

Л.О.КАЛМИКОВА, Г.В.КАЛМИКОВ, І.М.ЛАПШИНА, Н.В.ХАРЧЕНКО

ПСИХОЛОГІЯ МОВЛЕННЯ І ПСИХОЛІНГВІСТИКА

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів
(лист від 31.07.2007 р. №1.4 / 18 – Г – 1338)*

УДК 372.46

ББК

П

Рецензенти:

Побірченко Н.А., доктор психологічних наук, професор, зав. відділом профорієнтації і професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих;

Швалб Ю.М., доктор психологічних наук, професор, старший науковий співробітник Інституту психології АПН України.

П 86

ПСИХОЛОГІЯ МОВЛЕННЯ І ПСИХОЛІНГВІСТИКА: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В.; За заг. ред. Л.О.Калмикової. – К.: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во “Фенікс”, 2008. – 245 с.

ISBN 978-966-651-597-4

У навчальному посібнику проаналізовано мовлення як об’єкт дослідження різних гуманітарних галузей знань, систематизовано й узагальнено сучасні психолінгвістичні концепції щодо мови й мовлення, виокремлено проблему формування мовної компетенції у психолого-педагогічних науках.

Навчальний посібник адресовано викладачам ВНЗ, аспірантам, студентам, практичним психологам, вихователям дошкільних навчальних закладів, учителям початкових класів середніх загальноосвітніх шкіл.

УДК 372.46

ББК 88.4.Я73

© Л.О.Калмикова, 2008

© Г.В.Калмиков, 2008

© І.М.Лапшина, 2008

© Н.В.Харченко, 2008

ISBN 978-966-651-597-4

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА

РОЗДІЛ I. МОВЛЕННЯ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

- 1.1. Мовлення як об'єкт дослідження різних галузей сучасної науки ..
- 1.2. Фізіологічні передумови мовлення
- 1.3. Функції та види мовлення
- 1.4. Зв'язок мовлення з іншими психічними процесами
- 1.5. Якісні ознаки мовленнєвої діяльності

Література до розділу 1

РОЗДІЛ II. ПСИХОЛІНГВІСТИКА ЯК НАУКА ПРО СПРИЙМАННЯ ТА ПОРОДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ.....

- 2.1. Психолінгвістика як наука. Її об'єкт і предмет дослідження
- 2.2. Причини виникнення психолінгвістики.
Зв'язок з іншими науками.....
- 2.3. Основні поняття психолінгвістики
- 2.4. Історія виникнення й розвитку психолінгвістики як науки
- 2.5. Структура психолінгвістичної науки. Методи дослідження
- 2.6. Основні постулати психолінгвістики

Література до розділу 2

РОЗДІЛ III. ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ МОВЛЕННЯ

- 3.1. Моделі породження мовленнєвого висловлювання
- 3.2. Сприймання і розуміння висловлювання
- 3.3. Періодизація мовленнєвого розвитку. Розвиток мовлення
в онтогенезі
- 3.4. Фактори мовленнєвого розвитку дитини

Література до розділу 3

РОЗДІЛ IV. ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК АКТУАЛЬНА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ПРОБЛЕМА

- 4.1. Витоки мовної компетенції як наукового феномена
- 4.2. Розвиток проблеми мовної компетенції у східнослов'янській психолінгвістиці
- 4.3. Новий етап у розвитку проблеми мовної компетенції в західній психолінгвістиці
- 4.4. Мовна компетенція в сучасній дитячій і лінгвопедагогічній психології, рефлексивній психолінгвістиці, психолінгвістиці розвитку та лінгводидактиці

Література до розділу 4

ПІСЛЯМОВА.....

ЛІТЕРАТУРА

ДОДАТКИ

Додаток 1. Тести для перевірки знань з курсу “Психолінгвістика”

Додаток 2. Практичні завдання до матеріалу 4 розділу

ПЕРЕДМОВА

Професійна підготовка педагогічних працівників дошкільних закладів і середньої загальноосвітньої школи передбачає ґрунтовне ознайомлення фахівців з предметами психолого-педагогічного циклу, зокрема з психологічними дисциплінами. Серед них вирізняється важливістю психологія мовлення, оскільки вивчає психолого-лінгвістичні засади формування мовленнєвої діяльності людини, яка розвивається відповідно з нормою, або має певні вади психічного розвитку.

Мовленнєва діяльність людини тісно пов'язана з усіма сферами людської свідомості. Історія існування людства довела, що саме мовлення є важливим фактором психічного розвитку особистості й удосконалення суспільних відносин. Під впливом мовлення розвивається свідомість, мисленнєві операції, вольова та емоційна сфери, збагачуються інтелектуальні можливості людини.

Мовлення як психологічне явище – одне з найбільш складних в житті кожного з нас. Мовленнєва діяльність має власні фізіологічні механізми, що детермінуються не тільки на функціональному, але й на морфологічному рівні. Майбутній педагог повинен бути обізнаний з цими аспектами. Адже мовленнєва діяльність здійснюється не на ґрунті пам'яті, шляхом накопичення необхідного для розв'язання практичних завдань лексику з наступним його використанням адекватно ситуації. Це складний процес відображення оточуючого світу в особливих символічних формах, особливий і достатньо складний вид діяльності. Переконалим доказом можуть слугувати труднощі, що їх відчуває більшість людей, які намагаються передати словами власні думки, переконання, почуття. Мовленнєва діяльність потребує колосального напруження та особливих здібностей.

Навчальна дисципліна “Психологія мовлення” покликана сприяти у засвоєнні педагогічними працівниками співвідношення понять “мова” і “мовлення” (зміст, функції, види), “мовленнєве висловлювання”, “мовна і комунікативна компетенція”; набути практичних навичок усвідомленої вербальної і невербальної поведінки, що реалізуватимуться в подальшій професійній діяльності.

