочетание, а близкие ребенку взрослые, повторяя данное квазислово, дают ребенку соответствующий предмет - они как бы соглашаются на его новое (ненормативное) наименование. Н. И. Жинкин поделился однажды воспоминаниями о таком наборе слов, функционировавшем в его семье и после того, как все дети стали взрослыми и даже пожилыми. Часть из этого набора знакома многим, если не всем: «ляпа» («лапа» от «лампочка») в качестве собственного имени; «куть» - «еда» (вероятно, от «кушать»); «тьмь» - «то», «туда», «оттуда»; «бысь» - «кошка» (вероятно, от «брысь»), но и «щенок» и вообще «лохматое животное» и т. д.

Рост активного словаря наблюдается со второго года жизни ребенка. Если годовалые дети располагают 9 словами, полуторагодовалые - 39, то к 2 годам словарь достигает 300, а 4 - уже почти 2000 слов (по данным Е. А. Аркина). Однако развитие словаря выражается не только в увеличении его объема. На ранних этапах усвоения языка слово вплетено в ситуацию; оно, как мы уже говорили, связано с жестом, мимикой, интонацией, и только в этих условиях приобретает предметную отнесенность. Долгое время слово сохраняет прочную связь с практической деятельностью ребенка и несет в себе диффузное, расширительное значение. Так, слово тпру у малыша в начале второго года жизни обозначает и лошадь, и телегу, и процесс движения телеги, запряженной лошадью. Звукокомплекс гав-гав - это и собака, и лай собаки, и опасность укуса и т. п. Лишь на последующих этапах развития ребенка его слова приобретают устойчивые связи с конкретными объектами реальности.

Значения, которые малыш вкладывает в свои первые лексемы, развиваются одновременно с развитием его мышления. Соотнося слово с предметом или явлением, ребенок поначалу не может

211

выделить существенные признаки обозначаемого понятия. В случае, когда взрослый просит ребенка «принести птичку», ребенок без колебаний приносит и игрушечную птичку, и фарфоровый шарик с острым выступом, напоминающим носик птички. Если поначалу слово «гав-гав» обозначает в

сознании малыша одну (и именно эту) случайно увиденную на улице собаку, то вскоре этим словом ребенок начинает называть всех собак, кошек, все пушистые предметы: игрушки, кусочки шерсти и т. д.

Действия с предметами способствуют формированию в сознании ребенка *обобщающей функции слова*. От конкретно-действенного ребенок переходит к конкретно-образному мышлению. Вместе с этим он постигает обобщающее значение разных наименований. Вот, например, малыш впервые увидел елку. Он чувствует ее смолистый запах, колется ее иголками и т. д. На первых порах елка - обозначение только этого одного объекта, выступающего атрибутом веселого праздника. Постепенно ребенок знакомится с другими елками: маленькими и большими, игрушечными и естественными, елками в лесу и т. п. - все эти предметы называются одним словом - елка. Слово начинает приобретать все более широкое значение. Так ребенок поднимается на новую ступень обобщения.

Но в один прекрасный момент он узнает слово «дерево», значение которого еще более широко: оно обозначает и все елки, и все дубы, и все березы и т. д. Слово в детском сознании обретает еще один уровень абстракции. Слово «растение» - несет еще более обобщенное значение; его ребенок узнает значительно позже. Это для малыша наиболее сложная речемыслительная операция. Даже употребляя слова с широким обобщенным значением (звери, птицы, растения, вещи, фрукты), ребенок часто вкладывает в них свой достаточно конкретный смысл (звери - тигры, волки и медведи; растения - цветы и трава и т. п.).

Последовательность, которая определяет овладение степенями обобщения может быть и иной. Так, например, сначала ребенок узнает слово «птичка», которое используется им для обозначения всех птиц (и относительно крупных насекомых - бабочек, стрекоз и т. д.). Потом он узнает, что каждая порода птиц имеет свое наименование - воробей, синичка, орел, коршун. Вместе с этим происходит осознание обобщающего значения слова птица и т. п.

212

Большие трудности ожидают ребенка в овладении так называемыми относительными словами, которые не несут в себе простого вещественного смысла. В качестве примера возьмем лексему «брат». Значение этого слова открывается по отношению к кому-то (брат может быть только чьим-то братом). Маленький ребенок может использовать в своей речи это лексему. Однако понимает и применяет он ее иначе, чем взрослый или школьник. Если ребенка спросить: «У тебя есть брат?», он может ответить отрицательно. Однако если ему указать на его брата, ребенок скажет: «Это Коля». На следующем этапе развития мышления и речи на тот же вопрос («У тебя есть брат?») он будет отвечать положительно («Это Коля»). Но если спросить дошкольника: «А у Коли есть брат?», он ответит: «Нет, у Коли нет брата». Сам себя ребенок еще не считает братом Коли, потому что слово "брат" имеет для него не относительное, а абсолютное значение. Чтобы овладеть относительным значением слов ребенок должен в своем речемыслительном развитии подняться на достаточно высокий уровень обобщения.

Еще более высокий уровень абстракции предполагает усвоение словосочетаний с относительным значением. Ребенок свободно усваивает словосочетания «горящий дом», «красный карандаш», но если сказать «брат отца» или «отец брата», то общее значение такого словосочетания не вытекает из суммы конкретных значений входящих к нему слов. Предметная отнесенность здесь не совпадает со значением, а выводится из отношения двух слов друг с другом. Эти значения оказываются особо сложными для ребенка и усваиваются уже в школьном возрасте.

Приведенные примеры убеждают нас в том, что значение слова в речи ребенка развивается. Становление лексико-семантической системы идет одновременно с развитием сознания, которое меняет свое смысловое и системное строение. Как пишет А. Р. Лурия, «на раннем этапе развития ребенка сознание носит аффективный характер, оно аффективно отражает мир. На следующем этапе сознание начинает носить наглядно-действенный характер, и слова, через посредство которых отражается мир возбуждают систему практических наглядно-действенных связей. Только на завершающем этапе сознание приобретает вербально-логический характер, отличный от предшествующих этапов как по своему смысловому, так и по своему системному строению,

213

хотя и на этом этапе связи, характеризующие прежние этапы развития, в скрытом виде сохраняются».

Особо нужно сказать об овладении ребенком переносным значением слов. Мы помним, что в русском (как и в любом другом языке) слова могут иметь несколько значений. При этом перенос названия с одного предмета на другой может быть по смежности и по сходству. Перенос наименований по сходству называется метафорическим. На его основе в языке образуется особый метафорический слой языка, который влияет на формирование национальной языковой картины мира. Языковые метафоры могут быть стертыми (встает день, идет урок) и яркими (розовые мечты, пожар сердца, лес рук),

Употребление метафор в речи — сложный комплекс речемыслительных операций, предполагающих выявление сходства между признаками двух предметов или явлений и сведение этих признаков в единое значение. Цель метафоры - на основе столкновения двух представлений вызвать третье - качественно новое. Мир метафоры - это мир образного мышления. На протяжении всего раннего детства (до 3 лет) и довольно долго после основной мышления ребенка выступает наглядно-действенное

мышления. Потому в этом периоде своего речевого развития ребенок не способен понять даже стертые метафоры, которые взрослые употребляют без осознания наличия в них переноса. «Почему говорят, что дождь идет? У него что, ножки есть?», «А как это утро наступило? На кого?», - вопросы подобного типа могут задавать двух-трехлетние дети.

Еще больше недоумений вызывают даже у дошкольников яркие метафоры. Как пишет известный специалист по детской речи Н. М. Юрьева, в речи дошкольников можно заметить «"детский бунт" против употребления метафорических значений», который «уходит корнями в явление взаимосвязи и неотделимости мышления от практического действия». Старшие дошкольники (6 лет) могут восстановить два субъекта метафорического словосочетания (операция анализа), но не способны выявить общий признак, «стягивающий» метафору.

Воет буря - «Корова воет, а не буря. Собаки воют». Шептались березки - «У них ротика нет, они только раскачивались».

«Чужой»признак выявляется, но оценивается как ненужный, несовместимый с обозначаемым предметом. Наши наблюдения

214

«оказывают, что в восприятии ярких метафор определенные трудности испытывают даже младшие школьники.

Те же особенности мышления ребенка не дают ему адекватно доносить фразеологические обороты русского языка. Слыша их в речи взрослых, ребенок либо пытается толковать их буквально ("Зачем валять дурака, он же грязный будет"), либо пытается заменить непонятные слова понятными (вместо «вверх тормашками» — «вверх кармашками»).

Одним из признаков умственной отсталости (в рамках дефектологии) является как раз невладение значениями слов и идиоматических выражений, значениями пословиц и поговорок. Этот же признак характерен для некоторых форм временной поврежденности второй сигнальной системы (афазия).

§5. Детское словотворчество

Детское словотворчество - феномен речевого становления, который стал широко известен читателям после многократного переиздания книги К. И. Чуковского «От двух до пяти». Подавляющее большинство родителей наблюдают у своих детей своего

рода «словообразовательный взрыв», который проявляется в том, что дети сами начинают изобретать новые слова. В качестве примера такого словотворчества приведем «детский» анекдот.

Трехлетний Ваня бежит по лужайке с сачком.

- Я бабочек ловитель и их убиватель!

- Ну, ты, брат, садист, - говорит ему отец.

- Нет, я не садист, я - ходист. Вот приду домой, сяду на горшок, и буду садист.

Исследования отечественных психолингвистов А. М. Шахнаровича и Н. М. Юревой уточнили оптимальные сроки детского словотворчества: по их мнению, пик словообразовательной активности приходится на возраст от трех до семи лет. Три года -рубеж между ранним и дошкольным детством. Именно в это время у ребенка зарождается и начинает интенсивно развиваться наглядно-образное мышление, и именно к этому возрасту он постигает некоторые закономерности морфемного строения слов. Уровень мышления дает ребенку возможность на основе достаточно сложных речемыслительных операций анализа и синтеза создавать новые слова. Кстати сказать, явление словотворчества отмечается только в речи здоровых в интеллектуальном отноше-

215

нии детей, у умственно отсталых подобного явления либо вовсе не наблюдается, либо наблюдается в очень ослабленной форме.

В дошкольном детстве резко меняется характер речевого развития личности: на место имитации (подражанию) приходит самостоятельная творческая речемыслительная деятельность. В своем словотворчестве ребенок создает новые слова, слова, которые он никогда не слышал от взрослых. Однако фактор общения со взрослыми в становлении языковой личности дошкольника по-прежнему играет важную роль: речь окружающих становится для ребенка объектом анализа, материалом, в котором он выявляет наиболее частотные способы словостроительства.

Представим себе ситуацию: четырехлетний дошкольник подходит к окну и видит, как дворник подметает улицу. Ребенок произносит: «Дяденька улицу подметает... Подметальщик». Создавая новое для него слово («подметальщик») мальчик сначала анализирует увиденную ситуацию (выделяет в ней субъект действия, предикат (само действие) и объект действия), после этого он синтезирует все важные компоненты в одну лексему, корень которой указывает на действие, а аффиксы передают значения единственного числа, мужского рода и то, что перед нами производитель действия.

Кроме того, что словотворчество предполагает определенный уровень развития мышления, оно опирается на знание словообразовательных сверхмоделей языка, выявляемых ребенком в речи окружающих его взрослых. В этом случае работает закон аналогии: вновь создаваемые слова образуются по аналогии с уже образованными. Так, в приведенном выше анекдоте слова ловитель и убиватель

ребенок создал по аналогии со словами «учитель», «водитель», «читатель», «отправитель», «получатель» и т. д.; а слово подметальщик - по аналогии со словами «носильщик», «рисовальщик», «бурильщик», «курильщик», «болельщик» и т. д.

Детское словотворчество ограничено словообразовательными ресурсами структуры конкретного национального языка. Чаще всего дошкольники используют аффиксальные способы создания новых слов. «Собака пасть разинула, а потом заинула»; «Дай мне распакетить пакеты»; «Я, мамочка, красавлюсь» (т. е. люблюсь своим отражением в зеркале); «А Вова велосипед насосывает»; «Насморканный платок»; «Я вся такая пахлая, я вся такая духлая»; «Такая светлота, а ты все еще спишь»; «Тут враги как заавтоматят»; «Уж я лучше пойду домой непокушанная» и

216

т.д. Однако дети в словообразовании могут использовать и основосложение («кисководство», «тепломтр», «зверопарк» "рыбежирная ложка», «безумительно» (безумно+изумительно) "я поломою»), словосложение («Дождь - никуданипускатель», "Однойнелзяходительный лес»; «Лучшевсехная я», «Сумасошлатая тетя»).

Как показали исследования ученых, детское словотворчество в рамках дошкольного возраста имеет свою эволюцию. Н. М. Юрьева провела экспериментальное изучение развития этого языкового явления у русских детей. Изучение строилось на основе серии опытов, которые проходили в виде индивидуальной игры. Ребенку показывали картинки, на которых были изображены люди и животные в различных ситуациях («человек на лошади», «человек, подметающий улицу», «человек на велосипеде», «человек на танке», «человек, поднимающий штангу», «двое людей, сидящие с удочкой в лодке», «кузнечик со скрипкой», «заяц, играющий на барабане» и т. п.), испытуемым предлагалось дать название изображенного объекта. Младшие дошкольники предпочитали ограничиться описанием изображенной ситуации («дядя едет на лошади», «плавают на лодке дяди»), на рубеже младшего и среднего дошкольного возраста (4 года) дети стали придумывать новые производные слова (неологизмы) с опорой на речевой анализ ситуации («дядя скачет на лошади - лошадиств», «рыбу ловит, сидит — сидник», «веслами гребет — гребач»), дальше, по мере взросления - к старшему дошкольному возрасту - дети создают новые слова уже без опоры на речевой анализ (взглянув на картинку, они «сходу» выдают: «Скрипник», «Удочник», «Лошадник» и т. п.), наконец, к завершению дошкольного возраста (6,5-7 лет) все чаще испытуемые прибегали к нормативной (взрослой) лексике («Велосипедист», «Танкист», «Штангист» и т. п.). Обобщая, можно проследить характер развития детской словообразовательной системы. Вначале номинации ребенка представляют собой описательные обозначения ситуации, затем к анализу объектов обозначения добавляется синтез" - новое производное слово, наконец, анализ уходит вглубь сознания (интериоризируется) - новое слово возникает как единственное обозначение предмета или явления. К концу же дошкольного возраста лексикон ребенка увеличивается, потребность в новых словах исчезает - словотворчество погасает.

217

Другая сторона речевого творчества детей - попытки осознать, осмыслить значения слов по его внутренней форме (вспомним «Этимологический словарь» Б. Ю. Нормана). Услышав в речи взрослых незнакомое слово, ребенок пытается воссоздать его происхождение, часто вступая при этом на неверный путь. «Курятник - это дяденька, который курит»; «Я заразился, а потом отразился»; «Мама сердится, но быстро удобрывается»; «У нас электричество тухлое» (тухнет); «Судак — это кого судят»; «Лодырь - тот, кто делает лодки»; «Деревня — это где много деревьев»; «Город - там где есть горы»; «Начальная школа - это где начальники учатся»

Интерпретация производных слов также как и словотворчество развивается у ребенка одновременно с развитием его мышления. Н. М. Юрьева провела серию экспериментов по выявлению природы формирования понимания внутренней формы производных слов, т. е. интерпретации значения слова с опорой на его происхождение. На этот раз детям разного возраста предлагались для интерпретации (он должен был ответить на вопрос: «Что это значит?») производные слова («будильник», «кипяильник», «светильник», «читатель», «писатель», «шутник», «грибник», «сапожник», «сахарница», «курятник» и т. п.). Интерпретации менялись по мере «взросления» испытуемых. При этом если в младшем дошкольном возрасте овладение значением слов опирается главным образом на предметно-практический опыт ребенка (в этом возрасте ребенок отказывается интерпретировать слово по его внутренней форме), в среднем в восприятие слова начинает включаться и языковой опыт, который часто толкает ребенка на неверные интерпретации {«будильник - он будит», «печник - который печнит», «грибник — который грибнит», «молочник — кто кушает молочный суп», «пчельник - отец пчелов» и т. и.}. Этот опыт все больше развивается и совершенствуется: от толкований на основе одного признака или ассоциации («кипяильник - он кипятит», «курятник - курица клюет»), ребенок переходит к овладению значений аффиксов («будильник-механизм, звонит и будит людей», «светильник - фонарь, который светит»), причем неверные толкования уменьшаются к концу дошкольного детства (к 7 годам), но встречаются и у семилетних.

В освоении новых слов ребенок не ограничивается интерпретацией их этимологии. Часто непонятную ему лексему он переделывает так, чтобы прояснить ее происхождение. Это явление,

218

как помнит читатель, носит название «народной этимологии» "Это не линейка, а длиннейка»; «Не пустыня, а кустьян» (от слова - куст); «Не гирлянда - стеклянда»; «Не будильник - звонильник»; «Почему говорят близорукий? Надо - близозоркий или близоглазый»; «Не рубанок, а строганок»; «Не эскаватор, а песковатор», «Сапоги не резиновые, а грязиновые» и т. д.

В целом к началу школьного детства дети овладевают словообразовательной системой родного языка. Это находит выражение в резком снижении интенсивности словотворчества, усвоении традиционных норм в интерпретации слов, в критическом отношении к собственной речевой деятельности.

§6. Становление грамматической системы речи ребенка

Речевое развитие после первого года жизни проходит под знаком построения становящейся языковой личностью языка как многоуровневой системы. Кроме фонетики и словаря, интенсивно формируется грамматический строй детской речи. Стремясь передать какую-либо информацию, ребенок овладевает законами соединения слов в высказывания. Как и детское словотворчество, этот процесс имеет характер активного творческого поиска. Ребенок не просто подражает речи взрослых, но и усваивает наиболее общие правила для создания собственных высказываний. Грамматика каждого конкретного ребенка отличается по тем принципам, которые кладутся в основу системы. Однако есть некие общие закономерности образования морфологических категорий в детской речи. О них мы и поведем разговор в этом параграфе.