Навчальний посібник побудовано таким чином, що студенти зможуть як самостійно засвоювати програмний теоретичний матеріал, так і здійснювати самоконтроль якості набутої практичної підготовки. Автори посібника передбачали, що завдання пошукового характеру, проблемні запитання спонукатимуть майбутніх педагогів до розмірковувань, наукових розвідок, вирішення конкретних навчально-педагогічних проблем, наукових дискусій, систематизації дидактичного матеріалу, моделювання психічних процесів – до всього того, що сприятиме усвідомленому й творчому опануванню психології мовлення.

Авторський колектив навчального посібника: **Калмикова Лариса Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, професор кафедри дошкільної педагогіки і психології, завідувач лабораторії “Психолінгвістика розвитку дитини” Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (вступ, I-й, III-й та IV-й розділи, додаток 1); **Калмиков Георгій Валентинович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології Слов'янського державного педагогічного університету (IV-й розділ); **Лапшина Ірина Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент Інституту педагогіки і психології Вінницького державного педагогічного університету (вступ, I-й та III-й розділи, додаток 2); **Харченко Наталія Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, співробітник лабораторії “Психолінгвістика розвитку дитини” Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (II-й та III-й розділи). Висновки підготовлено спільно.

Автори навчального посібника висловлюють щире вдячність вельмишановним рецензентам – доктору педагогічних наук, професору, завідувачу відділом профорієнтації і професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих **Побірченко Неонілі Антонівні**; доктору психологічних наук, професору, старшому науковому співробітнику Інституту психології АПН України **Швалбу Юрію Михайловичу**, а також усім, хто сприяв у виданні цієї книги.

РОЗДІЛ I

МОВЛЕННЯ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1. Мовлення як об'єкт дослідження різних галузей сучасної науки

Вчені стверджують, що найбільшою ефективністю відрізняються ті наукові розвідки, які виконані на межі кількох наук. Саме суміжний інтегрований, міждисциплінарний характер досліджень відкриває необмежені можливості для наукового пошуку, його результативності та продуктивності.

Мовлення людини саме і є тим феноменом, який вивчається багатьма науками. Як об'єкт дослідження мовлення залишається спільним для всіх мовленнєзнавчих (природознавчих і гуманітарних) наук, проте їх предмети дослідження завжди специфічні, самоцінні; вони видозмінюються відповідно до самобутності і унікальності тієї чи іншої галузі знань. Кожний предмет дослідження наук, інтереси яких пов'язані з мовленням, завжди сповнений багатством і різноманіттям змісту й форм того чи іншого аспекту цього унікального загадкового феномена.

Чому до мовлення людини така пильна увага науковців? Напевно тому, що мовлення – це багатогранне, різноманітне, поліпланове, багатовимірне, мультипредметне явище. Насамперед, мовлення – це феномен психіки людини. Разом з тим, воно і психофізіологічне, і нейрофізіологічне, і нейrolінгвістичне, і психолінгвістичне, й генетичне, і мовне, і біологічне, і соціокультурне, й етнічне, і фізичне, і лінгвістичне явище тощо. Мовленнєві прояви завжди надзвичайні й виняткові факти.

Як трактується мовлення в сучасній науці?

У психології мовлення тривалий час зберігалася тенденція вивчати мовлення тільки у тандемі з мисленням. Хоча були представлені й окремі наукові праці, в яких психологи визначали мовлення як категорію, що виходить за межі зіставлення з мисленням: воно "...корелює зі свідомістю в цілому" [Рубінштейн; 29, с. 381]. Саме така позиція щодо мовлення і свідомості зумовила подальші пошуки вчених в галузі психологічних досліджень мовлення. З'явилася низка досліджень мовлення в аспекті свідомості (О.Ю.Агафонов, О.Р.Лурія, О.Є.Шерозія). Останнім часом більше уваги звертається на медіативну функцію мови, обговорюються особливості "мовної свідомості" (П.Я.Гальперін, Є.Ф.Тарасов, Н.В.Уфимцева).

Проте вже на сучасному етапі розвитку психології стає зрозумілим: не можна погодитися з судженням, що мовлення корелює тільки зі свідомістю, оскільки в ньому, крім свідомості, наявний велетенський прошарок несвідомих явищ. Він "...охоплює не тільки психічну, а й мовну частину мовлення, в якій це психічне відображується" [Румянцева; 30, с. 30]. Недостатнім для сучасного рівня розвитку науки виявляється й судження, згідно з яким мовлення – це мовленнєва поведінка, оскільки вона, як правило, є спонтанною, реактивною, неусвідомленою, а мовлення може бути й діаметрально протилежним – рефлексивним, усвідомленим, цілеспрямованим. Отже, мовленнєві явища потребують міжгалузевих (гуманітарних, природничих, психофізичних та ін.) досліджень, інтеграції концепцій і різних інтерпретацій цього феномена (без абсолютизації якоїсь однієї позиції науковців), а не окремих вузькоспеціалізованих наукових досліджень.

Вдалою і, напевно, єдиною спробою об'єднати різні теоретичні мовленнєві концепції, науковою роботою "з міждисциплінарним осмисленням явищ та їх інтеграцією в єдині системи" є сучасна "інтегративна теорія мовлення" І.М.Румянцевої. В ній запропоновано "...широкий мультидисциплінарний підхід до мовлення, який дозволяє об'єднати в єдине системне ціле новітні дані передових галузей суміжних наук з метою їх глибокого багатобічного теоретичного аналізу та вирішення прикладних психолінгвістичних і лінгвопсихологічних завдань" [Румянцева; 30, с. 13].