Первая практическая грамматика, которой руководствуется малыш, очень проста. В качестве примера приведем небольшой рассказ двухлетнего мальчика, записанный известным специалистом по детской грамматике С. Н. Цейтлином. «Аё апам... аё начет, пачет ... аё теи ... аё кеи ... аё пакать неа... аё исё апам неа». В переводе на «взрослый язык» рассказ выглядит примерно так: «Телефон упал. Телефон плачет, плачет. На телефоне образовалась трещина. Телефон заклеили. Телефон больше не плачет. Телефон больше не падает».

Первая (первичная) система высказываний строится у ребенка по принципу аморфных языков, когда слова, составляющие предложения, грамматически не связаны друг с другом. Фактиче-

219

ски каждое слово имеет одну грамматическую неизменяемую форму (Дядя топ-топ нет). Довольно часто это звуковые жесты или звукоподражания. По мере развития синтаксического строя и одновременно с ним начинает формироваться морфологическая парадигма детского языка. Парадигма, т. е. система форм слова, изменяющего одну лексему для того, чтобы она могла вступать с другими словами в грамматические связи и отношения. У каждого грамматического класса имеется своя парадигматическая система. Так, в русском языке имя существительное, как мы помним, характеризуется признаками числа, рода, падежа и т. п.; глагол — категориями вида, времени, лица, спряжения и т. д. Как же ребенок приступает к созданию этой сложной морфологической системы?

Становление морфологической структуры детской речи.

Становление морфологической парадигмы протекает у детей по принципу сверхгенерализации, широко распространенного в детской речи явления, которое заключается в расширении сферы использования языковой единицы.

Первые номинации ребенка - сверхгенерализованы: они передают все грамматические формы одного слова. Так например, глагол дай в речи годовалого малыша употребляется во всех наклонениях и видовременных значениях. Затем к нему добавляется еще одна форма - дать. Форма дам теперь передает только значение императива, повелительного наклонения; дать становится сверхгенерализованной формой, которая обозначает все другие грамматические категории. Затем к этим двум формам добавляется еще одна, например, дает, которая также берет на себя расширительные сверхгенерализованные функции и т. д. То же самое можно сказать о формировании парадигмы именных форм и т. п.

В формировании морфологической системы детской речи существует определенная закономерность: здесь отчетливо наблюдается движение от конкретного к абстрактному, от образного к условному. Поэтому, например, ребенок сначала овладевает грамматической категорией числа существительного и лишь затем - формами падежей.

Создавая «свою» грамматику, маленький человек стремится к универсальности. Исключения из правил им категорически отбрасываются. Ребенок, к примеру, не желает мириться с разными основами в обозначении разных форм одного слова: человек, ре-

220

бенок (ед. число) - человеки, ребенки (мн. число). Языковые явления, обусловленные историческим развитием, он также устраняет, унифицируя формобразование: ухо (ед. число) - уши (а не уши) (мн. число); совок (им. падеж) - совоком (а не совком) (род. падеж); высокий - выше (а не выше) и т. д. Строго говоря, детская грамматика более последовательна, чем та, которой пользуемся мы, взрослые. Она опирается на наиболее общие закономерности, морфологические сверхмодели. Созданная по таким сверхмоделям система не знает исключений и логических несообразностей. В ней

преодолеваются ограничения, накладываемые на носителей языка грамматической нормой. Это стремление к «грамматической справедливости», игнорирование исключений, которые не укладываются в общие правила или как-то нарушают последовательность формообразования, определяет трудности в построении морфологической системы.

В качестве примера приведем некоторые особенности овладения ребенком категорией рода существительных. В соответствии со сверхмоделями одушевленные личные существительные (т. е. слова, которые обозначают людей), оканчивающиеся на а, - принадлежат к женскому роду {женщина, мама, сестра, девочка и т. п.}; слова же, имеющие нулевое окончание, - относятся к мужскому роду (человек, брат, друг, мальчик и т.п.). И дети довольно быстро усваивают эту закономерность. Однако, как мы, взрослые, хорошо знаем, в русском языке эта сверхмодель довольно часто нарушается: есть слова — папа, дядя, дедушка и т. п. Поначалу дети устраняют это несоответствие («С дедушкой своим пришел»; «Спрячь зайка этого»). Четырехлетний мальчик по имени Никита вышел во двор. Когда же он стал знакомиться с соседскими мальчишками, они мгновенно устранили родополовую несообразность: из Никиты он стал — Никитосом. Заметьте, насколько чаще вместо имен Саша, Сережа, Дима и т. п. во дворе звучит Санек, Серый, Диман и т. д. И это тоже своего рода борьба за грамматическую справедливость.

Другой пример связан с овладением одушевленными неличными существительными (обозначения животных), которые не всегда имеют родовые тары. Ребенок и здесь смело и решительно устраняет языковую несообразность. «Синица - тетенька, дяденьки - синиц»; «Мня большой мух укусил»; «Ну, ты и собак»; «Маугли помогал черный пантер» и т. п.

221

Отмеченные особенности проявляются и в овладении ребенком категорией числа имени существительного. Эта категория связана с реальностью более чем все остальные, потому ребенок усваивает ее довольно легко. Однако в нашем «взрослом» языке в ее использовании существует довольно большое количество несообразностей, которые последовательно устраняются в детской грамматике. Так например, в языке есть так называемые парносоставные существительные, которые существуют только в форме множественного числа: часы, штаны, ножницы, санки. Дети восполняют недостающую форму: Качеля сломалась; Ножницей отрежу; Одна санка едет и т. п.

Другой тип имен существительных — неисчисляемые, недискретные - наоборот, не имеет формы множественного числа: воздух, шерсть. В этом случае дети восстанавливают недостающую форму множественного числа: В садах хорошие воздуха; У нас шерсти одинаковые на шапках и т. п.

В овладении категорией числа у детей отчетливо наблюдается явление, которое носит название унификации основ словоформ. Ярче всего оно находит выражение в устранении разнокоренных основ (супплетивизма): «Все люди - человеки»; «Ребенков наказывать нельзя»; «Все дети играют, только один деть плачет»; «Я не малыш, я уже людь».

Чрезвычайно интересным явлением детского формотворчества становится использование сравнительной степени прилагательного (компаратива). Как помнит читатель, в русском языке сравнительную степень могут образовывать только прилагательные качественные. Дети, стремясь сравнивать все со всем, расширяют сферу этой категории; они образуют компаратив и от относительных прилагательных («Я тебе пошокаладнее конфету дам»; «Это колечко золотев (блестит лучше)»), и от прилагательных с частицей НЕ («Твой суп еще невкуснее, чем бабушкин»), и (даже - !!) от имен существительных, которые в своем значении имеют идею качества {«В поле ветрее, чем здесь»; «Ой, мама, ты даже дылнее, чем папа»; «Я принцессее, чем ты»; « — У меня бабушка - портниха. - А у меня - еще портнее»). Подчеркнем, что здесь ребенок выходит за пределы возможностей национального языка, как бы пробуя на прочность языковую систему. Подобные усилия не просто забавная демонстрация трудностей развития языковой личности. Они намечают слабое место в устройстве языка, показывая возможные пути его развития.

222

Аналогичные процессы можно увидеть в овладении глагольными морфологическими категориями. Хорошим примером здесь может служить категория вида. Система русского языка имеет два основных способа образования видовых пар: приставочный (используется одна из приставок - НА-, С-, ПО-, ЗА- и т. п.) способ образования совершенного вида (делать —> сделать, писать —? написать) или суффиксальный (используются суффиксы -ИВА-/-ЫВА- и -А-) способ образования несовершенного вида (написать —> надписывать, разрубить -* разрубать).

Однако, как это часто бывает в языке, указанная сверхмодель реализуется не последовательно: не все глаголы совершенного вида с приставкой образуют видовую пару суффиксальным способом (захотеть, передохнуть) и не у всех подобных же глаголов есть парный бесприставочный несовершенного вида (проворонить, понадобится). Разумеется, дети не желают мириться с подобным несовершенством и восстанавливают недостающие пары:

захотеть —> закачивать проворонить f— воронить
передохнуть —> передыхивать понадобится *— надобиться

В создании видовых окказиональных глагольных пар дети иногда как бы показывают возможности развития языковой системы. Так, например, в своем речепотреблении они резко

расширяют круг одноактных глаголов, представляющих действие как совокупность актов, типа: мигать —> мигнуть. В речи дошкольников наблюдается стремление к расчленению практически любого действия: лайнуть, куснуть, пивнуть, сопнуть, гуднуть, рыкнуть, скульнуть, игрнуть, рисовнуть и т. п.

Устранение разнокорневых видовых пар также выступает в детской речи следствием борьбы за «грамматическую справедливость». Супплетивные пары «брать - взять», «сказать - говорить», «положить - класть», «поймать - ловить», «найти - искать» исправляются на — «взять — возьми», «сказать - сказывать», «класть - покласть, скласть», «ловить - словить», «искать — поискать» и т. д.

Не имея возможности подробного описания процесса формирования морфологической системы детского языка, мы отсылаем читателя к многочисленным интересным и увлекательным исследованиям ученых ленинградской школы онтолингвистики, которой руководит профессор Стелла Наумовна Цейтлин.

Формирование детской морфологии протекает одновременно с становлением синтаксического строя речи ребенка.

223

Соотнося свои высказывания с действительностью, мы, взрослые, используем развернутые предложения, в которых обычно присутствует расчлененное выражение субъекта действия, само действие (предикат), объект действия. В речи ребенка все эти элементы поначалу сливаются в одно слово. Детские однословные высказывания получили название голофраз. Первые высказывания ребенка обусловлены аффективным характером его мышления; они связаны с конкретными ситуациями и имеют симпрактический (А. Р. Лурия) характер. Голофразы не столько передают какую-либо информацию, сколько выражают эмоциональное состояние в связи с данной ситуацией. Сама ситуация предстает в голофразе в виде нерасчлененного целостного единства, где нет разграничения на субъект действия, само действие, объект действия и т. п. В зависимости от ситуации одно и то же слово может передавать разный, смысл. Например, предложение, состоящее из слова «Мама», может содержать призыв к общению, просьбу взять на руки, радостное сообщение о том, что мама вошла в комнату, просьбу, чтобы мама открыла матрешку, и мн. др.

Грамматические значения однословных предложений развиваются одновременно с развитием мышления малыша. Однословные предложения, передающие эмоциональное состояние, совершенствуются: в них появляется разграничение в обозначении предмета и действия. В речи годовалого ребенка появляется и обозначение факта наличия какого-либо объекта («Мама»; «Ма-чи-ки» [Мальчики] и т. п.), и фиксация каких-либо процессов, действий («Бух» [Что-то упало]; «Лиси» [Пиши]; «К-х-х» [Папа спит] и т. п.). Немного позже ребенок открывает наличие у предмета признаков, обозначение которых также становится содержанием голофраз ([Показывая на туфли] «Мама» [Туфли мамины]; «Саша» [Кукла Сашина] и т. п.).

Переход от однословных предложений к двусловным в речевом становлении происходит постепенно. Промежуточной формой здесь выступают высказывания, которые содержат комбинацию «слово + жест». В таком случае объект с жестом образуют в высказывании то, что лингвисты называют «темой», «известным», «данным», а само слово или квазислово - «ремой», т. е. новым в речи, тем, «что говорится о теме». Все вместе такого рода высказывание может быть таким: «жест на объект» + «яб», т. е. «это яблоко», а «жест дотягивания» + «яб» - «дай

224

мне яблоко». Затем, где-то к полуторагодовалому возрасту, у ребенка появляются двусложные высказывания: «Кукла тут». «Там машина», «Еще читать» и т. п. В них большую роль играют невербальные компоненты, без которых порой нельзя понять что хочет ребенок. При помощи двусловных предложений дети могут описать разные ситуации: местоположение лица в пространстве, просьбу («Дай тиси»), отрицание («Гусь тю-тю»), указание на принадлежность предмета и т. д. Первыми логико-грамматическими отношениями, которые оформляются в двусложных предложениях детей обычно становятся отношения «действие - объект, на который направлено действие» («Хочу кис-кис»; «Двигать би-бики»). Число двусложных предложений нарастает лавинообразно: от 1,5 года до 2 лет месяц за месяцем - 14, 24, 54, 89, 350, 1400, 2500). После двух лет ребенок овладевает способами оформления в речи субъектных отношений («Мама играла»), которые подталкивают его к использованию в речи трехчленных конструкций («Катя рисовать танк»). По мнению московского онтолингвиста Н. И. Лепской, «к началу третьего года жизни мы можем обнаружить в языке ребенка всю систему значений, передающихся в русском языке падежными формами: субъектные, объектные, обстоятельственные, определительные. Однако из-за отсутствия предлогов и смешения флексий способы их передачи остаются весьма несовершенными».

После того, как ребенок овладевает трехчленными предложениями, он довольно быстро переходит к предложениям, содержащим четыре и больше слов. При этом поначалу его монословные предложения представляют собой как бы комбинацию двусловных («Мама чашка» + «Дать чашка» = «Мама дать чашка»)

После двух лет у детей наблюдаются первые попытки передать информацию о нескольких ситуациях. При этом ребенок поначалу просто фиксирует наличие связи между двумя ситуациями. К интонационному способу добавляется союзный: союз И (он выражает соединительные и

противительные отношения) усваивается первым («Папа пришел, и будем читать», «Солнышко вышло, и гулять мы не идем» и т. д.). Несколько позже ребенок усваивает подчинительные отношения, которые передают идею неравенства разных ситуаций, отраженных в высказывании. Развитие мышления дошкольника приводит к пониманию различных отношений между ситуациями, фактами и явлениями

225

реальности: сопоставление и противопоставление, временные, пространственные, причинно-следственные и т. п. («Дай лопатку, которой песок кладут», «Давай играть там, где песочек», «Нога болит, вчера с велосипеда упал» и т. п.).

Уже у 5-6-летнего возраста обычно ребенок усваивает практически всю грамматику родного языка в его элементарных формах и говорит в основном правильно. Однако книжные синтаксические конструкции (причастные, адъективные и деепричастные обороты и т. п.) представляют для него трудность даже в младшем школьном возрасте.

Глава 2 Становления языковой личности школьника

К шестилетнему возрасту ребенок овладевает родным языком в его основных структурных особенностях. Что же происходит дальше: как протекает дальнейший процесс становления коммуникативной компетенции в онтогенезе?

§1. Речевое развитие ребенка после самонаучения языку

Завершение стадии самонаучения языку совпадает у ребенка с важнейшей вехой в его биографии - с приходом в школу. Это событие меняет его жизнь коренным образом. Центральным видом деятельности теперь у него становится деятельность учебная. Из беззаботного существа маленький человек превращается в школьника, призванного овладевать знаниями по достаточно жестко составленной школьной программе. Речь, вербально-логический вид научения, постепенно становится у него основным способом постижения мира. И в этом процессе главным механизмом познания становится язык. Обретение языка ребенком можно сравнить с приобретением персонального компьютера. Однако, получив в свое распоряжение «языковой компьютер», становящаяся личность еще не знает всех правил его эксплуатации. Эти правила, это «программное обеспечение» он должен будет сам открывать для себя в своей дальнейшей речевой практике.

Главное, что дает ребенку язык, - возможность порождать и понимать многообразные речевые произведения. Говоря словами Н. И. Жинкина, он «выходит в открытый текст, как космонавт в космос». Своеобразие же строения текстов (дискурсов), которые продуцирует человек, позволяет судить об индивидуальных особенностях его языковой личности, о своеобразии его вербального мышления и т. д. Иными словами, структура дискурса является отражением (и выражением) особенностей языковой личности, а совершенствование речевой деятельности по производству текстов будет отражать эволюцию его коммуникативной компетенции.

227

Впервые с необходимостью создавать тексты ребенок сталкивается еще в дошкольном возрасте: уже в 3-4 года он начинает соединять предложения в небольшие речевые произведения. Однако дискурсы детей этого возраста связными текстами могут быть названы с достаточной долей условности: речь дошкольников ситуативна, она изобилует невербальными компонентами и звуковыми жестами, указательными и личными местоимениями, дейктическими наречиями (тут, здесь, там); предложения, из которых состоит сообщение дошкольника, связаны с изображаемой в речи ситуацией, а не с предшествующим контекстом и т. п. Даже первоклассники еще не владеют законами построения связных речевых произведений.

Развитие языковой структуры ребенка продолжается и после завершения стадии самонаучения языку. Однако теперь этот процесс протекает гораздо более медленно; он имеет характер совершенствования, шлифовки уже приобретенных языковых знаний. Овладение родным языком у школьника проходит под знаком дискурса. Это проявляется на всех уровнях языковой структуры. Совершенствование фонетики теперь носит характер усвоения тонкостей интонационного оформления целого речевого сообщения, передачи различных смысловых оттенков, интонационных выделений чужого слова и т. п. Становление грамматики опять-таки предстает как овладение грамматикой текста - грамматическими способами соединения предложений в сверхфразовые единства и целостные речевые произведения.

В школьном возрасте продолжается развитие лексико-семантической системы языка ребенка. Это находит выражение не только в увеличении объема словаря, но и в качественном совершенствовании его системы. Характеризуя формирование лексической системы школьника, прежде всего нужно указать на процесс продолжающегося развития в его речи обобщающей функции слова. На уроках ребенок сталкивается с элементами научной терминологии, абстрактной лексикой, не связанной напрямую с конкретными предметами. Развитие дискурсивного мышления, овладение вербально-логическими операциями вывода нового знания побуждают школьника к оперированию системой понятий, в которой конкретная лексема воспринимается в иерархических отношениях.

Простой иллюстрацией приведенного положения будет описание эксперимента с использованием метода определения понятия-

228

тия. Опыты такого рода заключаются в задании дать описание значения какого-либо слова, например, «собака» или «стол». Существует два типа ответов при выполнении опытов.