Які погляди на мовлення існують в сучасній науці? Насамперед варто зауважити, що сучасні психологія та психолінгвістика, вивчаючи питання перебігу мовленнєвої діяльності, ще не віднайшли єдиної цілісної системи поглядів як на механізми породження, так і на механізми

сприйняття мовлення. Цю прогалину в науці заповнюють нові психофізіологічні, нейрофізіологічні, нейропсихологічні та нейrolінгвістичні дослідження. Адже мовлення за своєю природою є насамперед нейропсихологічним проявом (П.К.Анохін, Т.В.Ахутіна, Н.А.Бернштейн, В.М.Бехтерев, Н.П.Бехтерева, О.С.Виноградова, М.М.Кольцова, О.Р.Лурія, Б.Ф.Поршнев, І.М.Сеченов, Т.М.Ушакова, Є.Д.Хомська, Л.О.Шварц). Тому психофізіологи та нейрофізіологи розглядають мовлення як "...результат погодженої діяльності багатьох областей головного мозку..." людини [Кольцова; 18, с. 19]. Виділяють сенсорний (сприйняття і розуміння мовлення) та моторний (говоріння, письмо) відділи (зони) головного мозку. Центр сенсорного мовлення (зона Е.Верніке) породжує нервові зв'язки, завдяки яким звукосполучення з огляду на сенсорні відчуття утворюють слова. Центр моторного мовлення (зона П.Брока) регулює роботу артикуляторних органів, які продукують мовлення з безпосередньою участю в цьому процесі дихального апарату і м'язів брюшного пресу [Кольцова, Рузіна].

Як зазначали В.М.Бехтерев [4] та І.М.Сеченов [32], мовлення безпосередньо пов'язане з м'язовою моторикою, з рухами рук.

О.Р.Лурія, виходячи з ґрунтовного аналізу основних форм порушення мовлення (афазій), що виникають через локальні ушкодження мозку, і на основі цього аналізу зробив висновок про фактори, які належать до складу мовленнєвої діяльності, а також про роль різних систем кори головного мозку людини в забезпеченні мовленнєвих процесів. Він стверджував, що існують дві цілком відокремлені системи кори головного мозку, кожна з яких має свою спеціальну функціональну характеристику. Перша з них пов'язана з роботою задніх відділів мозкової кори (гностичні зони) і забезпечує функцію прийому, переробки та збереження інформації, що надходить ззовні. Друга – з роботою передніх (премоторних і лобних) відділів кори (динамічні зони) і забезпечує функцію формування намірів, планів та програм поведінки, зіставлення ефекту дії з вихідною інтенцією й регулювання діяльності, що відбувається. Виділені ним системи мозкової кори мають різну морфологічну будову та модальну специфіку, а також відіграють різну роль у парадигматичній і синтагматичній орієнтації мовлення, забезпечуються різними мозковими системами [24 - 26]. Задні відділи лівої півкулі створюють умови для кодування інформації в парадигматичні системи мови. За нормальної динаміки вищі нервові процеси, за І.П.Павловим, підпорядковані "закону сили", згідно з яким сильні (або суттєві) подразники спричиняють сильну, а слабкі (або несуттєві) – слабку реакцію; отже, створюється можливість нормативного перебігу мовленнєвих процесів і впровадження їх в систему ієрархічно організованих (парадигматичних) кодів мови. Саме ця умова і забезпечує можливість ретельної вибіркової психологічних процесів, цілкомовної необхідної для побудови ієрархічної системи взаємопідпорядкованих (парадигматичних) кодів. О.Р.Лурія також виявив, що система кори лівої скроньової півкулі мозку забезпечує слуховий аналіз і синтез, виділення фонематичних ознак, вибір необхідного звучання із кількох альтернатив, можливість диференціювати різні звучання ([д - т], [п - б]), розрізняти фонем, комплекси звуків (наприклад збігу приголосних – [кр], [стр]). Такі прояви мовлення, що виражаються в організації фонематичної основи мови, – типовий приклад функціонування мовленнєвих (парадигматичних) кодів.

Нижні відділи постцентральної (кінетичної) мовленнєвої кори забезпечують діяльність органів артикуляції, чітке диференціювання близьких за звучанням артикуляцій, розрізнення різних за звучанням, але близьких за рушійною характеристикою артикулем, як губні [м], [б], [п] або піднебінно-язикових [л], [н], [д].

Третичні відділи тім'яно-потиличної зони кори головного мозку ("зони перекриття") лівої півкулі пов'язані зі здатністю людини підшукувати необхідні точні слова, із семантичною організацією мовлення – словом як багатомірною матрицею смислових зв'язків. Шукане слово (береза) входить в систему ієрархічних зв'язків (дерево – рослина), зберігаються парадигматичні коди мовленнєвих значень (лексика і семантика).

Третичні відділи лівої тім'яно-скроньової зони кори головного мозку дають змогу розуміти значення складних логіко-граматичних конструкцій, що містять словесне формулювання

в парадигматичній системі “комунікації відношень”: “брат батька”, “батько матері”, “коло під квадратом”, “муха більша від слона” [Лурія].

Передні відділи мовленнєвих зон кори головного мозку за своїми морфологічними особливостями мають безпосереднє відношення: 1) до організації рушійних мовленнєвих процесів і мовленнєвої діяльності, забезпечуючи їх нормальний (за лінійною схемою фрази) перебіг у часі та їх відповідність тим схемам, які формуються намірами і планами; 2) до плавних самостійних синтагматично організованих висловлювань з їх основними етапами переходу від вихідної думки до розгорнутого мовлення, включаючи його основні синтаксичні одиниці та граматичні зв'язки між ними: координацію між підметом і присудком, керування, узгодження і прилягання слів у реченні, а також інтонаційно-мелодичну структуру; 3) до суцесивності як експресивного мовлення (кодування висловлення), так і імпресивного мовлення (розуміння мовленнєвих структур, або декодування висловлення). Результатами своїх досліджень О.Р.Лурія переконав, що передні відділи мовленнєвих зон кори головного мозку відповідальні за спроможність людини схоплювати основні “глибинні” синтаксичні правила, щоб згодом перевести їх у плавне суцесивне розгорнуте мовлення, а також висловив передбачення, що саме ця зона має безпосереднє відношення до предикативної структури внутрішнього мовлення; за Л.С.Виготським, – основа для “лінійної схеми фрази”, яка впорядковує самостійне розгорнуте висловлювання [Лурія].