1. «Собака - она кусается и лает», «Собака дом охраняет» «Сто за ним писать можно», «Стол, бывает письменный стол» и т. п.

2. «Собака - это животное, у которого есть четыре лапы, шерсть и хвост», «Стол — это мебель» и т. п.

В первом типе ответов ребенок еще не может абстрагироваться от конкретной ситуации, в которую предмет входит. Это не определение понятия, а воспроизведение одного из признаков предмета. Второй тип ответов строится совершенно по иному принципу: здесь человек вводит определяемый предмет в систему понятий, относит его к определенной категории. Здесь мы имеем более высокий уровень коммуникативной компетенции, который опирается на вербально-логическое мышление. Опыты показали, что у дошкольников преобладают ответы первого типа. У младших школьников наряду с первым типом ответов можно наблюдать и иной, с более высокой степенью обобщения. У старших школьников преобладает второй тип ответов, что свидетельствует о повышении уровня коммуникативной компетенции.

В школьном возрасте ребенок продолжает осваивать метафорическое и идиоматическое богатство родного языка: в активное словоупотребление школьника входит все большее количество фразеологизмов, ярких метафор, образных выражений. Вместе с расширением социального опыта становящейся личности происходит формирование ассоциативных связей в ее языковом сознании, которые, с одной стороны, все больше отражают национальную языковую картину мира, а с другой, обретают характер индивидуального тезауруса.

После завершения самонаучения языку принципиально меняется и характер детского словотворчества. Изобретение новых слов теперь приобретает характер осознанного принципа стиливого украшения речи. От бессознательного словотворчества школьник переходит к языковой игре (о ней у нас уже шла речь в предыдущем разделе книги). Примером такой игры может быть шутивное создание одиннадцатилетними подростками партии пофигистов-электриков (пофигисты от - все по фигу; электрики - все до лампочки).

Овладение структурой дискурса, многообразными способами его построения, проходит в непосредственной связи с развитием

229

мышления и расширением социального кругозора школьника. В школе ребенок от образных форм мышления переходит к мышлению речевому, высшим проявлением которого становится мышление дискурсивное (дискурсное). Главным стимулом и показателем становления языковой личности теперь становится умение школьника создавать целостные речевые произведения. Известный отечественный лингвист Г. И. Богин наметил уровни эволюции языковой личности по ее способности порождать и понимать тексты. Ученый выделил пять таких уровней. Охарактеризуем кратко каждый из них.

Уровень 1, названный исследователем уровнем правильности. О недостижении его можно говорить: «Он русского языка не знает». Преддошкольник говорит: «Мама была дома, папа была на работе». Языковая личность, поднимаясь на эту ступень, овладевает именно данным языком с его элементарными правилами. Искомый уровень соответствует речевому развитию шестилетнего ребенка.

До уровня 2, уровня интериоризации, о человеке говорят: «Он еще говорить как следует не научился». Недостатком здесь является «плохая скорость», связанная с плохо сформированным аппаратом внутренней речи, например: старший дошкольник говорит: «Мама туда ходила, а я ... мама ходила ... мама туда ходила, там кошечка, три котеночка ... мама туда ходила, я один был, там кошечки, три котеночка ... и тетя чужая пришла ... тогда»: Преодоление недостатков такого рода вполне достигается к подростковому возрасту 10-11 лет.

До уровня 3, уровня насыщенности, недостатки критикуются суждениями типа: «У него бедная речь». Здесь отмечается слабое использование стиливых ресурсов языка, например: а) школьник в письменной работе излагает начало романа «Мать»: «В этом городе был завод. На заводе работали рабочие. Рабочие не любили этого завода. Работы они тоже не любили». Преодоление слабости такого рода длится до 15-16-летнего возраста. Хорошо, если в этот период старшеклассник стремится к дифференцированному использованию языковых средств всех известных ему подязыков.

Два последних уровня соотносимы уже не столько с возрастными характеристиками, сколько с уровнем общей и речевой культуры языковой личности.

230

Если не достигнут уровень 4, уровень адекватного выбора, мы можем говорить: «Он не те слова говорит». Пример такого типа ошибок: «Вчера шествую это в баню» (собеседник критикует говорящего за неправильное употребление слова «шествую»). Поднявшись на 4-й уровень, языковая личность

становится «хозяином средств выражения», т. е. риторических умений строить свою речь в соответствии с разнообразными ситуациями общения.

Уровень 5, уровень адекватного синтеза, с овладением которым языковая личность получает возможность в повседневном общении добиваться эффектов, считающихся прерогативой языка художественной литературы.

Становление дискурсивного мышления становится центральным содержанием эволюции коммуникативной компетенции. При этом, если первые шесть лет развития языковой личности протекают как процесс самонаучения языку, то после его завершения речемыслительное развитие человека должно проходить в условиях специального обучения в школе. Одной из важных составляющих такого обучения становится овладением личностью грамотой.

§2. Овладение письменной речью и становление языковой личности

Формирование письменной речи у детей включает в себя усвоение навыков письма и чтения. Очень важно понимать, что овладение грамотой воздействует на формирование языковой личности в целом. Это не просто приобретение нового речевого умения; это своего рода переворот в способах формирования и восприятия речи. По мнению психологов, в языковом сознании грамотного человека существуют два стандарта, своего рода две языковые системы - устная (звуковая) и письменная (буквенная). Письменный язык представлен тремя системами знаков (прописные, строчные, печатные), которые во многих случаях графически отличаются друг от друга. Овладевая грамотой, ребенок должен освоить набор правил перехода от одной системы символов к другой (от звукового «зыка к письменному языку»), именуемых правописанием.

Русское правописание базируется на нескольких основных принципах: фонетическом, морфологическом (фонематическом) и традиционном. Фонетический принцип графики - «пиши как слышишь», т. е. правописание близко к произношению. Тради-

231

ционный принцип сохраняет исторически старое написание слов, не соответствующее современному произношению (словарные слова). Однако основным принципом, на котором строится современное русское письмо, является морфологический (фонематический). Он заключается в том, что при написании сохраняется постоянство буквенного обозначения морфем (корней, приставок, суффиксов, окончаний) независимо от изменения их произношения. Морфологический принцип основывается на фонологической теории Московской фонологической школы.

Письменная речь как разновидность речевой деятельности резко отличается от речи устной рядом психологических особенностей. Прежде всего это речь в отсутствии собеседника. Передаваемый текст должен содержать всю информацию, необходимую читающему для полноценного понимания смысла. Весь процесс контроля над письменной речью остается в пределах деятельности самого пишущего, без коррекции со стороны слушателя. Письменный дискурс строится таким образом, что говорящий не имеет почти никаких дополнительных невербальных средств выражения. Здесь нет знания ситуации общения адресатом, нет визуального контакта, дающего возможность использования мимики, жестикюляции, интонации, пауз (их частичным замещением на письме становятся средства параграфематики - пунктуации и др. графических выделений). Вся информация, выражаемая в письменной речи, должна опираться главным образом на достаточно полное использование развернутых грамматических средств языка. Во-первых, это процессы фонематического, уровня, содержание которых составляет поиск соответствия между звуком и буквой, кодирование звука в буквы, составление из букв слов. Во-вторых, это операции по подбору слов (лексический уровень), поиск подходящих выражений и т. п. Наконец, это осознанное обращение к грамматике - языковым законам построения связной речи - выбор грамматических форм, адекватных задачам соединения слов в синтаксические конструкции. При этом операции по построению фразы, которые в ситуации устной речи говорящий проделывал автоматически, при создании письменных текстов требуют осознания правил морфологии и синтаксиса.

Если устная речь формируется у ребенка в процессе естественного общения со взрослыми, то письменная — появляется в результате специального обучения, в котором сначала усваива-

232

ются технические средства написания букв и слов которые потом (значительно позднее) становятся средством выражения мыслей. Нужно еще раз подчеркнуть то, что письменная речь (в отличие от устной) изначально является сознательным произвольным действием, в котором средства выражения выступают основным предметом деятельности.

Очень важной особенностью письменной речи становится возможность коррекции, редактирования созданного текста. Она основана на возможности многократного обращения к уже написанному и обеспечивает сознательный контроль над протеканием речемыслительных операций. Возможность уточнения, отработки формального оформления мысли в текст, повышенная степень осознанности совершаемых речевых действий - все это делает письменную речь мощным фактором развития дискурсивного мышления. Важно понимать, что вместе с овладением навыками работы с письменными и печатными текстами происходит перестройка всего языкового сознания человека: от навыков ситуативной, помимовольной (бессознательной) коммуникации он переходит к усвоению

операций осознанной внеситуативной (контекстной) речевой деятельности, основанной на текстовом (дискурсивном) речевом мышлении.

Вопросам формирования правописания у ребенка посвящено значительное число работ психологов и педагогов. Однако большинство из них затрагивает формирование технического навыка письма, т. е. правописание, а не письменную речь как своеобразное средство общения. На ошибочность подобной практики указывал еще Л. С. Выготский. «Школьников, — писал наш выдающийся соотечественник, — обучают не письменной речи, а написанию слов, и в значительной степени поэтому обучение письменной речи не поднялось выше уровня традиционного право- и чистописания». Ученый проводил аналогию между обучением грамоте и обучением музыке, в котором ученика обучают читать ноты, развивают у него беглость пальцев, умение ударять по клавишам и т. п., но его совершенно не вводят в стихию музыки как искусства. «Обучение [письменной речи], — отмечал Выготский, — следует поставить так, чтобы чтение и письмо для чего-то были нужны ребенку <.,> письмо должно быть осмысленно для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включено в жизненно необходимую для ребенка задачу. Только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться

233

у ребенка не как привычка руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи».

Мысли, высказанные Выготским в 30-е годы, не потеряли своей актуальности и в наши дни. Главным (и часто - единственным) критерием успехов учащихся на уроках русского языка по-прежнему считается грамотность. Как убежденно заявила в разговоре с одним из авторов книги молодая учительница русского языка: «Главная моя задача, в том чтобы они [дети] были грамотными, чтобы хотя бы заявление на работу без ошибок написали; пусть им сейчас скучно, зато потом они мне спасибо скажут». Разумеется, знание правил правописания - вещь хорошая, и в общем-то необходимая для культурного человека. Но отождествление знания русского языка и знания правил орфографии, которое сейчас стало составляющей обыденного метаязыкового сознания, способно нанести вред развивающейся языковой личности.

Феномен обожествления (сакрализации) орфографических норм, насаждаемый в отечественной школьной практике, был назван известным языковедом профессором Н. Д. Голевым орфографоцентризмом. «Уже более столетия, — пишет ученый, — русской нацией вольно или невольно навязываются орфографоцентристские представления о русском языке, в которых между правописанием и русским языком ставится знак равенства, <...> Многие другие, куда более важные, разделы курса русского языка и культуры речи, по существу, занимают периферийное место в школе;<...> Орфографоцентризм воспринимается как презумпция лингвистического мышления не только у рядовых пользователей русским языком. На него ориентируются и чиновники от просвещения (как, впрочем, и многие учителя, методисты, а то и ученые <...>) - все Они «выученики» нашей школы, накрепко запомнившие, как их учили на уроках русского языка письму без ошибок».

Орфографоцентризм делает уроки русского языка самыми скучными уроками, он отбивает охоту изучать тайны коммуникации, общения между людьми. Вместо свободного владения законами построения письменных текстов различных стилей и жанров, позволяющих свободно выражать на письме любые по сложности смыслы, орфографоцентризм насаждает разновидность невроза - фобию (страх) перед письменной речью, тем самым калеча и уродуя сознание языковой личности.

234

§3. Становление дискурсивного мышления языковой личности

Развитие дискурсивного мышления у школьников носит характер овладения способами отражения реальности в тексте. Строя целостное речевое высказывание, говорящий сталкивается с необходимостью создавать языковыми средствами модель действительности. При этом, передавая некую информацию, он стремится, с одной стороны, продемонстрировать в речи свое отношение к излагаемым фактам, а с другой - вести рассказ таким образом, чтобы слушатель (адресат) мог понять, о чем идет речь. Все эти три начала - предмет речи, авторская оценка, фактор адресата - определяют тип дискурсивного мышления языковой личности. Типы дискурсивного мышления отражаются в выборе коммуникативных стратегий речевого поведения.

Ученые выделяют две подобные глобальные коммуникативные стратегии дискурсивного поведения: репрезентативную, или изобразительную, и нарративную, или аналитическую.

Репрезентативная стратегия построения дискурса в своем целеполагании имеет установку на изображение в дискурсе неязыковых ситуаций. Здесь мы сталкиваемся с наименьшей степенью авторизации текста, отсутствием аналитизма и оценки. Репрезентативная стратегия подразделяется на подтипы: репрезентативно-иконический и репрезентативно-символический.

Репрезентативно-иконическая стратегия речевого поведения предполагает изображение событий путем их показа, для чего обычно используются иконические коммуникативные элементы: невербальные компоненты, звукоизобразительные средства общения, дейксисы (указательные слова) и т. п. Коммуникативная ситуация здесь строится таким образом, будто говорящий (автор) и слушатель (адресат) одновременно созерцают моделируемую в речевом произведении действительность.

Репрезентативно-символическая стратегия ориентирована на моделирование действительности сугубо языковыми средствами, с опорой главным образом на произвольные знаки разных языковых уровней. Здесь уже нет погруженности в ситуацию общения, дискурс строится на основе контекстной организации речевого целого, где предложения связаны не с изображаемой ситуацией, а с предшествующим текстом. Моделирование действительности в этом случае опирается на создание лингвистическими способами пространственно-временной модели мира; в изо-

235

бражений объектов референции присутствует отчетливая забота об адекватной идентификации лиц и предметов в ходе восприятия. При том, что в описываемом типе стратегии нет погружения в ситуацию рассказа, точка зрения автора (слушателя) в ходе разворачивания действия следует за развитием сюжета «на коротком приводе», находясь внутри текстового пространства и времени. Однако при детальном изображении действительности здесь отсутствуют какие-либо элементы ее анализа и оценки изображаемых фактов.

Нарративная стратегия формирования текста несет в себе языковое отражение действительности более высокой степени абстрагированности. Выполнение коммуникативного задания здесь уже строится с установкой на перекодировку имеющейся информации, а не на изображение ситуации языковыми средствами. Она тоже подразделяется на два подвида: объектно-аналитический и субъектно-аналитический.

Объектно-аналитическая стратегия предполагает не только изображение каких-то элементов реальной действительности, но и подачу фактов и события через призму таксономической обработки (классификации). Основное содержание дискурса здесь передается с опорой на достаточно четко сформированную лингвистическими средствами пространственно-временную модель реальности. Однако точка зрения автора (слушателя) находится вне изображаемого пространства и времени. Рассказ в данном случае не просто заботится об адекватном восприятии объектов, но содержит их аналитические характеристики.

Субъектно-аналитическая стратегия разворачивания дискурса представляет не столько модель действительности, сколько субъективно-авторский комментарий к изображению событий и фактов. Это наиболее сложная форма передачи информации, отражающая в своей структуре особенности авторского субъективного начала и максимально учитывающая потенциал восприятия. Точка зрения субъекта речи (и слушателя) в этом случае находится вне текста, обретая материализацию в «закадровом слове».

Чтобы понять разницу в описанных выше типах текстового мышления, представим передачу одного и того же события, данного при помощи разных дискурсивных стратегий построения сообщения. Представьте себе довольно таки заурядный факт: студентка провалилась на экзамене (по курсу «Основы психологии»).

236

Как можно об этом происшествии рассказать по-разному.

1. Репрезентативно-иконический тип

Захожу/ он сидит там// Я шмыг/ к столу// Цоп билет// Ё-ё-ё// К мар//Ни в зуб ногой//Говорю/Я не готова// Он так/ Придете в следующий раз//

2. Репрезентативно-символический тип

Захожу на экзамен в аудиторию/ преподаватель за столом// Подхожу к нему/ беру билет// Читаю/ и понимаю/ что ничего не знаю// Кладу билет на стол/ говорю/ Я не готова отвечать// Преподаватель мне говорит/Придете в следующий раз//

3. Объектно-аналитический тип

Ну/ в общем история самая обычная//Хотела сдать экзамен нахаляву/и завалила// С билетом/конечно не повезло// Когда ничего не знаешь/ так как правило и бывает// Отказалась я отвечать/ теперь пойду готовиться//

4. Субъектно-аналитический тип

Эх/ не повезло мне// Экзамен завалила/ теперь стипендии не будет// Конечно/ сама я дура виновата/ на лекции не ходила/ потому и ответить не смогла// А тут еще это невезение/ билет попался трудный/ ну ничего не понятно// Ну что ж/ буду готовиться/ а то так можно из института вылететь//

Приведенные примеры довольно наглядно показывают иерархию видов дискурсивного мышления: репрезентативно-иконический тип - самый элементарный; субъектно-аналитический - наиболее сложный. А потому процесс овладения текстовыми формами мышления выглядит как движение от изобразительных видов к аналитическим. Речь ребенка, стоящего на пороге школьного детства (6-7 лет), в значительной степени ориентирована на репрезентативные способы моделирования действительности. При этом она содержит значительный субстрат иконической изобразительности: невербальные компоненты, звукоизобразительные элементы, дейксисы и т. п. В своем спонтанном рассказе первоклассник стремится не просто передавать информацию, а копировать факты реальной действительности доступными ему коммуникативными средствами - словесными и несловесными.

Речевое поведение младших подростков (10-11 лет) уже демонстрирует и иные способы передачи информации, кроме тех, которыми овладел младший школьник: в рассказах детей этого возраста можно

встретить и аналитический принцип построения дискурса. Необходимо особо отметить то, что каждая новая ком-

237

муникативная стратегия дискурсивного поведения не заменяет ранее освоенную. По мере становления языковой личности школьника увеличивается багаж его речевых возможностей, способов речевого моделирования фактов реальности. Однако, сохраняясь в коммуникативном репертуаре, разные речевые приемы могут несколько изменять свою функцию. Так например, средства иконической изобразительности в речи старших подростков (15-16 лет) играют экспрессивно-стилистическую, а не информативную роль.