В нейрофізіології довго зберігалось тверде переконання, що глибинним структурам мозку притаманні лише неспецифічні функції, що їх робота аж ніяк не стосується мовленнєвих процесів, організація яких цілком належить до функції коркових утворень. І тільки завдяки дослідженням Н.П.Бехтеревої та її співробітників стало зрозуміло, що з огляду на вертикальний принцип функціональної організації мозку системи кодів мови, які здійснюються мовленнєвими зонами мозкової кори, можуть відображатися й на роботі глибинних структур [5]. Це дало змогу О.Р.Лурія та його співавторам висловити гіпотетичне припущення: якщо глибинні структури лівої півкулі та їх зв'язки з корою скронь-тім'яної зони кори головного мозку руйнуються, то динаміка мовленнєвих процесів може мати своєрідні розлади. В процесі спостереження за хворими вчені з'ясували функції лівого зорового бугра й довели, що його зв'язки мають безпосередню причетність до керування мовленнєвими процесами, їх вибірковості (блокування сторонніх вражень і дії побічних слідів пам'яті); перебігу процесу мовленнєвого спілкування, операцій адекватної відповіді та нормального сприйняття запитання; операцій переказу змісту розповіді (тільки за слуховими слідами) і спонтанного мовлення; повтору слів або фраз (тільки за сприйманням звука); виправлення мовних помилок; звукового аналізу слів, що пропонуються. А також до стійкості мовленнєвої діяльності, яка проявляється у здійсненні своєчасного процесу гальмування слідів побічних зв'язків (вони можуть виникати зовні), у вибірковості мовленнєвих процесів, усуненні побічних позасистемних зв'язків [Лурія, Смірнов].

Дослідження фізіологічних і нейропроцесів, проведені за останні 30 років, дають детальну інформацію про механізми мовлення лівої півкулі, які забезпечують розпізнання та класифікацію слів, сприймання квазислів, структурно-класифікаційний підхід, врахування власних мовних зв'язків при опрацюванні лексичного матеріалу; породження висловлення будь-якої складності (актуалізація валентностей слів, зміна слів, словоутворення, синтаксичне структурування), використання прошарку лексики, необхідного для формування складних граматичних конструкцій; здатність передбачати концептуальність створюваних текстів. Мовленню лівої півкулі притаманні розвинута й складна синтаксична структура, здатна до узагальнень, абстракцій, побудови суджень; багатство формально-граматичних засобів. Мовленнєвим функціям лівої півкулі мозку притаманні також риси поверхових структур висловлення, остаточно, цілком оформлених у граматичному та фонологічному відношенні [3], [29], [34].

Серед характеристик, що асоціюють з механізмами мовлення правої півкулі, відзначають ідентифікацію слів на основі їх перцептивних, а не фонемних ознак, розпізнавання рукописних слів, розуміння слів мовою глухонімих, розпізнавання ієрогліфів, надання переваг розпізнаванню конкретних слів, орієнтація в процесі обробки лексичного матеріалу не на власне лінгвістичні

характеристики, а на денотати, що стоять за словами, на образи, позитивно або негативно емоційно забарвлені. До функцій правої півкулі зараховують притаманні їм риси глибинних структур, співвідносних із онтогенезом. Серед функцій правої півкулі мозку – наповнення висловлень, що сприймаються і утворюються, конкретним предметним змістом: номінативна лексика, відображення індивідуально-особистісного досвіду, чуттєві враження. В ході аналізу лексичного й граматичного матеріалу права півкуля орієнтується не на системні підпорядкування в мові, а на референт для слів, на позицію імені для фраз. Мовлення правої півкулі мозку конкретне й образне, його лексика предметна, в ній відображені чуттєві враження, його структура елементарна, майже асинтаксична; воно алогічне, недиференційоване, є підґрунтям для здогадів та інтуїції [Лях], [Чернігівська, Деглін]. Н.Ю.Лях, Т.В.Чернігівська, В.Л.Деглін експериментально довели, що фізіологічні механізми обох півкуль забезпечують різні сторони мовленнєвої діяльності, а не дублюють одне одного, що участь півкуль в організації мовленнєвої функції здійснюється постійною і гнучкою взаємодією, забезпечуючи можливість створити цілісний чуттєвий образ світу [Чернігівська, Деглін; 3, с. 589].

Т.В.Чернігівська також зазначила: “На відміну від даних, отриманих іншими авторами на здорових реципієнтах і на хворих афазіями, наші дослідження свідчать про наявність не однієї, а двох ієрархій складності граматики – право- і лівопівкульної” [Чернігівська; 34, с. 29].

Мовлення досліджується також з позицій нейролінгвістики і нейропсихології (Т.В.Ахутіна, Ж.М.Глозман, О.Р.Лурія, Є.Г.Семерницька, В.М.Смірнов, Є.Д.Хомська, Л.С.Цветкова, А.Н.Шандуріна, Р.Якобсон та ін.). Враховуючи дослідження Л.С.Виготського, згідно з якими мовлення поряд із предметною діяльністю є основою для побудови всіх вищих форм довільної свідомої діяльності, переводячи психічні процеси на вищий рівень і забезпечуючи найскладніші форми переробки інформації та організації довільної, свідомої дії, О.Р.Лурія і Є.Г.Семерницька пов’язують з домінантною (лівою) півкулею не тільки сам факт існування мовленнєвої діяльності, але й той рівень організації психічних процесів, який генетично пов’язаний з оволодінням мовою та переходом до форм поведінки, опосередкованих мовленням. Вивчаючи картини порушень у психічній діяльності, що виникають при враженнях домінантної (лівої) і субдомінантної (правої) півкуль, вони віднайшли різницю не тільки в модально-специфічних (сенсорних і рушійних), не тільки в предметно-специфічних (мовленнєвих і немовленнєвих) процесах, а й у способі та рівні організації, якими характеризується будь-яка (в тому числі й мовленнєва) діяльність людини. Вони довели, що складна форма свідомої діяльності, мовленнєвої зокрема, відбувається за участю обох півкуль і що кожна півкуля вносить до її перебігу свій фактор, відповідає за нього, відіграє свою власну роль в її перебігу чи то у структурних і логіко-граматичних формах організації мовлення, чи то в його фонових компонентах, чи то в ступені його свідомої, довільно регульованої організації тощо. Дослідниками описані випадки враження домінантної півкулі, що проявляється в розпаді парадигматичних кодів організації мовлення, вади в роботі субдомінантної півкулі, які спричиняють розлад фонових (інтонаційно-мелодичних) компонентів мовлення, обумовлюють порушення безпосередньо організованого перебігу спрямованої мовленнєвої діяльності, що виявляється в синдромі “резонерства” [Лурія, Семерницька].

В нейропсихології також встановлені інші, не менш значущі, факти для формування мовленнєвої діяльності у дітей: цілеспрямованого впливу на її механізми. Дослідники вивчали процеси породження висловлення й особливості аналізу мовленнєвого матеріалу в умовах інактивності однієї з півкуль, з позицій утворюючих моделей мовлення. Було з’ясовано, що в організації всіх рівнів мовлення беруть участь обидві півкулі; мовленнєвим функціям правої півкулі притаманні риси глибинних структур (найбільш ранні етапи мовленнєвипородження: від домовних – мотивів висловлення, семантичних уявлень і глибинно-семантичних, які формують “зміст”, – до мовно-семантичного), а мовленнєвим функціям лівої півкулі – риси поверхових структур (цілковито оформлені, в граматичному і фонологічному сенсі висловлення), що трансформація глибинних структур мовлення в поверхові починається в правій півкулі, а завершується в лівій [Балонов]. Ось чому ліва півкуля, “...володіючи трансформаційними механізмами, легко справляється з аналізом складних конструкцій, але з утрудненнями аналізує

прості речення”. Права півкуля “...володіючи механізмами організації глибинних рівнів мовлення, легко справляється з аналізом ядрових конструкцій, але зазнає значних труднощів у розумінні граматично оформлених речень” [Балонов; 3, с. 539]. Проте, як вказують дослідники, це справедливо лише для сприймання та продукування висловлювання засобами рідної мови.

Т.В.Ахутіна на підставі даних аналізу динамічної афазії та порівняння моделей породження мовлення за наявності афазії, що існують в нейропсихології, впровадила один із методів вивчення нормальної мовленнєвої діяльності та її мозкової організації, визначила складові мовленнєвого механізму й провідний передбачуваний напрям, основну послідовність операцій творення мовлення; довела, що описаний нею процес породження мовлення – найбільш розгорнутий варіант утворення мовлення, який, однак, може скорочуватися залежно від виду мовлення, від ступеня автоматизованості мовленнєвого матеріалу [2].

У психології та психолінгвістиці проблему мовлення розглядають в аспекті спілкування, комунікації (Ю.Б.Гиппенрейтер, Т.М.Дрідзе, О.О.Леонтьєв, О.К.Маркова, Л.О.Петровська, Є.Ф.Тарасов, Г.П.Щедровицький). “Мовлення – діяльність спілкування – вираження, впливу, повідомлення засобами мови; мовлення – це мова в дії. Мовлення... це єдність певної діяльності (спілкування) і певного змісту, який позначає й, позначаючи, відображає буття. Точніше, мовлення – це форма існування свідомості (думок, почуттів, переживань) для іншого, що є засобом спілкування з ним, форма узагальненого відображення дійсності, або форма існування мислення” [Рубінштейн; 29, с. 382]. Отже, мовлення презентується в науці і як засіб спілкування, і як частковий випадок діяльності спілкування [Леонтьєв].

М.І.Жинкін зауважував, що не існує мови без мовлення, а мовлення – без мови. Ці структури він називав “комплементарними”, не існуючими порізно. Вони – нібито атоми однієї молекули [Жинкін; 11, с. 34].

Ось чому в психології мовлення трактується передусім як мова, що функціонує в контексті індивідуальної свідомості особистостей, які завдяки мовленню не обмежуються особистим досвідом; індивідуальна свідомість кожної людини завдяки мові збагачується суспільним досвідом, з одного боку, а з іншого – її особисті знання завдяки мовленню стають надбанням інших людей. Основну функцію свідомості – усвідомлення буття, його відображення – мовлення виконує специфічним чином: відображає буття, позначаючи його засобами мови. Тільки завдяки мовленню свідомість однієї людини стає данністю для іншої. “Мовлення... своєрідно розмикає... свідомість іншої людини, роблячи її доступною для багатограних і найтоншим чином нюансованих впливів” [Рубінштейн; 29, с. 382].

Мовлення також розглядають (переважно лінгвісти) і як мовний код, як діючу мовну систему, оскільки воно має семіотичний (знаковий) характер (Є.Бенвеніст, Ж.Вандрієс, В.В.Виноградов, О.Єсперсен, А.П.Загнітко, В.О.Звегінцев, І.М.Кобозєва, М.П.Кочерган, В.З.Панфілов, О.О.Потебня, Ф.Соссюр, Л.П.Якубинський). Людській мові, – писав М.І.Жинкін, – притаманна та дивовижна особливість, що із обмеженого числа мовленнєвих звуків (фонем) утворює велетенське число слів, зі слів може бути складено незчисленне число речень, з речень можуть бути сформовані тексти (мовлення); також будь-яка ситуація може бути відображена в мовленнєвому висловленні [Жинкін; 11, с. 34].