Основным же приобретением подросткового возраста нужно считать различные подвиды нарративной стратегии речевого поведения. Здесь также наблюдается определенная последовательность в овладении способами передачи информации: сначала школьники овладевают, объектно-аналитическим способом передачи информации, позволяющим обобщать изображаемые в рассказе факты, и только потом в их дискурсах появляется отчетливо выраженная оценочность, которая служит отличительной чертой субъектно-аналитического дискурсивного мышления.

При том, что выявленные тенденции в овладении языковой личностью коммуникативными стратегиями дискурсивной деятельности представляют собой универсальную закономерность речевого развития нормального в интеллектуальном отношении городского школьника, нужно подчеркнуть то, что впоследствии, у разных взрослых языковых личностей их соотношение в реальном речевом поведении будет неодинаково. Иными словами, разные носители языка в своем речевом поведении по-разному используют усвоенные способы передачи информации. Можно предположить, что соотношение данных стратегий в речи людей может стать одним из критериев, который необходим для создания типологии языковых личностей конкретного социума.

Заслуживает упоминания и то, что характер выявленной нами эволюции дискурсивного поведения можно считать подтверждением концепции происхождения языка, не совсем точно именуемой «жестовой», о чем у нас еще пойдет речь ниже. Забегая вперед отметим, что современные исследования в области филогенеза языка позволяют видеть в репрезентативно-иконической коммуникативной стратегии реликтовые способы передачи информации, а весь путь онтогенетического развития дискурсивного мышления интерпретировать как иллюстрацию к картине овладения человеком языковыми формами общения.

238

§4. Формирование скрытого механизма внутренней речи в онтогенезе

Эволюция дискурсивного мышления языковой личности школьника базируется на формировании латентного (скрытого) механизма внутренней речи, механизма перехода мысли в текст (порождение речи) и текста в мысль (понимание речи). Процессы формирования и смыслового восприятия высказывания у взрослой языковой личности нами были рассмотрены в первой части книги. Как же протекает становление механизма речемышления? Ответом на этот вопрос служат результаты экспериментов, проведенных в середине 90-х годов одним из авторов пособия. Мы не имеем возможности привести здесь все эксперименты, отсылая читателя к монографии, посвященной становлению дискурсивного мышления. Опишем лишь некоторые опыты, посвященные эволюции понимания дискурса школьниками.

В классических экспериментах на запоминание и воспроизведение текстов, которые были проведены отечественными психологами П. И. Зинченко и А. А. Смирновым, было отмечено снижение у старшеклассников полноты и точности в произвольном и произвольном запоминании информации. Школьниками разного возраста предлагался для запоминания и воспроизведения небольшой текст. Пересказы десятиклассников иногда носили схематический характер, приближаясь по своему объему к пересказам школьников более младших классов. Однако схематизм текстов старшеклассников определялся не ухудшением качества запоминания, а тем, что в своих дискурсах старшие подростки передавали исходную информацию в перекодированном, обработанном виде: они стремились воспроизводить не форму, а обобщенную модель основного содержания данного им текста.

Наши эксперименты выступают как бы продолжением опытов отечественных психологов. В них приняли участие дети трех возрастных групп: 6-7, 10-11 и 15-16 лет. Испытуемым предлагалось несложное задание: послушать текст и без долгих раздумий устно передать его содержание: Пересказы записывались на магнитофон с последующей письменной расшифровкой записей.

Особенность эксперимента заключалась в том, что испытуемым предлагался нарочито искаженный текст: в начале и в конце рассказа абзацы были переставлены таким образом, что резко нарушалась смысловая последовательность и логика изложения.

239

В эксперименте использовался хорошо известный рассказ Л. Н. Толстого «Как гуси Рим спасли». Вот как школьники разного возраста справились с пересказом. .

6-7 лет.

Галлы лезли к Кремлю через стены/ плиты// А один дяденька проснулся/ и одного сшиб// И все другие упали//

. 10-11 лет

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

15-16 лет

В Риме есть такой праздник/ когда жрецы одеваются в парадную одежду/ и ходят по городу строем// И у одного жрецы 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/1 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 разбила//

Мы видим, что младшие школьники не смогли воспроизвести данное им речевое произведение: в лучшем случае они вспоминали две-три фразы из услышанного текста, Использование «языкового компьютера» детьми этого возраста далеко от совершенства. Шестилетки с большим трудом способны формировать высказывание вне ситуации, они испытывают затруднение в понимании значительных по объему текстов.

К подростковому возрасту картина меняется существенно. Дети среднего школьного возраста практически не испытывают затруднений в передаче речевого произведения. Однако, как

240

видно из опытов, содержание искаженного рассказа они воспроизводили в том виде, в каком он им был зачитан, не пытаясь перекодировать полученную информации и создать на ее основе связный целостный текст. Это говорит о том, что хотя к подростковому возрасту у детей уже сформирована внутренняя речь (что позволяет им с достаточно высокой скоростью порождать свои высказывания), совершение сложных речемыслительных операций по анализу содержания высказывания (необходимых для глубокого понимания смысла речевого произведения) им еще недоступно.

Способность к таким тонким перекодировкам появляется у языковой личности лишь в старшем школьном возрасте. Об этом свидетельствует опыт на воспроизведение искаженного текста. Получив в качестве исходной информации рассказ с нарушением связности и логики изложения, молодые люди (без предварительного обдумывания, спонтанно) в своем пересказе выдали целостный (осмысленный) связный текст. Выслушав зачитанный им рассказ, они за немногие секунды произвели операцию по выявлению смысловой программы, замысла текста и затем развернули его в законченное речевое произведение, имеющее адекватную логику изложения.

Другой эксперимент строился на способности к пониманию детьми текста с информативно-смысловой лакуной. Участникам эксперимента предлагался текст, содержание которого составляло неполное (с пропуском одного фрагмента) повествование о каком-либо событии. Задание состояло в ответе на вопрос «О чем этот рассказ?». Количество слов в ответе не ограничивалось. Образец задания:

Маленькая девочка, плача, подбегает к матери. Мать спрашивает ее:

- Машенька, что с тобой?

- Да, папа вешал картину и ударил себя молотком по пальцу.

— А почему же ты плачешь?

- А я засмеялась.

Приведенное задание представляет особый интерес для выявления способности детей к восприятию целостного смысла речевого произведения. Для выполнения задания подобного типа испытуемый должен в минимально сжатый временной срок на уровне скрытых речемыслительных операций восстановить недостающий фрагмент, что возможно лишь при сформированно

241

сти у него представления о целостности текста. Как же справились с заданием дети разного возраста. Приведем образцы ответов:

6-7 лет

Это/рассказ про девочку/... и маму//

10-11 лет

Здесь говорится/ о том/ что девочка плакала/ и жаловалась маме// И что/её папа прибивал.../вешал картину//

15-16 лет

Рассказ о том/ что дочка засмеялась/ над папой/ когда он себя стукнул молотком//Он дал ей подзатыльник и она заплакала/... и побежали жаловаться маме/1

Полученные результаты подтверждают и дополняют выводы первого эксперимента. Попытки 6-7-летних детей понять текст оказались безуспешными: выполняя задание, первоклассники просто становились в тупик; представленный для понимания дискурс им казался совершенно бессмысленным. Школьники среднего возраста (10-11 лет) оказались способными довольно точно воспроизвести данное им речевое произведение, которое, как правило, они либо воспринимают как бессмысленное, либо (после некоторого раздумья) интерпретируют неверно. Практически все старшеклассники сумели адекватно понять данный им для восприятия дискурс: первая реакция при чтении (после буквально секундной паузы) - смех; после этого они давали описание изображенных в тексте событий, восстанавливая недостающий фрагмент.

Обобщим данные опытов и сделаем выводы о характере эволюции речевого мышления.

После завершения стадии самонаучения языку как системе языковая личность в рамках дискурсивного поведения способна на речевые действия, опирающиеся на деятельность в рамках конкретной ситуации. Без опоры на наглядно созерцаемые или воображаемые факты или явления ребенок еще не в состоянии строить речевые произведения, содержащие текстовые смыслы. Дискурсивное мышление в этом возрасте ограничивается вербальным моделированием одноактных действий на уровне одного-двух предложений. К завершению младшего школьного возраста ребенок обретает способность к важнейшим латентным операциям по сворачиванию и разворачиванию информации, которые составят основу его внутренней речи. Способность к внут-

242

реннему планированию речевой деятельности позволяет подростку в построении дискурса оторваться от конкретной ситуации и строить целостные связные речевые произведения, несущие в себе сложные, иерархически организованные текстовые смыслы. Однако интериоризация внешней речевой деятельности во внутриречевую у младших подростков еще не очень глубока: им еще не доступны сложные семантические построения на глубинном смыслообразующем уровне порождения и понимания высказывания. Дискурсивное поведение школьников среднего звена, несмотря на автоматизированность процессов создания текстов, еще не всегда осмысленно; речь и мышление в процессе построения текстов еще не сливаются полностью. Такое соединение при нормальном развитии языковой личности наблюдается лишь к окончанию школьного детства. Именно в этом возрасте школьник обретает способность к построению сложных вербально-логических операций во внутренней речи. Это связано с еще большей интериоризацией внешнеречевых процессов, которая затрагивает наиболее глубинные смыслообразующие стадии речевой деятельности — стадии формирования замысла, опирающиеся на тонкие операции антиципации (предвосхищения), компрессии (сжатия) и перекодирования информации с кода вербального на код индивидуально-личностных смыслов (УПК) и мн. др.

Завершая, мы можем обобщенно представить путь развития дискурсивного мышления человека как процесс, сопровождающий социально-интеллектуальное становление личности, в котором в ходе интериоризации внешнеречевых форм во внутриречевые наблюдается все большее сближение текстовых способов моделирования действительности и глубинных когнитивно-мыслительных процессов.

Глава 3 Детская речь в сопоставлении с речью взрослых

Обращение психолингвистов к детской речи необходимо не только для прояснения закономерностей формирования языковой личности человека в онтогенезе. Речевые построения ребенка часто позволяют понять многие важные особенности соотношения мышления и речи. К их числу, например, относится вопрос о связи познавательных и речевых возможностей в речевой деятельности.

Если человек, мысля, оперирует какими-то структурами УПК, т. е. «внутреннего кода», то каковы структурные единицы этого кода - конкретные образы действительности (данный цветок, данное лицо и пр.), обобщенные «следы образов» («цветок вообще», «всякое лицо» и пр.) или же вербальные обозначения (т. е. слова) образов, хранящихся в нашей «памяти языка»? Конечно, сразу же точно ответить на эти вопросы было бы просто, если бы мы могли «заглянуть в мозг» и выяснить: в каких случаях активизируется серия образов-картинок, а в каких - слова языка. Но нам далеко еще до таких возможностей. А поэтому приходится ограничиваться некими косвенными данными - через наблюдения, рассуждения, эксперименты. Результаты самонаблюдений могут быть, как известно, вполне достоверными, сомнительными и абсолютно ошибочными. К последним можно отнести, например, древнейшие заблуждения: «Земля плоская», «Солнце вращается вокруг Земли».

В интересующем нас плане можно проверить на достоверность мнение о том, что так называемые «образные словосочетания» языка всегда вызывают в нашем сознании соответствующие «картинки» (образы). Английский лингвист Уоллес Л. Чейф написал: «Если я, например, говорю Sat kicked the bucket, то у моего слушателя, да и у меня может возникнуть впечатление, что он пнул ногой ведро, хотя я имел в виду, что он помер, и слушающий меня прекрасно знает, что я хотел сказать. Если я употребляю идиому red herring «ложный след», сознание мое полностью не свободно от представления о рыбе красного цвета».

Итак, со стороны сознание как бы остается «привязанным» к образному компоненту фразеологизма, с другой - говорящий и

244

слушающий «прекрасно знают» семантику идиомы, никак (в контексте общения) не связанную с этим самым образом. Получается странное противоречие: то ли говорящий (и слушающий) специально анализируют фразеологизм в отрыве от контекста, в котором он употребляется, то ли связь с образом не нарушается и в речевом (контекстном) потоке. В первом случае возникает ситуация, как в известном мультимедиа: маленький мальчик слышит речь взрослых, суть которых ему не ясна, а поэтому фразы «Загнали, куда Макар телят не гонял», «Связали по рукам и ногам» вызывают у него страшные картины. А фраза «Сидорову и Молчанову дали по шапке» - картину вручения подарков. Во втором случае придется предположить, что и взрослый человек, воспринимая фразеологизмы в речевом потоке, сначала должен испугаться или обрадоваться (как мальчик), а потом уже разобраться, в чем дело (как взрослый). И тогда понимание и использование идиомы становится замедленным, как бы двухступенчатым. Так ли это? Ответ - в описанном ниже опыте. Материал исследования:

а) списки отдельных фразеологизмов с образными компонентами (ОК), подобные приведенным выше;

б) списки предложений с включениями а);

в) связанные короткие тексты с б);

г) наборы рисунков с др. иллюстраций, которые предъявляются испытуемым одновременно с а), б) и в).

В иллюстрациях представлены, во-первых, такие, которые недвусмысленно семантизируют (выясняют) прямое значение словесных ОК. Например, Идиоме «следы былой красоты» может соответствовать фотография реальных следов человека на снегу, а в идиоме «мурашки на коже» - рисунок бегущих муравьев. Во-вторых, даны такие иллюстрации, которые соответствуют переносным значениям ОК-слов и ОК-идиом. Например, предложению «В зал вошла пожилая женщина со следами былой красоты» соответствует фотография красивой пожилой женщины, а «Вечером читал такой жуткий роман ужасов, что и потом у меня по коже мурашки бегали» - рисунок испуганного молодого человека со вздыбленными волосами.

По инструкции каждый испытуемый должен был подобрать к каждой единице заданий из наборов а), б) и в) по одной из иллюстраций из набора г).

245

Испытуемые группировались по возрастному (и образовательному) признакам:

1-я группа - 20 дошкольников 4-6 лет;

2-я группа - 20 школьников 7-8 классов;

3-я группа - 20 студентов 1-5 курсов (филологи).

Естественно, что в 1-й группе языковой (сокращенный) материал предъявлялся на слух, был упрощен и не включал текстов.

Результат 1-й группы.

Задание выполнили около 1/3 испытуемых. Иллюстрации к единицам а) и б) из набора г) подбирались (если подбирались вообще в неслучайном порядке) только по принципу соответствия прямому значению ОК-слова.

Результат 2-й группы.

Задание верно выполнили 3/4 испытуемых. В оставшейся трети наиболее частый подбор иллюстраций к прямым значениям ОК-слов во фразеологизмах: «На безрыбье и рак - рыба» (рисунок рака), «Одна ласточка весны не делает» (фото ласточки) и «Похоже, как гвоздь на панихиду» (рисунок гвоздя).

Результат 3-й группы - стопроцентное верное выполнение при минимальной затрате времени. По невыясненным причинам подборы иллюстраций интерпретирующих прямое значение ОК-слов в составе и списках изолированных слов, и в предложениях, наблюдались и в старших группах: трижды (2-я группа) и одном случае (3-я группа). Речь идет о пословице «Нет дыма без огня» (рисунок дыма, поднимающегося над костром).

Общий вывод: достаточно опытный носитель языка верно и точно понимает значение ОК-слов в контексте, где это слово утрачивает первоначальное прямое предметное значение, чего не может продемонстрировать дошкольник, а частично - и школьник с недостаточным речевым развитием (именно в сфере фразеологизмов). Мнение У. Чейфа представляется ошибочным.

Сказанное совершенно не означает, как может показаться, что сформировавшийся интеллект взрослого обслуживает себя исключительно средствами языка без опоры на конкретные или обобщенные образы, хранящиеся в памяти. Ну, например, без таких конкретных образов мы не могли бы узнавать друг друга (и самих себя в зеркале), что называется, «в лицо». То же самое надо сказать и о предметном (материальном) мире в целом и его бесчисленных элементах.

246

Правильно как раз противоположное суждение: мы понимаем язык (его единицы и их сочетания во всем их разно- и многообразии) только в том случае, если научились связывать языковые знаки с их

предметными представлениями в образной памяти нашего мозга. Такое умение позволяет нам понять хотя бы поверхностный уровень таких, скажем, стихотворных строф:

Засеребрятся малины листья,
Запрокинувшись кверху изнанкой.
Солнце грустно сегодня, как ты,
Солнце нынче, как ты, северянка. (Б. Пастернак)

Гремели блюда у буфетчика. Лакей зевал, сочтя судки. В реке, на высоте подсвечника, Кишмя кишели светляки. (Б. Пастернак)

Человека не привыкшего к восприятию «шифра» поэзии, эти строки не только не привлекают, но и могут разозлить: где связь между листьями малины и какой-то грустной северянкой? Почему светляки - «в реке», а не «над рекой»? Почему это самое «над» измеряется «в подсвечниках», а не в сантиметрах?!

Здесь не место для интерпретации образного строя стихов и для выяснения методов поэтического выражения. Отметим лишь, что «подсвечник» появился, разумеется, не как случайный эталон меры длины, а как результат ассоциации однокоренных слов («СВЕТляк - подСВЕЧник») и рифм «буфетЧИК - подсвеЧНИК». Нам важно отметить, что человек, и не привыкший к поэзии, в состоянии удивиться, заметив необычные словоупотребления: со значения прямых значений слов начинается умение понимать текст. Остальное - впереди.

Наши примеры приведены, прежде всего, для того, чтобы показать: сложная ткань поэтического текста не может обойтись без конкретных образов. Отметим, что только что речь шла о восприятии в направлении «от текста (слова) — к образу», когда читатель воспринимает текст. Естественно, что автор текста отталкивался, напротив, от своей образной картины (представления), когда шел к своему результату - тексту стиха.