Мовлення водночас – феномен психіки людини, її особливість, її вища психічна функція, що являє собою складний системний психічний процес, який формується прижиттєво й має біологічне підґрунтя, але є соціальним за походженням (Л.С.Виготський, О.О.Леонтьєв, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, М.Р.Львов, С.Д.Максименко, Н.Н.Подьяков, С.Л.Рубінштейн, Т.М.Ушакова, Л.П.Федоренко, О.М.Шахнарович).

Як психічний процес мовлення пов’язане з пізнавальними (когнітивними) процесами, разом з якими воно розвивається й бере участь у пізнанні людиною світу. Одночасно ці процеси впливають на формування мовлення та його розвиток, сприяють становленню мовлення – є його

органічними мовленнєвими складовими (Б.Г.Ананьєв, А.В.Беляєва, П.П.Блонський, О.В.Брушлинський, Б.М.Величковський, О.В.Запорожець, І.М.Румянцева, Р.Л.Солсо).

Проте мовлення як процес має не тільки когнітивну, а й емоційно-вольову основу. Ще Л.С.Рубінштейн підкреслював, що значну роль у мовленні відіграють емоційні процеси: вони не можуть протиставитися внутрішнім пізнавальним процесам, як зовнішні. Власне емоції – це єдність емоційного й інтелектуального, так само, і пізнавальні процеси утворюють єдність емоцій та інтелекту. Одночасно С.Л.Рубінштейн попереджав і про недоцільність протиставлення інтелектуальних та емоційних процесів вольовим. Один і той самий процес може бути водночас інтелектуальним і емоційно-вольовим [Рубінштейн]. У психології також підкреслюється, що “...емоції глибоко проникають у всі сфери мовленнєвих механізмів і функцій, суттєво торкаються й активізують їх, вони, ніби пусковий пристрій, що приводить їх у дію” [Румянцева; 30, с. 29]. Ці думки досить важливі для розробки різних навчальних систем, спрямованих на розвиток мовлення у дітей.

Оскільки мовлення є і засобом, і формою спілкування, воно безпосередньо пов’язане з психічними властивостями і станами особистості (прояв почуттів: настрої, афекти, ейфорія, тривога, фрустрація та ін.; вияв уваги: зосередженість, неухважність; вияв волі, рішучість, розгубленість, зібраність; вияв мислення: сумнів, впевненість; вияв уяви: мрії та ін. Такі вияви є відносно статичними моментами у психіці індивіда й безпосередньо по-різному виражаються в мовленні. Психічні властивості як сталі вияви психіки, їх закріпленість і повторність у структурі особистості (наміри, мотиви, цілі, характер, темперамент, здібності, знання, свідомість тощо) також відображаються в мовленні і впливають на нього. Отже, всі ці психічні явища безпосередньо пов’язані з мовленням, обумовлюють його перебіг і становлення. “Більше того, і саме мовлення з повним правом можна назвати психічною властивістю людини..., в якій, безпосередньо, відображаються її психічні стани” [Румянцева; 30, с. 27].

Особливо яскраво вони проявляються в усному мовленні засобами інтонації (темпі, тембрі голосу), в дібраних лексичних засобах, в екстралінгвістичних засобах (міміці, жестах тощо).

В мовленні, як у дзеркалі, відбивається спрямованість особистості, її настанови й тенденції, потреби, інтереси, схильності та ідеали. “За відсутності того, в чому людина має потребу або зацікавленість, – писав С.Л.Рубінштейн, – вона відчуває більш-менш значну напругу, неспокій, якого вона, природно, намагається позбутися. Відтак спочатку зароджується більш-менш невизначена динамічна тенденція, що перетворюється в прагнення, коли вже досить виразно вимальовується та крапка, до якої все спрямовано. Залежно від того, як тенденції опредмечуються, тобто визначається предмет, на який вони спрямовуються, тенденції стають дедалі більш усвідомлюваними мотивами діяльності, такими, що більш або менш адекватно відображують об’єктивні рушійні сили діяльності людини. Оскільки тенденції, як правило спричиняють діяльність, спрямовану на задоволення потреби або інтересу, який її викликає, з ними зазвичай пов’язують рушійні моменти, що накреслюються, але загальмовані, вони “...посилують динамічний, спрямований характер тенденцій” [Рубінштейн; 29, с. 519]. Потреби, інтереси, ідеали є складовими різних сторін чи моментів мультиобразної й водночас єдиної особистісної спрямованості, яка виступає в якості мотивації її мовленнєвої діяльності (Л.І.Божович, Л.А.Булаховський, К.Бюлер, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, Є.І.Негневицька).

Про мовлення пишуть і як про мовленнєву поведінку (Т.Г.Винокур, І.О.Зимня, О.О.Леонтєв, Н.Хомський), тобто, зовнішні прояви психічної діяльності людини, або зовнішні прояви психічної активності, яка має біологічну основу і є невід’ємною частиною внутрішніх психічних процесів, властивостей і станів людини [10], [16]. Мовленнєва поведінка зумовлена такими соціальними факторами, як культура, національні особливості, етика, виховання, міжособистісне спілкування, які в процесі інтеріоризації стають внутрішніми компонентами психічних структур. Зовнішні прояви психофізіологічних процесів у мовленнєвій поведінці людей виражаються з фонетичного боку мовлення (вібрація голосу, темброві модуляції, збільшений темп, швидкість мовленнєвих реакцій) [Рубінштейн].

Мовлення досліджують і як мовленнєву здібність (компетенцію) людини (Г.І.Богін, Н.С.Лейтес, С.Л.Рубінштейн, А.М.Шахнарович). Це – загальна потенційна здатність до оволодіння мовою і пов'язані з цією здатністю проблеми устрою та функціонування мовленнєвого апарату [14]; готовність індивіда до мовлення [35]. Мовленнєва компетенція – поняття ширше, ніж мовна. Воно охоплює і мовну здатність, і більш точно пояснює механізми оволодіння мовою, забезпечує людині оволодіння й володіння мовленням, що особливо важливо для пояснення онтогенезу мовлення та в прикладному аспекті лінгвопедагогіки. Мовленнєву здатність визначають як психічну та психофізіологічну функцію людини, “...що закладена біологічно і генетично, але формується й розвивається соціально на основі особливої анатоми-фізіологічної та нейрофізіологічної організації людини; функція, яка забезпечує можливість людській психіці відображувати й узагальнювати зовнішні мовленнєві явища, переводячи їх в особливі внутрішні мовленнєві коди. Ці коди вміщують не тільки відображену систему мови з усіма її елементами і рівнями, а й ті, які мають психофізіологічну, когнітивну, психодинамічну, емоційну сутність та приводять цю систему в дію, змушуючи працювати, роблять її життєвою й активною” [Рубінштейн; 29, с. 174].

Взаємопов'язаною і взаємозумовленою з мовленнєвою компетенцією є прагматична компетенція – як знання (імпліцитні й експліцитні) механізмів використання мови [Арутюнова].

В контексті мовлення використовується і вужче поняття, ніж “мовленнєва здібність”. Це – “мовленнєва організація” – єдність процесу переробки й упорядкування мовленнєвого досвіду й утримуваного внаслідок цього процесу продукту – індивідуальної мовної системи, яка трактується як система концептів [Залевська]. З огляду на індивідуальну мовну систему, мовленнєву організацію ще називають і “мовною організацією”. Проте питання про перевагу одного з цих термінів не принципове [Залевська]. Мовленнєву організацію розуміють не як пасивне сховище даних про мову, а як динамічну функціональну синергетичну систему, як систему, що самоорганізовується [І.О.Герман, О.Є.Супрун]. Важлива в ній постійна взаємодія між процесом переробки й упорядкування мовленнєвого досвіду та його продуктом (нове в мовленнєвому досвіді); те, що не вписується в рамки системи, спричиняє її перебудову, а кожний наступний стан системи слугує основою для порівняння при подальшій перебудові мовленнєвого досвіду [Залевська; 13, с. 34].

Мовлення як процес завжди зумовлює продукт цього процесу. Тому в контексті мовлення вживається і поняття “продукт мовлення” – мовний матеріал, який може лише опосередковано впливати на процес мовлення. Для цього він передусім має бути переробленим індивідом таким чином, щоб знайти відображення, по-перше, в мові як засобі спілкування (неусвідомлена мова); по-друге, в мові як засобі метамовної діяльності (усвідомлена мова). З метою зумовлення можливості реалізації процесів виробництва мовлення мовленнєва організація має у своєму розпорядженні певні стратегії втілення думки у слово (сміслоформування), а для обумовленості процесів розуміння мовлення – стратегіями видобування думки із слова (сміслоформування) [Залевська].

Мовленнєву організацію індивіда (психофізіологічні механізми) О.О.Залевська розглядає як поняття, вужче від “мовленнєва компетенція людини”, кваліфікує як процес-продукт, як постійну взаємодію процесів переробки й упорядкування мовленнєвого досвіду, досвіду пізнання і спілкування та їх багатоманітних продуктів (не тільки вербалізованих) і продукту – мови у вигляді концептів і стратегій сміслоформування і сміслоформування. Мовленнєва організація формує опори “для себе”, вона є системою концептів і стратегій користування ними у процесах мовленнєвомисленнєвої діяльності. Концепти (як надбання індивідів) виступають у мовленнєвій організації в якості одиниць [Залевська; 14, с. 32-36].

Важливою дефініцією психології та психолінгвістики є мовленнєвий досвід (Є.Д.Божович, Л.І.Божович). Він “... існує не сам по собі, не заради самого себе, а як засіб взаємодії індивіда з навколишнім світом; отже, мовленнєвий досвід завжди міститься в ширшому діяльнісному

контексті, з яким мають узгоджуватися продукти перебудови мовленнєвого досвіду як однієї із складових багатограної діяльності людини” [Залевська; 14, с. 161].

Мовленнєвий досвід органічно пов’язаний з когнітивним та емоційним досвідом індивіда, оскільки будь-який суб’єкт діяльності активно сприймає світ і взаємодіє з ним, пізнає його закономірності, відбиває й переломлює їх через призму мотивованості та предметності своєї діяльності. Мовленнєвий досвід піддається перебудові у зіставленні з індивідуальною й особистісною картиною світу (“образом світу” – О.М.Леонтьєв), у зв’язку з емоційно-оцінювальним маркуванням. Це передбачає необхідність переробки і упорядкування, які забезпечують готовність до використання в мовленні того, що складає специфіку самих мовних одиниць і лежить в основі їх успішного функціонування у процесах продукування та розуміння мовлення. Своєрідність перебудови мовленнєвого досвіду визначається психофізіологічною природою мовленнєвої організації індивіда (О.О.Залевська, О.М.Леонтьєв, Л.В.Щерба).

Процеси зміни й упорядкування мовленнєвого (і взагалі пізнавального) досвіду індивіда, які відбуваються згідно із законами психічної діяльності та під контролем соціуму, мають своїм результатом систему концептів і стратегію користування ними як функціональними орієнтирами й зразками [Залевська; 14].