Рассмотрим эксперимент, задача которого - выяснить, играет ли язык, на котором мы говорим, какую-либо роль в процессах осмысления, различения и запоминания предметов изобразитель-

247

ного искусства. В опыте принимали участие две группы испытуемых: А) 20 студентов обоего пола (возраст 18-22) и Б) 20 профессиональных художников (возраст 25-31).

Испытуемым предъявлялся материал в виде репродукций с художественных полотен, подобранных специально таким образом, чтобы исключить возможность вербального «пересказа» как опоры для различения, запоминания и отчетного описания увиденного. С этой целью репродукции предъявлялись испытуемым в нескольких сериях:

1. мужские поясные портреты, однотипные по времени написания и по манере изображения (реализм);

2. женские поясные портреты, аналогичные 1 по характеру;

3. натюрморты с изображением керамической и металлической посуды.

Каждая серия состояла из 10 репродукций и предъявлялась испытуемым на одно и то же время — 15 секунд, после чего должен был следовать устный словесный отчет на вопросы:

а) Кто (что) изображено?

б) Предъявлялись ли в данной серии разные изображения или встречались одинаковые?

в) Попытайтесь пояснить, чем одно (на выбор) изображение отличалось от другого?

Отчеты испытуемых группы А (непрофессионалы) сводились к следующим типичным ответам: «Женские портреты», «Портреты мужчин», «Разная посуда - гончарная и из металла», «Цветы везде одни и те же - сирень», «Указать, где кто (что) и в чем разница, затрудняюсь». После таких (первичных) отчетов в рядах предъявленных серий репродукций производились изменения: по 2 (из 10) репродукции заменялись на другие, а остальные менялись только местами. Вторичные отчеты в той же группе существенно новых моментов не внесли, если не считать двух случаев обнаружения замен с пояснением: «Вот этого портрета не было раньше», «Здесь появилось больше бутылок... Раньше все стояли, а здесь две лежат».

Отчеты испытуемых группы Б показали существенно лучшую зрительную память: обнаруживались все замены и примерно треть перестановок репродукций. Качественно другими были и словесные отчеты: «Гейнсборо убрали, а положили Брюллова», «Здесь был мужчина с двумя большими звездами, а его убрали»,

248

«Кончаловского сирень переставили на третье место», «Вот этот натюрморт новый совершенно - почти сплошная медь».

И все же основная масса обнаруженных замен и перестановок не вызвала четких словесных формулировок, из которых можно было бы вне ситуации совместного наблюдения понять, есть ли (и в чем именно) разница между репродукциями внутри каждой серии. Художники отвечали на вопросы следующим образом «Это же очевидно - тут (жест) так написано (жест имитации движения кистью), а тут (жест) вот так (жест имитации)», «Смотрите, как здесь (жест) положены блики, а вот - иначе ("жест")», «Тут и тут (жесты) и т.п. Иными словами, испытуемые дают констатирующие номинации (обозначения) деталей, которых не заметил» (или не могут назвать) непрофессионалы. Но и те, и другие

не в состоянии дать четкого перечня всех отличительных признаков разных объектов. Мы учитываем И тот факт, что явление эйдетики (удержание в памяти образа объекта после его предъявления) наблюдается у профессиональных художников существенно чаще и длится существенно дольше, чем у других. Но словесный комментарий к делящемуся в памяти представлению и у художников мало содержателен: назвать фамилию портретиста Гейнсборо еще не значит передать словесно его манеру письма. В то же время несомненно, что профессионал узнает любой портрет Гейнсборо именно по его манере (стилю). Испытуемые группы А оказались, в основном, способными лишь к вербальному обобщенному обозначению изображений типа «женский портрет» или «посуда». Такие изображения не могут никак служить «словесной» опорой различения типовых объектов.

Иными словами, если в моем сознании функционирует некий аналог слова «бутылка», то с его помощью я не в состоянии отличить разные бутылки друг от друга. Вместе с тем, конечно, наличную разницу я воспринимаю как таковую - в образном отражении реальности. Аналогичная ситуация наблюдается, например, при допросе очевидцев о внешности разыскиваемого преступника. Очевидцы «помнят лицо и фигуру», но не могут выразить словами их конкретные характеристики. В таких случаях, как известно, конкретное лицо можно зафиксировать с помощью фотороботных вариантов, т. е. невербально (несловесно).

Теперь надо выяснить, как ориентируются в мире, как осмысливают действительность маленькие дети, еще не овладевшие языком в той мере, в какой им владеют взрослые. Конечно, детям

249

надо предлагать решение задач куда более простых, чем взрослым.

Материал для предъявления испытуемым (20 дошкольников младшей, средней и старшей групп) - металлические плоские детали в нескольких вариантах: а) исходная форма с четырьмя отводами; б) то же с загнутым одним отводом; в) то же - с загнутыми двумя отводами; г) то же - с загнутыми тремя отводами; д) то же с загнутыми всеми отводами. Всего - 5 модификаций предметов.

Всем детям поочередно показывается 5 плоских коробок, в каждой из которых находится по одному (из 5) образцу деталей. После рассмотрения образцов и их ощупывания дается инструкция: «Выбрать из кучки на столе (показывается) по любой штучке, осмотреть ее и положить в ту коробочку, где лежит похожая штучка».

С заданием справились:

1 ребенок младшей группы, нашедший в кучке (50 деталей) все 5 разных, соответствующих образцам и 1 ребенок, верно подобравший 3 детали к образцам. После этого оба ребенка прекратили целенаправленные действия. Остальные нашли по 1 детали верно, после чего целенаправленные действия прекратили. Успешное действие длилось в среднем до 4-х минут.

В средней группе с заданием справились частично (по 3-4 успешных выполнений) все дети за среднее время 2 минуты каждый.

В старшей группе все дети выполнили задания в среднем за 1,5 минуты каждый, сделав по 5 выборов деталей каждый.

После каждого выполнения задания у каждого ребенка спрашивали:

«Расскажи, почему ты в эту коробочку положил эту штучку, а не эту?» При этом экспериментатор демонстрировал обе «штучки», о которых шла речь. Оба ребенка из 1-группы (выполнивших правильно задание в сокращенном объеме) объяснений не дали.

Дети из 2-й и 3-й групп давали (одни с трудом, другие довольно бойко) однотипные объяснения: «Вот эта штучка такая, а вот эта другая (тоже такая)», «На этой штучке вот так, а на этой вот как», «Эта совсем не такая, как это» и т.п. Каждое словесное объяснение в моментах «так», «такая», «вот», «другая» выполнялось на фоне указательного жеста пальцем или в поднятой руке

250

на ладони. Не все слова точно совпадали с местом, указанным пальцем, что можно объяснить сформированной координацией тонкой пальцевой моторики детей.

Важно для нас в опыте главное:

а) он показал способность детей к анализу (различению) предметов;

б) к синтезу найденных свойств в целое (приспособление к образцу);

в) к осознанию причин действий в связи с заданием (почему выбрал эту штучку, а не ту);

г) к нахождению способа объяснений причин выбора (ситуативно-наглядная демонстрация с помощью предмета и жеста).

Все это — при остром дефиците языковых ресурсов. Потому что предметы в их модификациях назывались одинаково «штучки», а значения слов «вот», «это» семантизировались невербально, предметно. Только в двух случаях два ребенка использовали слова «загнутая», «длинная» и «ручка» в сочетаниях: «здесь это загнутая» и «тут ручков нету». Следовательно, данный уровень мышления (анализ, синтез, способность к группировке, простое обобщение) достигается детьми данного возраста без опоры на языковые ресурсы.

Описанные выше опыты говорят в пользу неотъемлемости образной компоненты в мышлении и коммуникативной деятельности на разных стадиях онтогенеза и при разных уровнях сформированности языковой способности - почти от нуля до сложнейшего процесса поэтического творчества.

Мы уже говорили о том, что понимание текстов зависит не только от знания языка, но также от запаса знаний и от степени развития логики в системе мышления индивида. Обобщая, можно сказать, вспомнив мысли Г. Клейста и суждение Н. И. Жинкина, о том, что интеллект сам по себе, как система УПК (универсально-предметного кода), не оперирует «внутри себя» национальным языком, но в моменты речевой деятельности выражает свой "продукт» (мысль) с помощью языковых средств. Клейст, как вы помните, говорил о мышлении и речи, как о «двух колесах на одной оси» - о двух, а не об одной и той же!

Ребенок, развиваясь умственно и в речевом плане, как правило, быстрее овладевает системой языка, чем накапливает и перерабатывает знания: синхронности в этих двух процессах не наблюдается; напротив, целесообразно подчеркивать асимметрию в

251

достижениях ребенка на когнитивном (мыслительном) и речевом уровнях.

В середине 50-х годов нашего века был проведен опыт с 72-летней крестьянкой из глухого села и ее 5-летним внуком из семьи горожан со специальным средним образованием. Предварительно был зафиксирован словарь пожилой женщины. Он составил 860 единиц, не считая еще 250 единиц, накопленных ею из области шорного дела и в ходе знахарства-травничества. В повседневной коммуникации ею использовалось регулярно не более 500 слов.

Ей и ее внуку поочередно и один раз вместе был зачитан текст из учебника для младших классов («Орел и раковина»), объем -136 слов. Обоим испытуемым были разъяснены значения слов «орел», «раковина», «створки» с помощью иллюстраций. Из 136 слов рассказа женщина не вполне понимала еще 8 слов, которые были объяснены. Затем были зафиксированы оба пересказа -женщины и мальчика.

Пересказ пожилой женщины

Дело, значит, так было. Не помню где, у воды, у самой, значит, была эта самая, как ее...(Подсказка.) 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? (Подсказка.) Ну, да, она. Увидал ее, значит, коршун и - к ней. Ага... Было у нее такое (жест складывающимися ладонями) -хотит раскроется, хотит - нет. Могит и зачинить (укр. - закрыть). Коршун, значит, туда, а она его - (жест ладонями вместе). Ни туда, ни сюда тому коршуну. Не мог он, значит, себя ослобонить. А тута вода поднялась. Коршун в воде не жилец, Издохнул он в воде. А она себе живет! (Всего 111 слов)

Пересказ ребенка

Большая ракушка сидела на песочке. Большая ракушка раскрыла свои эти...(Подсказка.) Да, створки. Она сидела и смотрит на море... А какие глазки у ракушки? Нет глазков? А как оке она то-гда 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...(Подсказка.) 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.

252

как съел ее всю!.. Нет. он не поел... Она ему лапы прищемила Тогда он вырвался и улетел...(Всего 152 слова)

Из общего количества слов не относится к собственно пересказу 102 слова (включая лексику сочиненной версии). Словарь ребенка богаче словаря его бабушки, грамматические конструкции правильнее и разнообразнее. Вполне можно констатировать более развитую языковую компетенцию младшего. Но в пересказе нет доказательств понимания сюжета; можно только предположить, что ребенок догадался о нежелательной для него «неблагополучной концовке» относительно «царя птиц». «Диалог» между орлом и ракушкой не просто придуман, но и соответствует антропоморфным представлениям о животных (умеют говорить, как люди), столь характерном для всех нормальных детей. Не обратил внимания ребенок и на изображение раковины (без всяких «глазков», разумеется). При всей бедности словаря и нарушениях норм языка, старая женщина не допустила ни одной логической ошибки; напротив, полностью и правильно поняла сюжет и причину смерти орла. Когнитивные возможности старой безграмотной женщины - в рамках сюжета — оказались на высоте, чего нельзя сказать о ребенке.

В 1993-95 годах было специально исследовано формирование вопроса в онтогенезе русско- и немецкоязычных дошкольников. Покажем уровень когнитивного развития детей 3-5 лет на русскоязычном материале. Последние указывают на пробелы в знаниях детей об окружающем их мире. Немецкоязычный материал аналогичен русскоязычному во всех интересующих нас отношениях.

Сведения о теле Сведения о квартире

- У тебя тоже есть язычок?

-Ау вас тоже есть стол?

- У меня затылок сзади. А у тебя? - Двери есть всегда в доме?
 - У насуши без шерсти, а? - Зачем в окнах стекло?
 - Покажи свои пальцы. Так - И - Разве на диване лежат как на мизинчик тоже есть? Покажи! кровати?
 Сведения о животных Сведения о еде
 - Где тут можно увидеть льва? - Пирожки мама делает сама, а Или хотя бы львенок? В магази- вот огурцы - как? не?
 - Тимка язык высунет, а молчит! - Почему чай такой цветной?
 - У дяди Бори разве есть хобот? - Молоко белое - зачем это?
 - Как же его слонем назвали? - Груши тоже растут, что ли?
 Сведения о погоде Сведения об улице
 253

- Солнцу самому жарко, да? - Кто это улиц понаделал?
 - Зачем дождю столько лужов? - Трамвай сам едет?
 - Весной как бывает? Как летом? - Домина какая вырастет, да?
 Сведения о времени Сведения о войне

- Что больше - неделька или ми- - Война - это взаправду? ? нутка?
 - Как будильник знает, когда зво- - Пулемет метает пули? нить?
 - Кто придумал месяц и год? - Танки зачем грохотят? Сведения о пространстве Сведения о жизни и смерти
 - Где это бывает верх? - Бабуля всегда живет?
 - У нас есть тоже страна? - Дэзи может вдруг не жить?
 - Город, что ли, меньше страны? - Все-все болеют и умрут?

Легко себе представить, сколько еще предстоит ребенку узнать «нового»! Вместе с тем, языковая компетенция уже вполне солидна. В нашей практике известен случай, когда - но инициативе родителей, конечно, - девочка пяти лет выучила довольно легко наизусть всю поэму «Руслан и Людмила». Выучила, естественно, совершенно механически, так как даже вступление к ней («У Лукоморья дуб зеленый») ребенок правильно понять еще не может. Доказательство - в самих вопросах той самой девочки: -Златая цепь - это какая? Почему на дубе? Как это кот ходит по цепи - она на земле? Почему кот ученый? Он разве ходит в школу? Русалка - это кто? И т. д. и т. п.

Существует множество тестов, проверяющих уровень когнитивного развития. Один из них — это сборка из фрагментов целостного изображения/Задача упрощается, если сборку можно сверить с образцом целого. Труднее всего произвести сборку без образца. Поэтому обычно обе эти сходные задачи предлагают разновозрастным детям. Нам пришлось наблюдать, как такие задачи решали дети с недостаточными речевыми способностями и дети с хорошо развитой речью.

Получается, что недоразвитость речи отнюдь не всегда свидетельствует о недоразвитых умственных способностях, а развитая речь - о хороших когнитивных возможностях: «параллельные колеса на одной оси» могут вращаться с разной скоростью. Далекая аналогия: секундная стрелка бежит быстрее, чем минутная и часовая. Названная выше детская асимметрия (неравномерность, несинхронность развития речи и мышления) осложнена тем, что дети, как правило, плохо вербализуют и то, что они прекрасно

254

понимают; в частности, детям чрезвычайно трудно бывает рассказать точно о своих собственных действиях.

Чтобы не слишком уж недооценивать детей и не слишком переоценивать взрослых, предлагается взрослым студентам, не прибегая к показу или рисункам, объяснить на словах, как делается некий узел на веревке. Попробуйте! Опыт можно поставить так. Двое студентов выходят к столу перед аудиторией. Один делает ширму из сумки или развернутой книги, за которой и производит поочередные операции с куском веревки. Второй наблюдает и рассказывает, что и как надо делать, не называя конечной цели - пооперационно. А слушатели, руководствуясь услышанным, должны то же самое сделать со своими кусочками веревки. Если узел не слишком прост, то по словам можно и не суметь выполнить задачу.

А вообще, замечали ли вы, как часть людей, объясняя местоположения какого-нибудь объекта, предпочитают словам чертеж? Почему? Если ответите на этот вопрос верно, то поймете, почему детям трудно рассказывать последовательно о своих (уже совершенных) действиях. Видимо, некоторые «асимметричные явления» остаются и в зрелом возрасте. К тому же любой, даже самый развитый язык не может «описать все» так же конкретно и точно, как рисунок.

Часть 4 Психолингвистика и смежные с ней области знания

Психолингвистика зародилась на стыке нескольких наук. Интенсивность ее развития приводит к тому, что, расширяя границы исследовательского пространства, она невольно «заезжает» на территорию других, смежных с ней областей гуманитарного знания. В настоящем разделе книги мы рассмотрим некоторые направления развития научной мысли, которые имеют общий с психолингвистикой предмет изучения.

Глава 1 Овладение иностранным языком как психолингвистическая проблема

Сначала, очевидно, надо напомнить, как именно проходит обучение иностранному (второму после родного) языку в обычной неспециализированной школе или - что почти то же - на неспециальном факультете в вузе. Результат хорошо известен: иностранным языком в итоге никто не овладевает, хотя тратится на это дело очень много учебного времени. Любой студент может подсчитать, сколько именно - в годах, месяцах, неделях или часах. Сам процесс состоит, в основном, в усвоении правил чтения (чаще всего это называется «основами произношения», но...), в заучивании иноязычных слов, в изучении грамматических правил (и исключений из них), причем обычно - в форме переводов с иностранного и с родного. Если сравнить этот процесс с процессом усвоения родного языка, то найти в них общие способы чрезвычайно трудно, если вообще возможно. Берем на себя смелость утверждать, что любой язык не может быть сведен к описаниям его в учебниках; можно отлично выучить наизусть многие тысячи иностранных слов и прекрасно усвоить как грамматику, так и правила произношения - язык не станет в результате активным достоянием обучающегося.

Следовательно, за пределами описания языка в учебниках и за пределами построенного на этих описаниях обучения остается «что-то» очень важное, от чего зависит желанный, но редко достигаемый успех. Попытаемся разобраться, в чем дело.

256

Первое, что бросается в глаза, - это отсутствие в обычном обучаемом достаточно сильной мотивации к речевой деятельности на новом языке. Этот предмет, говоря проще, не составляет такой жизненной цели, ради которой средний обучаемый готов выполнять все рекомендации обучающего, безукоризненно выполнять все упражнения в учебнике и т. п. Вот если жизненная цель (например, карьерные соображения, выбор главной специальности и пр.) окажется прямо связанной с необходимостью владеть вторым языком, тогда конечный успех может быть обеспечен. Мы говорим «может быть», потому что многое зависит от самого метода обучения, от интенсивности занятий, от лингвистических способностей обучаемого и, в частности, от его возраста.

Далее, надо разобраться все-таки в структурно-психологической сущности языка как учебного предмета: одно дело, если язык понимается как знаковая система в статике - тогда, действительно, достаточно усвоить словарь, фонологическую систему и грамматику. Но школьным и вузовским предметом — как он задумывался авторами программ и учебников — второй язык должен предстать как динамическая система, функционирующая в речи, как деятельность, а практической деятельности на втором языке невозможно научиться через описание слов и грамматических правил.

В отличие от других предметных знаний (история, география, химия) речевая деятельность является комплексом умений и навыков - говорения и чтения, письма, понимания устной речи на слух (аудирования). Исторический материал можно, поняв, усвоить и хорошо пересказать хоть в устной, хоть в письменной форме. Суть умений и навыков иноязычно-речевого типа заключается как раз в умении говорить (писать), оперируя при этом совершенно другими (сравнительно с родным) единицами речи. Неважно, в какой предметной сфере они проявляются, какое конкретное содержание конструируют - географическое, ботаническое или историческое; важно, что сами единицы языка (речи) - другие. А так как любой язык создавался многими столетиями и усилиями многих тысяч людей, то самое главное в структуре данного языка - это специфическая традиция, а не логика. Невозможно ответить на вопрос, почему в одном языке «так», а в другом - «этак». Можно лишь сказать: так принято.

Примеры. В русском языке предлог «на» употребляется для обозначения пространственного размещения чего-либо как на

257

горизонтальной плоскости (на столе), так и на вертикальной (на стене). Аналогичный предлог английского языка «on» используется в данных случаях также. Но в немецком языке для горизонтальной плоскости используется предлог «auf», а для вертикальной - «an». Что это практически означает для обучаемого? Во-первых, это означает серьезную трудность, дополнительную нагрузку на память и необходимость многочисленных упражнений в употреблении предлога (да не только данного, но и всех других; и не только предлогов...). Во-вторых, это означает неизбежность многочисленных и стойких ошибок в собственной речи.

Кстати, такие ошибки, вызываемые переносом системных явлений собственного языка на речь на изучаемом языке, называются в совокупности интерференцией («смешением», «наложением»). Но хорошо известно, что частые неудачи в каком-то деле отбивают охоту к нему. Стало быть, психологически грамотно строить процесс обучения означает, в частности, необходимость профилактики, нейтрализации ошибок. О том, как это сделать, - позже.

Еще примеры. В русском и немецком языке сочетания со значением «надевать шляпу» и «снять шляпу» различны по звучанию и написанию. А в английском языке один и тот же глагол «to hat» означает и то, и другое - в зависимости от контекста. Почему? Так принято. Подобная специфика составляет главную трудность" в усвоении второго языка (а вовсе не грамматика и необходимость выучивать слова: слов и грамматических правил и исключений из них конечно). Эта специфика - в особенностях сочетаемости лексических единиц между собой, в том, что так называемая «эквивалентная лексика», т. е. семантически идентичная, на самом деле является эквивалентной лишь в небольшом числе случаев.

Последний пример. Прилагательное «крутой» в нашем родном языке может сочетаться, например, с именами существительными «яйцо», «кипяток», «склон», «лоб», «нрав». В немецком же и других языках во всех этих случаях нужны разные прилагательные.

К сожалению, ни для одного языка нет до сих пор подробных описаний словоупотреблений, которые могли бы хоть приблизиться к необходимой полноте для всякого, изучающего язык как второй. Причина одна - колоссальный объем работы, который в

258

будущем сможет выполнить лишь специальная компьютерная программа огромной емкости.

По изложенным причинам метод овладения вторым языком должен быть принципиально иным, чем тот что пока в ходу почти повсеместно.

Но прежде рассказа об эффективной методике рассмотрим явление, которое может показаться далеким от нашей темы.

Явление это - случаи афазии у полиглотов. Вот простой случай - афазия у билингва, который потерял родной язык, но сохранил второй. Вообще говоря, существует в афазиологии «правило Валда». Ученый Игнаций Валд обнаружил, что при афазии у полиглотов первым восстанавливается как раз родной язык, а за ним те, которые лучше всего и дольше всего сохранялись в памяти - второй, третий, четвертый... Встречаются и парадоксальные исключения. Важна здесь для нас сама суть, а не очередность восстанавливающихся языков.

Суть же заключается в том, что в аппарате мозга, его вербальной памяти могут автономно сосуществовать разноязычные системы, которые не интерферируют, не мешают одна другой. Именно на этот факт и обратил внимание в конце XIX века скромный учитель иностранных языков одной из киевских гимназий Л. Леше. И сделал вывод: надо строить методику преподавания так, чтобы с самого начала обучения и до самого его конца второй язык как можно меньше «соприкасался» с системой родного в психике обучаемого. Поэтому Л. Леше выступил против традиционного грамматико-переводного метода в пользу другого, названного за рубежом «прямым», а в России - «натуральным». Оба названия мотивированы тем, что в рамках новой методики родной язык не должен быть «посредником» (отсюда и «прямой»), а весь процесс обучения должен принципиально приблизиться к способу «естественного» (отсюда и «натуральный») овладения родным языком.

Не вдаваясь здесь в подробности, отметим, что самые лучшие современные методы, называемые «аудиовизуальными» или «коммуникативными», вобрали в себя все лучшее из «прямого» или «натурального» метода. Это лучшее - в преимущественно одноязычном (на втором языке) способе построения занятий. Родной язык здесь «изгоняется», насколько вообще представляется возможным, переводные упражнения отодвигаются на про-

259

двинутую стадию обучения, где уже можно говорить о какой-то степени беглости речи на втором языке.

Как же обучаемому объяснить значения иноязычных высказываний? Это делается при помощи специально разработанных средств наглядности, смысл произносимого иллюстрируется всякий раз через демонстрацию соответствующих картинок или реальных предметов. При этом ведущий произносит на изучаемом языке (а обучаемые повторяют за ним): «Это кошка, это собака, это корова, это слон», следя внимательно за сменой картин и произношением. Если постоянно менять демонстрируемые картины, не меняя их содержания по существу (то есть показывать не одного и того же «слона», а разных), не изменяя тип конструкции, то в сознании обучаемых и в их памяти эффективно откладывается, во-первых, иноязычное слово, а, во-вторых, повторяемая конструкция (ее структура), первая часть которой не изменяется на данном уроке. Интуитивно обучаемые познают значение как высказывания в целом, так и смысл неизменной части (при изменяемой второй).

Заметим, что обучение с самого начала имеет дело не с изолированными словами, а с целостными высказываниями, которые при закреплении и повторении материала сразу же могут быть применены в собственной речи (без мучительного припоминания правил конструирования). Если за один урок ввести, скажем, по 10 новых лексических единиц в составе одной синтаксической конструкции, то легко

вычислить, за какое время можно овладеть, скажем, тысячью лексических единиц в составе 100 конструкций - за сто занятий.

Теоретически рассуждая, за 500 занятий можно овладеть пятьюстами конструкций (а английский лингвист подсчитал и описал эти конструкции, считая их достаточными для хорошего владения английским языком) и 5000 лексических единиц. Между прочим, такого объема лексики вполне хватает для повседневного общения на втором языке. Практически же для этого необходимо не 500 часов, а 800 (для обеспечения интенсивных повторительных упражнений). Но 300 часов из них сегодня, как правило, используются на самостоятельную работу обучающихся, в распоряжение которых даются специальные учебные озвученные видеофильмы (поэтому метод называется «аудиовизуальным»). Если занятия проводить достаточно часто (например по 4 часа в день), то указанный результат будет достигнут в среднем за пол-

260

года (при ежедневных домашних двухчасовых работах в дополнение к аудиторным).

Естественно, что при отсутствии практики после этого (обязательно обильное чтение и пересказ текстов, аудирование иноязычной речи) завоеванные достижения прогрессивно будут исчезать. Поэтому все специалисты единодушны во мнении, что «однократное выучивание» второго языка обречено на провал, что нужна постоянная практика в речи на нем для поддержания умений и навыков на хорошем уровне. Стоит заметить, что в иноязычной среде люди, не пользующиеся регулярно родным языком, постепенно его забывают; через 5-10 лет такого положения дел родной язык придется усиленно восстанавливать специальными упражнениями.

Обратимся к реальной истории одной жизни, уже описанной в научной литературе. Эта история будет интересна нам и в своей заключительной части, говорящей о важности знаний психолингвистических закономерностей.

В 1945 году одиннадцатилетний немецкий мальчик оказался в трагических условиях. Он потерял своих близких, живших вместе с ним в г. Кенигсберге (ныне Калининград) и не смог, несмотря на неоднократные попытки, вернуться в Германию. Он скитался по территории Литвы, Белоруссии без всяких документов, его задерживали и помещали во всякого рода детские исправительные колонии, никто не верил ему, что он - немец (хотя он вначале ни слова не говорил по-русски). За постоянные побеги и бродяжничество, а затем и по ложным обвинениям во всякого рода кражах, с чужими документами, тоже часто сменяемыми, дан, наконец, оказался в далеких концлагерях. Приговоренный к длительным срокам заключения, он не оставлял попыток побега, за что получал все новые и новые приговоры. В общей сложности он провел в учреждениях ГУЛАГа и в ссылках более 40 лет, после чего стал классическим «бомжем» и обосновался в Москве. Полностью забыв родной немецкий язык, он не терял надежды вернуться на родину. Но никто не давал ему визы в Германию: он никак не мог доказать своей национальной принадлежности, а по прежним документам был русским.

Совершенно случайно один корреспондент известной газеты обратил внимание на трубача, игравшего ради заработка в подземном переходе на Пушкинской площади. Играл он очень хорошо, а журналист сам когда-то выступал в джаз-оркестре и

261

вполне мог оценить качество игры трубача. Тот согласился поведать журналисту историю своей жизни, объяснив, что играть на трубе он немного умел еще в детстве, а потом научился хорошо играть в оркестре заключенных, которыми руководил осужденный на большой срок музыкант с известным именем. Все, что рассказал немец (а газетчик сразу поверил в то, что трубач не обманывает), побудило корреспондента обратиться к специалистам за помощью. Вопрос стоял так: или удастся каким-то образом доказать, что трубач действительно родился и провел часть детства в Германии (и тогда он сможет получить визу и уехать на родину), или ему суждено окончить жизнь бомжем. Не забудем, что в 1989 году, когда состоялась первая встреча журналиста с трубачом-немцем, тому было уже 56 лет.

Спрашивается, как можно было доказать национально-культурную принадлежность человека без документов, говорящего только по-русски? Обратите внимание не только на слово «национальная», но и на слово «культурная». Практически это означает, что надо выяснить, владеет ли испытуемый (трубач стал испытуемым специальной экспертизы) теми знаниями конкретных культурных реалий Германии, по которым и можно определить, что он говорит о себе правду. «Реалии» - это материальные и культурные факты, бытовые подробности, характерные только для данной национальной общности. Важно отметить, что в течение десятилетий наш испытуемый не соприкасался с этими реалиями, но память детства должна была их хранить.

На это и рассчитывал эксперт. Он специально заготовил для предъявления испытуемому такой ряд предметов, как почтовые марки Германии 30-40-х годов (предположив, что трубач собирал марки в детстве), открытки с видами немецких городов, немецкий песенник из времен его детства, атлас Германии того времени, специальные картонные подставки под пивные кружки (изготавливающиеся только в Германии), специальные бытовые приспособления - одно для прокалывания куриных яиц перед варкой (чтобы яйцо не трескалось), другое - для улавливания капель с носика заварного чайника или кофейника (чтобы капли не пятнали свежую скатерть). Заметим, что представителю русской или другой (не-немецкой) культуры, все эти реалии неизвестны.

Опыт, проведенный экспертом, не только полностью удался (т. е. испытуемый сразу же узнал «свое» и очень эмоционально

262

объяснил функции, устройство и свойства предметов и изображений), но выявил еще одно важное обстоятельство: испытуемый назвал ряд предъявленных ему предметов на родном языке. Он разглядывая песенник, прочитал ноты, восстановил по ним мотивы некогда знакомых песен, а мелодия «вытянула за собой» немецкоязычные тексты.

Минуем ряд интереснейших подробностей опыта и подведем его психолингвистические итоги. Первое: образно-предметная память сильнее языковой. Второе: в состоянии сильнейшего положительного стресса оживленная образная память может восстановить прежние связи между представлением о конкретных предметах и их обозначением на том языке, на каком эти предметы были первично обозначены, т. е. на родном языке. Третье: описанный опыт свидетельствует о научной обоснованности «прямого» («натурального») метода изучения второго языка. Кроме того, конечно, нельзя не вспомнить о реальности теории мышления в системе УПК (по Н. И. Жинкину).

...Наш испытуемый получил визу, побывал в Германии, но родной язык восстанавливать в полном объеме было в его возрасте поздно. Никто не ждал его на родине. Он вернулся в Россию.

Глава 2 Психолингвистика и проблемы филогенеза языка

Напомним, что «филогенез языка» - это процесс возникновения и развития человеческого языка вообще, а не процесс возникновения и развития языка каждой данной личности.

Ввиду того, что «момент» филогенетического зарождения языка датируется гипотетически в промежутке между 500 000 и 50 000 лет «до всякой эры», не оставив нам, потомкам человекообразных обезьян и - ближе - потомкам людей кроманьонского типа, никаких вещественных доказательств того или иного свойства, Парижское лингвистическое общество в 1865 году, т. е. вот уже скоро полторы сотни лет назад, в своем уставе запретило рассмотрение любых гипотез о происхождении языка. Несколько позже, в 1873 г. президент Лондонского филологического общества А. Эллис писал: «Я считаю, что подобные вопросы не относятся к собственно филологическим». Тем самым проблема была снята как «бесполезная», «непродуктивная». Но любые запреты, как известно, не могут воспрепятствовать возникновению интереса к непознанному. Поэтому ученые, разумеется, не прекратили своих поисков, не отказались от выдвижения все новых и новых гипотез на основании разнообразных косвенных (раз уж нет прямых!) данных.

Что это за данные? Антропологи современности указывают, что проблема филогенеза языка является, конечно, лингвистической, но еще и психологической, социально-исторической и собственно антропологической (антропология - наука о человеке в целом). Например, палеоантропологи, изучающие, в частности, кости черепа и скелета ископаемых полулюдей и людей кроманьонского типа, обнаруживают на внутренней стороне черепной коробки впадины, соответствующие выпуклостям коры головного мозга; если есть впадина, соответствующая «буграм речевой зоны», «буграм логического мышления» и, если можно датировать возраст черепа, то можно с большой долей достоверности констатировать наличие хотя бы примитивного языка, хотя бы примитивного мышления у древнего человека.

Далее, если вместе с остатками древних человеческих скелетов обнаруживается «культурный слой» (например, древние ору-

264

дия труда, заготовки к ним, остатки древних кострищ и пр.), то составляющие этого слоя являются доказательством того или иного образа жизни первобытного существа. Особенно интересны свидетельства древнего совместного труда (охоты, например), требующие совместных усилий, а, значит, и определенных коммуникативных средств. Степень прямохождения важно определить, чтобы параллельно выяснить возможность высвобождения рук (для трудовых действий и жестовой сигнализации), а это устанавливается по состоянию тазовых костей, костей ног и рук. Исследование челюсти первобытных людей есть одновременно выяснение условий для более или менее успешной артикуляции звуков.

Изучение наскальных рисунков - средства познания умственных способностей человека, его возможностей воспроизводить внешний вид животных и себе подобных; изображение сцен охоты - свидетельство конкретной деятельности, также требующей развитых средств коммуникации.

В разные периоды развития человеческой культуры, науки люди по-разному объясняли происхождение языка. Мы рассмотрим только те гипотезы речевого филогенеза, содержание которых соотносится с данными психолингвистики. Здесь мы опять невольно вступаем в полемику с традиционными представлениями лингвистов.

1. Теория звукоподражания идет от древнегреческих философов-стоиков. Ее придерживался знаменитый немецкий философ 17-18 вв. Лейбниц. Она неоднократно получала поддержку в XIX и даже XX веке. Смысл теории в том, что человек обрел свой язык, подражая звукам окружающей его природы {журчанию ручья, пению птиц, грохоту грома и т. д.}. Сторонники этой концепции приводят обычно два вида аргументов: а) наличие в любом языке звукоподражательных слов типа ку-ку, пиф-паф, хлоп, хрю-

хрю (и производных от них - кукушка, хрюшка, хлопать и т. д.), б) появление в качестве одних из первых в детской речи (которая как бы повторяет этапы филогенеза) аналогичных словообразований (гав-гав - собака, мням-мням - кушать, би-би - машинка и т. д.).

Традиционная лингвистика напрочь отрицает разумность этой гипотезы. Во-первых, звукоподражательных слов в языке немного, а во-вторых, «чтобы сочетаниями звуков подражать звукам

265

окружающей человека природы, нужно иметь очень гибкую речь, что предполагает ее длительное предшествующее развитие».

Как показали исследования С. В. Воронина, в языках - развитых и бесписьменных - значительное число (больше, чем это считалось традиционно) слов, имеющих звукоподражательную природу (идеофонов). При этом характер соотношения звука и изображаемой им действительности гораздо более сложен, чем просто подражание звучащим явлениям. Об этом мы вели разговор в первой главе, где, как помнит читатель, мы рассказывали о специальном разделе психолингвистики - фоносемантике. Хорошим примером могут служить слова из языка африканского племени эве, которые обозначают походку человека. Звучание их можно передать примерно так: бохо-бохо и пиу-пиу. Первое обозначает неуклюжую тяжелую поступь грузного человека, второе - упругую семенящую походку.

Подытоживая анализ звукоподражательной гипотезы мы можем сказать, что она (в том виде, как ее принято излагать в учебниках) в целом не подтверждается. Однако отбрасывать то рациональное зерно, которое содержит эта теория, не следует. Если дополнить в ней понятие подражание звукам реальности звуковым изображением явлений действительности (звукосимволизм), если подтвердить ее данными фоносемантики, то объясняющая сила этой гипотезы резко возрастет.

2. Междометная теория происхождения языка высказывалась древнегреческими философами, которые называли себя эпикурейцами. Сходные мысли впоследствии можно встретить в трудах немецкого просветителя второй половины 18 в. И. Гердера. Теория заключается в том, что первобытные люди инстинктивные животные вопли превратили «естественные звуки», выражающие эмоциональные состояния (междометия), из которых образовались слова языка.

Критикуя эту теорию, традиционная лингвистика указывает, что междометных слов немного в языках (даже меньше, чем звукоподражательных). Кроме того, междометная теория объясняет лишь возникновение экспрессивной функции языка, не затрагивая других его функций.

Признавая справедливость критики, вспомним данные детской речи, приведенные нами в третьей части книги. Первые голофразы ребенка не столько передают какую-либо информацию, сколько выражают эмоциональное состояние в связи с данной

266

ситуацией. А высказывания первобытного человека вряд ли содержали лекции на абстрактные темы. Главная задача бытовой коммуникаций наших предков состояла в том, чтобы заразить собеседника эмоцией автора речи.

Косвенным подтверждением междометной теории могут служить наблюдения за речью современных подростков. Одному из авторов настоящей книги довелось (в бытность работы в школе в качестве учителя) присутствовать на дискотеке старшеклассников. Слушая диалог трех девушек (лет 15) он составил наиболее частотный словарь их словоупотреблений: Ба!; Ё-ё! (ёё-мое!); Да что ты?; Обалдеть!; Внатуре!; Ништяк!; Ну ты даешь!; Деловая!; Прикол!; Улет!; Атаc!; и т. п. Используя набор приведенных лексем (преимущественно междометного характера) девушки в течение довольно длительного времени вели беседу, выражая свое мнения о присутствующих. Делали они это ничуть не хуже наших первобытных предков.

3. Трудовая теория происхождения языка (ее еще называют теорией «трудовых выкриков») возникла в XIX веке и наиболее полно оформилась в трудах Л. Нуаре и К. Бюхера. Сущность этой гипотезы в предположении о том, что язык возник из звуков, сопровождающих совместную трудовую деятельность людей.

Советское языкознание поторопилось «сдать в архив» трудовую теорию, определяя ее на страницах учебников «вульгарной». Между тем эта концепция содержит в себе много справедливого. Не вдаваясь в ее анализ, заметим важные и справедливые (с точки зрения современной психолингвистики) положения: а) язык возник в процессе социального взаимодействия людей, б) языковые знаки вторичны по отношению к невербальным способам коммуникации. При том, что ни Нуаре, ни Бюхер не сумели показать «как» формируется фонетическая и лексико-грамматическая система каждого национального языка, принцип возникновения звуковой коммуникации был угадан правильно.

3. Жестовая теория происхождения языка была сформулирована в XIX в. В. Вундтом, в XX в. ее сторонником выступал Н. Я. Марр).

Отечественная лингвистика со свойственной ей категоричностью отвергает и эту концепцию. В авторитетнейшем учебнике А. А. Реформатского мы читаем: «...жесты всегда выступают как нечто вторичное для людей, имеющих звуковой язык». Теоретические данные, которыми на сегодняшний день располагает пси-

267

холингвистика, позволяют утверждать диаметрально противоположное. Наблюдения за речевым онтогенезом, результаты фоносемантических штудий, опыты с приматами позволяют с ответственностью и определенностью говорить о том, что жестовая теория на сегодняшний день является наиболее убедительной частью авторитетной гипотезы языкового филогенеза. Прежде чем мы подкрепим это утверждение научными фактами, укажем, что упомянутые выше концепции - звукоподражательная, междометная и трудовая - в своих положительных моментах подтверждают и дополняют жестовую теорию.

Приведем, психолингвистические аргументы в пользу данной концепции. Излюбленным способом моделирования филогенетических процессов в науке издавна служит перенос фактов речевого развития ребенка в область исторических процессов. Нужно сказать, что определенный резон в такого рода сопоставлениях есть. Поэтому мы тоже начнем с обращения к фактам речевого онтогенеза и еще раз вспомним работы Е. И. Исениной. Не повторяя сказанного в предыдущей главе, отметим принципиальную новизну результатов наблюдения исследователя: прежде чем ребенок овладевает языком как фоно-лексико-грамматической структурой, он создает особую невербальную (преимущественно жестовую) протоязыковую систему. Вместе с протопонятиями и образами реальности первичная коммуникативная система ляжет в основу универсально-предметного кода (по Жинкину); она же составит базу для формирования звуковой речи. Еще раз подчеркнем: данные психолингвистики показывают, что в онтогенезе «сначала был осмысленный жест и эмоциональная фонация», а потом уже «осмысленный звук».

Другая область, к которой мы обратимся в поисках «информации для размышления» о природе языкового филогенеза, - наблюдения и эксперименты, проведенные в 60-70-х гг. нашего столетия на испытуемых человекообразных американскими психологами (супруги Р. и Б. Гарднеры, Р. Футе, Д. Примак и др.). Прежде чем подробнее говорить об этих опытах, отсылаем читателя к увлекательной книге Ю. Лендела «Обезьяна, человек, язык» (М., 1981).

Нужно сказать, что зоопсихологи долго, упорно и безуспешно пытались обучить наиболее развитых человекообразных (шимпанзе) звуковому языку. Возникал вопрос: что же мешает обезьяне освоить человеческую коммуникацию - недостатки строения

268

артикуляционного аппарата или несовершенство психических способностей и строения мозга. До 60-х годов нашего века большинством голосов преимущество отдавалось второму предположению. Однако анализ голосового аппарата шимпанзе, который проделал американский ученый Ф. Либерман, позволил утверждать: любая попытка научить обезьян говорить обречена на провал. Но ведь, как мы уже говорили во второй главе, существуют разные способы передачи информации и, в том числе, жестовая коммуникация глухонемых. А если у шимпанзе недоразвит аппарат артикуляции, то руки у него очень напоминают руки человека. Может быть, обезьяна способна к жестовой речи?

Именно из такого предположения исходили американские ученые супруги Гарднеры, когда взяли на «воспитание» 11-месячную шимпанзе по имени Уошо. Успехи воспитанницы не только полностью оправдали ожидания, но превзошли самые смелые надежды исследователей. За три года обучения шимпанзе научилась пользоваться в разговорах со своими «приемными родителями» 132 знаками американского жестового языка, кроме того, оказалась способной понимать несколько сот других знаков, с которыми люди обращались к ней. Впоследствии результаты, достигнутые Уошо, повторили другие шимпанзе (Люси, Мойя, Пили и др.). Интересно то, что в своем коммуникативном развитии обезьяны часто проявляли черты, сходные с теми, которые мы можем встретить в речевой эволюции ребенка. Сюда, во-первых, нужно отнести развитие переносного значения жестового знака, во-вторых, изобретение новых знаков (вспомним детское словотворчество), в-третьих, развитие синтаксической структуры речи и др.

Переносное значение развивалось главным образом на основе сходства. Так, Уошо знаком «слышу» (указательный палец касается уха) обозначала любой сильный или странный звук, а также ручные часы, когда просила дать их послушать. На основе переноса значения знака Уошо даже научилась ругаться. Служитель Джек не обращал внимания на просьбы шимпанзе дать ей пить. Тогда она в сигнал обращения к нему стала вводить знак со значением «грязный». Получалось: «Грязный Джек, дай попить». Новые «слова-жесты» обезьяны образовывали на основе разных принципов. Например, шимпанзе Люси присвоила Ю. Ленделу имя «аллигатор» (кусающие движения пальцами) на том основании, что у него на рубашке были вышиты изображения крокоди-

269

лов. Уошо, катаясь с Р. Гарднером в лодке и увидев впервые лебедя, назвала его «водяной птицей» (последовательно изобразив знаки «пить-жидкость» и «птица»). По такому же принципу изобретала новые знаки Люси. Так, она называла арбуз сложным знаком «пить-фрукт», а редиску «кричать-больно-пища», имея, очевидно, в виду острый вкус овоща.

Комбинируя знаки, обезьяны составляли из них несложные предложения, причем они отдавали предпочтение порядку «слов-жестов», при котором на первом месте находится субъект действия, на втором - действие, на третьем - объект (например: «ты -щекотать - Уошо»; «Роджер - щекотать - меня»). Иными словами, шимпанзе демонстрировали представление о субъекте, действии и объекте. Кстати,

составление конструкций детской речи и комбинацией знаков Уошо показывает некоторое совпадение структурных схем. Интересно, что иногда шимпанзе начинали общаться при помощи освоенного языка глухонемых не только с человеком, но и между собой.

Опыты с обезьянами продолжаются. Однако уже приведенные факты позволяют сделать выводы не только об их коммуникативных возможностях, но и о первичных способах общения наших обезьяноподобных предков.

Подтверждение истинности жестовой теории можно найти в фактах нейрофизиологии, изучающей мозговую организацию деятельности человека. Мы уже касались проблем соотношения «мозг - язык». В нашей книге уже шла речь о том, что в левом полушарии головного мозга есть особый центр, руководящий процессом порождения речи. Центр этот соседствует с более общей областью мозга, которая управляет движениями руки (правой). Не случайно, что, когда у ребенка наблюдается задержка речевого развития, логопеды рекомендуют ему активно лепить из пластилина или глины разнообразными маленькими фигурками, отрабатывая тонкую моторику пальцев. Двигательная активность рук способна оказывать воздействие (стимулировать) активность речепорождения.

Американская исследовательница Дорин Кимура обратила внимание на то, что повреждение левого полушария у глухонемых людей, которые до этого успешно пользовались жестовой речью, влечет за собой нарушение движений, сходные с распадом речи у нормально говоривших людей, перенесших такое же заболевание. Иными словами, однотипное мозговое нарушение у

270

говорящих и глухонемых людей приводило к нарушению речи - звуковой и жестовой.

Обратившись к изучению жестикуляции нормальных испытуемых, Кимура установила, что правши (у которых левое полушарие связано с речью и правой рукой) в процессе коммуникации совершают гораздо больше свободных движений правой рукой, чем левой. У людей с более развитой левой рукой (а доминантным, речевым правым полушарием) более активна жестикуляция левой рукой.

Эти и многие другие наблюдения позволили ученому предположить филогенетическую связь жеста и звучащей речи. Причем, согласно гипотезе Кимуры, язык развивался в левом полушарии потому, что оно уже было приспособлено для некоторых видов коммуникативной деятельности. Эволюционные преимущества, предлагаемые развитием искусной в манипуляциях руки, оказались полезным основанием для построения системы общения, которая сначала была жестовой и использовала правую руку, но впоследствии стала использовать голосовую мускулатуру.

Один из отечественных философов писал в связи с возникшей проблемой: «В филогенетическом плане налицо противоречие: язык возникает из потребности (т. е. потребности людей в общении - И. Г., К. С.), а потребность формируется в процессе жизнедеятельности людей, не обладающих языком. Нельзя ощущать потребности в том, чего никогда не существовало. Ссылкой на то, что эта потребность создается в процессе труда, мы этого противоречия не преодолеваем, так как процесс труда лежит вообще в основе жизнедеятельности человека, и необходимо выяснить, как он привел к потребности в том, чего не существовало». Философ предлагает снять противоречие тем, что признать первоначальное наличие (до языка в его нынешнем понимании) коммуникативно-сигнальной системы. Она-то постепенно развилась в знаковую систему языка именно на такой «предъязыковой» системе в качестве базиса. Аналогом такому гипотетическому базису язык в филогенезе можно считать и детский «предъязык», и знаковое (жестовое) поведение обезьян в эксперименте.

Итак, следует признать в качестве достоверной гипотезы, что:

1. Коммуникативная деятельность человека в существенных своих элементах выросла из коммуникативных систем животных

271

предков древнего человека; она была уже дана им, будущим питекантропам, неандертальцам и синантропам.

2. Когнитивный уровень высших антропоидов настолько высок, что, по свидетельству психолога с мировым именем Ф. Кликса, можно говорить о «способностях к разумному решению задач, не выводимому из простой последовательности проб и ошибок», о «потребности в кооперации». Один из важнейших признаков (проявлений) высокоразвитых когнитивных способностей высших животных является сочетание прогнозирования с опосредствующим использованием действия инструмента (орудия) для достижения цели.

Инстинкт сам по себе не в состоянии определить действия животного в необычных условиях общения с человеком или при решении поставленных им задач. Если философы признают два вида опосредования деятельности человека - орудие и знак, то надо признать - перед лицом фактов - что человекообразные способны (разумеется, на своем уровне) к такому опосредованию. И эволюция (филогенез) человека получает дополнительное подтверждение преемственности - как относительно когнитивных способностей, так и относительно коммуникативных средств.

Л. А. Фирсов называл невербальные средства общения наших «братьев меньших» (включая и фонации животных) их «протоязыком» («праязыком»), а их уровень мышления - «понятийным в определенных пределах». Мы бы предпочли назвать его «протопонятийным». Но суть дела от этого не меняется. Важно отметить, что нет оснований считать древнейшие средства коммуникации человека и

даже человекоподобного переходного типа исключительно «беззвучными», только «жестовыми и мимическими»: звуковая сигнальная система животных (и не только их) уже была дана, как основа для развития звуковой артикулированной речи человека, НВКК в коммуникации нынешней - свидетельство синтетической древней коммуникативной системы. А потому в каждой из четырех рассмотренных выше теорий происхождения языка есть свой смысл, поскольку каждая из них Описывает какую-то одну сторону филогенеза. Справедлив вывод, который делает в своей книге специалист в области фоносемантики С. В. Воронин: «...язык имеет изобразительное происхождение, и языковой знак на начальном этапе филогенеза отприродно (примарно) мотивирован, изобразителен».

272

На практике путь первоначального развития коммуникации, по справедливому мнению Б. В. Якушина, выглядит, как путь от «озвученной пантомимы к членораздельной речи». Согласно концепции ученого, зарождение и первые этапы развития языка протекали в двух планах: в реальном социально-значимом взаимодействии членов коллектива и в игровых культовых проявлениях.

Одна из причин превращения нечленораздельного сопровождения действия - в увеличении разнообразия реальных (трудовых, боевых) ситуаций, в которых приходилось бывать первобытному человеку. Разнообразие это, в свою очередь, было связано с обостряющейся конкуренцией между племенами в условиях демографического кризиса, вынужденной миграцией и т. д. Множество ситуаций, все более сложная деятельность в их рамках требовала как аналитизма мышления, так и его способности к синтезу, к схематизации ситуаций.

Другая не менее важная причина - развитие ритуально-мифологической функций звуковой коммуникации. От звукового сопровождения синкретического действия, в центре которого была пантомима, первобытный человек переходил к созданию сложной системе магических текстов, несущих в себе информацию об окружающем мире и способы организации взаимоотношений с этим миром. Звуковое сопровождение магических обрядов отливало в словесные формулы, которые передавались от одного поколения к другому, совершенствуясь в лексико-грамматическом воплощении.

Постепенно из элементарных озвученных действий развивались слова-предложения с последующим вычленением групп подлежащего и сказуемого и т. д. Так возникла членораздельная речь.

Глава 3 Психолингвистика и искусственный интеллект

Если уж сам Г.Каспаров проиграл однажды шахматную партию компьютеру, то вопрос о том, что могут, а чего нет «думающие устройства» («искусственный интеллект») представляется неуместным. Потому что с этого момента даже самые упорные скептики сделали вид, будто ничего, собственно не случилось. И будто не они еще несколько лет назад повторяли: то, что самоуверенные кибернетики назвали «искусственным интеллектом», о естественном интеллекте сравниться не может: ни в каком смысле. Аргументы? Пожалуйста, сколько угодно.

Во-первых, любой нормальный homo sapiens мыслит не по программе, составленной «кем-то», а самостоятельно. Во-вторых, у homo в распоряжении есть естественный язык (ЕЯ) и самостоятельно накопленный опыт жизни (ОЖ). Как ЕЯ, так и ОЖ представляют собой открытые системы. Другими словами: обе системы пополняются и развиваются практически бесконечно - в процессе самой жизни и в процессе общения с себе подобными. В-третьих, homo sapiens обладает жизненными целями (им же, homo, поставленными), умеет сам перед собой ставить сопутствующие целям задачи. Homo, поэтому эмоционален и может как угодно реагировать на любые ситуации — радоваться успехам, огорчаться из-за неудач и пр. И все это «пр.» стимулирует его, homo, жизненный (энергетический, например) тонус, повышает или снижает его интерес к его деятельности, к жизни в целом. А то, что некоторые назвали «искусственным интеллектом», - абсолютно несамостоятельное и бездушное нечто, которому безразличны проблемы жизни и смерти. И, следовательно, - любознательность, интерес, азарт, честолюбие, дух соревновательности с себе подобными, любовь к человечеству и своим ближним, ненависть к врагам (и ко Злу вообще)... Короче, у машины нет ничего такого, что побуждает homo sapiens к познанию мира и действиям на благо обществу и себе самому.

В-четвертых, наконец, в распоряжении homo имеется такая мощная (и такая таинственная, в сущности, ибо неопределенная и неизведанная штука, как интуиция. Без которой нет и не может быть не только никакого настоящего творчества, но и элементар-

274

ного, всем доступного, «предчувствия» моментов радости, успеха или неудачи. Или несчастья. Или приближения к ожидаемой истине. Без подобия интуиции не может жить даже наша кошка Или собака. Может-быть, даже -рыба...

Так что кибернетики явно оплошали со своим громким термином. «Программа» - пожалуйста. «Вычислительное устройство» - очень удачно. «Модем», «монитор», «дисплей» - сколько угодно. Но - «интеллект»?! Ни в коем случае.

Аргументы серьезные. На них надо отвечать. Попробуем.

1. Живет ли homo sapiens «не по программе»?

Утверждаем: есть множество объективных (не от нашего конкретного homo зависящих) обстоятельств, всегда активно участвующих в составлении его, якобы собственной, программы. И даже

полностью ее определяют. Просто homo этого не осознает. Хотя это и очевидно. Ну, в самом деле: сменяются времена года и времена суток. И нормальный homo послушно надевает зимнее пальто или разоблачается до шортов; засыпает на ходу или просыпается, готовый к бодрствованию. Это все - по законам природы, нарушаемым - опять же по законам природы - лишь ночными хищниками. И подражающими им «homo-совами». Другой пример (социального происхождения) - это, скажем, «условия контракта»: подписал соглашение о работе в ночную смену - переставляй будильник, чтобы будил вечером. А сам спи днем, как натуральнейшая сова.

Попал в армию - будь готов к такому режиму дня, который тебе (извините за каламбур) и во сне не снился (на гражданке): спи и просыпайся, ешь и бегай не тогда, когда захотел сам, а" когда тебе старшина прикажет. Или даже сержант. Не хочешь призываться в армию? Пройди комиссии, получи и предъяви документы в военкомате. Тоже набегаешься не по своей, а по военкоматской программе. Не строй себе иллюзий; будто ты вообще можешь «сам избрать любой путь».

Если вам медведь наступил на ухо -в музыканты не пустят. Хотя вы в этом и не виноваты. Это вас родные гены так (без вашего ведома) запрограммировали. То же - если не умеете рисовать, ваять, балетно танцевать, оперно или эстрадно петь. Правда, с последним утверждением мы переборщили: вон, сколько их, бездарных эстрадников! Но, согласитесь, сквозь такую безголосую толпу еще надо суметь пробиться. А это трудно - у каждого из толпы своя «программа», согласованная - заметьте! - с

275

«программами» многих тысяч (если не миллионов!) зрителей-слушателей. Вы заметили, как они все «балдеют» - не от настоящей музыки, а от оглушающих децибелов «тяжелого рока» или «техно»? Они даже вскакивают со своих мест, поднимают (сразу, как по команде) руки, раскачиваясь в такт с ударами «оркестра». Разве каждый из этих зрителей-слушателей не действует по жестокой программе дурного вкуса? О, эти программы, хоть и не так разнообразны, но очень и очень жестки. Даже туповатый и совсем не новой модели компьютер сходу сочинит «музыку» по такой программе.

Ах, вы не увлекаетесь современной эстрадой такого типа? Хорошо. Даже прекрасно. Но вот вам вопрос: почему вы одеваетесь так, как другие? А не так, как, скажем, был одет Робинзон на известных иллюстрациях к бессмертной книге Даниэля Дэфо? Некрасиво? Не принято? А - кем «не принято»? Кто сказал, что «некрасиво»? Вы сами? Неправда, это за вас решили другие программы - программы законодателей мод. А если вы просто носите «что есть», «что смогли достать», то ведь ваш выбор ограничен тоже. Другие многие тоже носят это «что есть».

Есть и пить вы хотите «на свой лад»? Не получится: еда и питье изготавливаются в больших, даже массовых, сериях. И грамотные изготовители и продавцы этих съедобных изделий очень точно знают, что «пользуется наибольшим спросом», что -«средним», что - «наименьшим». Стало быть, что бы вы ни придумали, вы входите в одну из известных типологических групп населения. В определенный «тип потребителя». Внутри такой группы вы - не гордый индивид-одиночка, а один из многих близнецов.

Известно, скажем, что очень «богатенькие буратино» в разных странах покупают себе не стандартные «Вольво» или «Пежо» или даже «Лады», а - «Роллс-Ройсы», что называется, -«штучный товар». Но число штук такого товара точно соответствует числу штук-заказов. Штучный товар же сам - это штучное (ручное, а не конвейерное) производство, но не штучное проектирование. Поэтому и все роллс-ройсы похожи друг на друга во всех существенных своих свойствах, как и стандартные «Лады» (между собой, разумеется).

А, может статься, вы, дорогой читатель, решили получить свои собственные образование и специальность? Здорово! Но не думайте, что вы при этом будете учиться в «вовочкиной школе»

276

по «вовочкиным учебникам» с помощью «вовочкиных учителей» и «вовочкиных профессоров». И попадете в «вовочкину фирму» или «вовочкин театр». Не-е-т!!! Вы никуда не денетесь от «своей собственности» принадлежности к той или иной типологической группе: характера и темперамента, способностей и склонностей умений и навыков, рода занятий и социального статуса. Социум -вещь вообще не мягкая. Он регламентирует жизнь каждого строго по своим (рабовладельческим, феодальным, капиталистическим, социалистическим или псевдосоциалистическим - тем более!) программам-законам-кодексам-постановлениям-указам-распоряжениям-рекомендациям-разрешениям-правилам-общепринятым нормам...

Нам скажут (обязательно скажут!): а как же Пушкин? А как же Моцарт? А как же Сократ с Платоном? Или, допустим, Эйнштейн с Менделеевым, с Бором и Курчатовым? Как же Каспаров с Фишером, с Капабланкой и Алехиным? Им, великим индивидам, тоже ведь несть числа! Э, нет! Им-то как раз именно «есть числа!» Их так мало, так мало, что их наперечет знает вся мало-мальски просвещенная часть населения планеты. И вот тут-то мы - пас. Потому что никогда «искусственный интеллект» не замахнется на Пушкина, на Сократа, на Туполева, на ...

А на Каспарова «программа» уже замахнулась. И не без успеха, как известно. Но это никак не умаляет заслуг личности самого Гарри Каспарова. И никак его не унижает. Иначе он бы и «не сядился». Потому что чемпион мира вполне осознает, что в данном случае он - помимо всего прочего - верит в необходимость создания эффективных систем «искусственного интеллекта». И добросовестно, с полной

отдачей собственных способностей и сил, помог большому делу. Кстати, и без специальной беседы с Гарри Каспаровым, ясно, что он отлично понимает разницу между интеллектом естественным и искусственным. И отлично знает, что его личность одной (из многих) интеллектуальных функций (игра в шахматы) отнюдь не ограничивается. И Г. Каспаров никак не будет отрицать того, что шахматной игре он учился. А это значит, что осваивал программы своих учителей, включая мастерство Алехина, Ботвинника, Капабланки, Фишера и многих других. Совершенно ясно, что компьютерная программа, с которой играл Г. Каспаров (и выигрывал, кстати; и будет еще выигрывать), - это синтез множества шахматных партий и ситуаций. Синтез, произведенный, конечно же, с помощью отличных

277

шахматистов (среди них были и такие шахматные гиганты, как покойный М. Ботвинник).

Стало быть, создание интеллектуальных программ есть результат интеллектуальной деятельности людей-профессионалов. А потому «искусственный интеллект» - не «от машины», а от головного мозга умелого *homo sapiens* той или иной специальности. Нынешний отличный химик или строитель не станет же утверждать, что он стая таковым без помощи учителей и их учебников, т.е. без их программ. И даже великий Пушкин не стал бы самим собой без, например, поэтического опыта Державина. А пушкинские строки «Клянусь Овидиевой тенью, Языков, близок я тебе!» - это ведь чуть ли не прямое признание в соседстве с поэтами «пушкинской плеяды». И, кстати, с Овидиевым и вообще с мировым поэтическим опытом. Признание в принадлежности к определенной «типологической группе», к ее «программе».

Спешим существенно дополнить сказанное в этом разделе. Личность тем более оригинальнее, чем богаче в ней комбинация признаков самых разных типологических групп. Существенно полезных черт! Потому что из одной флегматической склонности к неподвижности не выстроится личность Ивана Андреевича Крылова. И даже - Ильи Ильича Обломова, который был добр и честен, а не просто ленив.

Никто из создателей «искусственно-интеллектуальных» систем никогда не доходил до абсурда - до утверждения, что машина сможет «все», что она сможет заменить «любого» человека и «во всем». Никто из кибернетиков не планировал и не планирует серийного производства роботопэтов, роботоккомпозиторов, или роботохудожников. Речь шла и идет вообще не о «замене человека», а о его освобождении от той части его умственной работы, которая в принципе может быть возложена на машинную программу. Другое дело, что мы еще не точно знаем, что в умственной деятельности человека не может быть выполнено компьютером, каков предел интеллектуальных ресурсов компьютера: И, значит, необходимо пробовать и делать все, что может «искусственный интеллект». Только таким образом можно будет определить и то, что компьютер не может. Этот «остаток» и будет оценен как «подлинно человеческое», ничем не могущее быть замененным. И если компьютерная графика сегодня показала свои огромные возможности, то она, в частности, серьезно облегчила работу дизайнера. Плохо ли это?..

278

2. ЕЯ и ОЖ - монополия *homo sapiens*?

За этим вопросом кроется масса неизведанного. Здесь-то и начинается сложнейшая проблематика научной области, называемой «психолингвистикой». Но сначала заглянем в рассказ (2 страницы) «Хамелеон», написанный молодым - ему было 24 года — автором. Его, Антона Павловича Чехова, в 1884 году еще не знали: он подписывал свои миниатюры как «Антоша Чехонте»

В рассказе действуют; полицейский надзиратель Очумелов, подчиненный ему городской Елдырин, ювелир Хрюкин, безмянные люди из толпы и некая собачонка, укусившая Хрюкина за палец.

«Программа» надзирателя Очумелова - наводить порядок. Поэтому первые его слова такие: «- По какому это случаю тут? Почему тут? Это ты зачем палец?.. Кто кричал?»

Ситуативная «программа» укушенного Хрюкина - получить с владельца собаки какую-нибудь компенсацию за травму. Часть его реплики: «Насчет дров с Митрием Митричем. И вдруг эта подлая ни с того, ни с сего за палец».

Очумелов, разворачивая свою «программу», грозит составить протокол, «оштрафовать мерзавца», а собаку «истребить». Но кто-то из толпы называет владельцем собаки генерала Жигалова. При имени столь высокого чина Очумелова бросает в жар. Он тут же приказывает городовому: «- Сними-ка, Елдырин, с меня пальто». И тут же меняет «программу». Теперь надо оправдать собачонку и обвинить Хрюкина: «- Она маленькая, а ты ведь вон какой здоровила! Ты, должно быть, расковырял палец гвоздиком, а потом и пришла в твою голову идея, чтоб сорвать...»

Но в это время кто-то выражает сомнение в том, что собачонка принадлежит генералу. И Очумелов мгновенно возвращается к своей прежней «программе»: «- Ты, Хрюкин, пострадал и дела так не оставляй!». В дальнейшем Очумелову приходится не раз «менять программу» - в зависимости от высказываемых кем-то сомнений. А Елдырину - то снимать, то снова надевать на начальника пальто. Потому что его единственная «программа» - выполнять приказ начальства.

Если рассмотреть рассказ с психолингвистической точки зрения, то мы найдем в нем не только юмор и сарказм, не только превосходным русским языком написанные жизненные наблюдения. В «Хамелеоне» ярко отражены фундаментальные законо-

279

мерности порождения типов речи и типичных актов поведения в заданных ситуациях жизни, весьма типичных для чеховского времени.

А теперь попробуйте убрать из текста рассказа все слова, принадлежащие Антоше Чехонте (как автору), оставив только слова персонажей. Будет ли понятно, о чем идет речь? Нет, не будет. А как понимали друг друга эти самые персонажи? Ведь только одни словесные (недвузначные) реплики-приказы Очумелова понятны городскому Елдырину и исполняются немедленно. Остальное становится понятным только благодаря воспринимаемой участниками события невербальной (бессловесной) ситуации. В самом деле, смысл вопросов Очумелова «- Почему тут?» «Это ты зачем палец?» и др. ясен только самим участникам эпизода (и «наблюдателю», его придумавшему, молодому Чехову). Кто такая «она подлая»? Почему Хрюкин говорит, что у него «работа мелкая»? Почему некто Очумелов отдает приказы Елдырину (кто он)? Почему тот говорит «- Никак беспорядок, ваше благородие!» - о каком беспорядке идет речь?..

Первое заключение из сказанного: речь порождается нами (и понимается другими) не столько сама по себе, благодаря произнесенным (или прочитанным) знакам ЕЯ, но обязательно из ситуации, из контекста, которые далеко не всегда могут быть вербальными (словесными). Для тех, кто занят проблемами «искусственного интеллекта» это означает, что в «банке знаний» компьютерной системы должны находиться не только ЕЯ, причем в возможно полном объеме, но и как-то зафиксированные типовые ситуации, в которых данные высказывания средствами ЕЯ уместны. Во многих случаях ситуации и их элементы должны быть представлены не словесно, а наглядно, - в виде фотографий, рисунков и схем.

В третьей главе своей книги мы говорили о речевых жанрах, как о языковом оформлении типических ситуаций социального взаимодействия. Однако речь - лишь кожа жанра, плотью его нужно считать само социальное бытие людей. Потому в основе исследования жанров общения должна лежать типология жанров поведения представителей того или иного этноса. И введение в память компьютера знаний о жанровых законах человеческого мышления поможет созданию «искусственного интеллекта».

Только в случае, если в указанном банке знаний будет накоплен солидный запас типовых ситуаций в данной предметной

280

области или ОЖ вместе с соответствующими им всем диалогическими ресурсами на ЕЯ, - только тогда и можно будет говорить о человекоподобных возможностях компьютера и, следовательно о человекоподобных возможностях общения с ним. Тот, кто хоть что-то знает об экспертных компьютерных системах; тот, кто знает об идее американца Тэрри Винограда (его книге «Компьютер, понимающий естественный язык») и о многочисленных успехах в ее осуществлении, тот может судить о нынешних возможностях «искусственного интеллекта». А еще - о колоссальных трудностях, которые предстоит преодолеть его создателям во всех развитых странах мира.

Потому, например, что даже весьма удачные системы автоматического перевода с одного языка на другой еще не являются аналогом работы переводчика-человека: человек знает не только язык, но и то, о чем говорится в тексте (и реальном мире, ему соответствующем). У переводчика есть ОЖ, у машины - нет.

Вспомним, что психолингвистика пытается решить многие трудные вопросы: каким образом мы понимаем друг друга с полуслова? Что это такое - «вероятностное прогнозирование речи»? Как вообще ЕЯ связан с нашим мышлением? И если «связан неразрывно» (такое утверждалось десятилетиями и даже столетиями), то как же удастся обучить слепоглухонемых детей, которые по определению не имеют ЕЯ и не могут с его помощью ни слышать наставлений со стороны, ни задать никаких вопросов? Но - раз они обучаемы! - они мыслят! И как младенцы (пока не овладеют собственной речью) понимают своих родителей - с помощью чего?

Мы лишь затронули проблему, обозначенную в заголовке. А для полного ответа на все вопросы понадобится много книг. Начинать можно с тех, что указаны в библиографическом списке.

Заключение

Мы завершаем рассказ о психолингвистике - молодой науке, отрасли антропоцентрического языковедения, которая изучает homo loquens (языковую личность), личность в её способности к общению, способности к речевой деятельности, речевому поведению, речевому мышлению и т. п. Популярность этой научной области и (даже) мода на нее, которая наблюдается особенно в последнее время, продиктована обращением психолингвистики к реальному человеку, к человеку в мире его каждодневной коммуникации. Мы убеждены в том, что познакомившись с идеями, изложенными в нашей книге, читатель сумеет лучше представить себе природу человеческого языка, природу общения между людьми; он сумеет лучше понять себя и других людей. Нам бы очень хотелось, чтобы при этом у него осталось светлое, доброе и веселое представление о психолингвистике, науке, которая стала сейчас своего рода лингвистической биофилией (от «био» - жизнь).

Традиционное языковедение в его благородном пафосе описания языков незаметно для себя шаг за шагом отделилось от главной цели и смысла гуманитарного знания, каким является познание человека.

Рождение психолингвистики и многих родственных ей научных отраслей было вызвано потребностью возвращения лингвистики в лоно гуманитарных наук, в область изучения человека.

Наша книга рассказывает читателю об отечественной психолингвистике. И это не значит, что мы игнорируем достижения наших зарубежных собратьев. Психолингвистика возникла в у нас и за рубежом (прежде всего - в Соединенных Штатах Америки) примерно в одно время. И научные успехи исследователей, работающих за пределами нашей страны, весомы и значительны. Однако мы убеждены, что наша наука может полнокровно жить, развиваться и давать плоды только как ветвь древа отечественной культуры; дерева, которое питается корнями, уходящими в почву отечественного гуманитарного знания - российского классического языкознания, российской (советской) психологии, российской гуманистической философии с ее интересом к личности, с ее нравственными ориентирами в изучении человека. И именно эти традиции, эта складывавшаяся веками уникальная духовная ат-

282

мосфера делает российскую психолингвистику интеллектуальным феноменом, неповторимым в континууме мировой науки.

Конечно, в небольшой по объему книге мы не смогли рассказать обо всех аспектах психолингвистики. А те ее проблемы, о которых шла речь, далеки от окончательного разрешения. Сферы современной психолингвистики - это сферы оживленных дискуссий, это вопросы, которые ждут ответов, это факты, которые нуждаются в интерпретации. Законы соотношения языка и сознания, слова и смысла, загадки порождения и понимания высказывания, тайны развития коммуникативной компетенции ребенка, секреты межличностного общения и мн. др. - все это ждет молодых, пытливых исследователей, всех тех, кому небезразличен человек в его самой человеческой ипостаси - способности мыслить и говорить.

Если наша книга сумела разбудить у читателя интерес к «живой жизни языка», к реальным вопросам мышления и речи, мы можем считать свою задачу выполненной.