У психологічній традиції мовлення трактується і як індивідуальна мовленнєва система. Являючи собою конкретний прояв мовної системи, воно є соціальним продуктом. Суб’єкт, який створює в собі мовленнєву систему на основі мовного матеріалу колективу, в якому він перебуває, і залежно від комплексу факторів і рівня переробки мовного матеріалу може формувати її свідомим і несвідомим шляхом. По-перше, носій мови може вільно володіти рідною мовою на практичному рівні, але мати значні труднощі під час вивчення граматики й усвідомлення мовних явищ. По-друге, він може легко перейти з самостійно відпрацьованої “системи функціональних орієнтирів” на “абстрактну систему метамовних понять і прескриптивних правил” [Залевська]. Зосередження уваги науковців на функціональних орієнтирах, які відрізняють природний процес комунікації (говоріння й аудіювання) від цілеспрямованої метамовної діяльності людини (за принципової спільності вихідного мовного матеріалу для переробки його суб’єктом), має бути основою психолінгводидактичних рекомендацій, які претендують на ефективне керування навчальною діяльністю, пов’язаною з оволодінням дітьми мовою.

Індивідуальна мовленнєва система, за Л.В.Щербою, є індивідуальним виявом мовної системи, що виводиться з мовного матеріалу (як продукту мовлення). Безперечно, мова, засвоєна інтуїтивним шляхом, який дає змогу носієві мови навіть і без отримання спеціальної освіти вільно оперувати у своїй повсякденній мовленнєвій практиці широким набором стратегій смислоформування й смислоформулювання, і мова, засвоєна шляхом структуризації природної мови, спричиняє можливості індивідів вербалізувати своє розуміння сутності явищ, кореляти яких виведені з аналізу продуктів мовлення і представлені в розгорнутому багатосторонньому тлумаченні в метамові. Отже, індивідуальна мовленнєва система передбачає і природне мовлення (говоріння, аудіювання), і метамовну діяльність індивіда, який відображає ті ж самі закономірності, що містяться в мовному матеріалі. Проте, кожне з них (і природне спілкування, і мовлення як результат метамовної діяльності) має свою проекцію на мову, свої функції, передбачає різні погляди на одне й те саме мовне явище, і відповідно відпрацьовує свою власну специфічну “систему координат” і закономірності функціонування відповідних їм механізмів (неусвідомленого і усвідомленого мовлення).

Найбільш поширений в науці підхід до мовлення як до вияву діяльності (О.О.Брудний, Р.М.Грановська, В.Гумбольд, І.А.Зимня, В.П.Зінченко, О.Колодич, Н.І.Красногорський, Є.С.Кубрякова, О.О.Леонтьєв, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, М.К.Мамардашвілі, М.А.Надирашвілі, Б.Ю.Норман, Є.Ф.Соботович, О.С.Штерн). Ще Л.В.Щерба зазначав, що мовленнєва діяльність зумовлюється складним мовленнєвим механізмом людини, або “психофізіологічною мовленнєвою організацією індивіда” [Щерба]. І тільки в процесі мовленнєвої діяльності відбувається становлення і постійне вдосконалення мовленнєвої організації людини як самоорганізуючої

системи особливого коду. Л.В.Щерба вбачав прояви мовленнєвої діяльності людини в мовному матеріалі (текстах) і в мовних системах (граматиках, словниках); зумовлював її існування мовленнєвою організацією індивіда, яка, в свою чергу, є продуктом своєрідної зміни мовленнєвого досвіду. Він уперше розмежував поняття процесу і продукту мовленнєвої діяльності. З урахуванням зробленого Л.В.Щербою важливого розмежування, О.О.Залевська побудувала схему мовленнєвої діяльності індивіда, де процесом виступають виробництво і розуміння мовлення, а продуктом – мовний матеріал (результати мовленнєвиробництва і мовленнєвиприйняття). Крім того, зазначено, що один і той самий “...мовний матеріал слугує базою для зміни в різних спрямуваннях, що дає різні продукти. Процеси зміни й упорядкування мовленнєвого досвіду індивіда, які відбуваються за законами психічної діяльності та під контролем соціуму (ширше – культури), мають своїм результатом систему концептів і стратегій користування ними як функціональними орієнтирами і зразками. На відмінну від цього, метамовна діяльність вченого-лінгвіста (цілеспрямований логіко-раціональний аналіз, який йде слідом за системою прийнятих вихідних постулатів) обумовлює побудову описової моделі мови як системи конструктивів і прескриптивних правил їх комбінування” [Залевська; 14, с. 258].

Мовленнєва діяльність – лише один з аспектів більш загального поняття діяльності [Щерба]. Її включають не тільки в діяльність вищого порядку, а й відносять до мовленнєво-мисленнєвої діяльності, “...підкреслюючи тим самим, з одного боку, взаємодію процесів мислення і мовлення, а з іншого – важливість дослідження не тільки “мовлення для інших”, а й мовлення для себе” [Залевська; 13, с.34]. За О.О.Леонтьєвим, мовленнєва діяльність – це завжди “...система значимих операцій, якісно визначених елементарних дій; “...в моделі мовленнєвої діяльності ми завжди маємо справу з одиничними операціями або операціональними одиницями, деякими передумовами їх здійснення і деякими функціонально, але не формально-лінгвістичними певними проміжними й кінцевими станами” [Леонтьєв; 22, с. 56]. При дослідженні мовлення як діяльності, зокрема як мовленнєво-мисленнєвої, в ході якої формується і виражається (йдеється про зовнішньомовленнєве вираження, виявлення) певна думка, широко використовується в багатьох психологічних і психолінгвістичних дослідженнях поняття “висловлення” (О.О.Леонтьєв, О.Р.Лурія, Р.Ромметвейт), яке є засобом “...не для передачі готової думки, а для її становлення” [Залевська; 13, с. 37]. Саме цю версію підкріплюють і відомі висловлювання Л.С.Виготського: “Думка не виражається у слові, але доконується у слові” [Виготський; 9, с. 330] та С.Л.Рубінштейна, який зазначав, що в мовленні ми формуємо думку, але формулюючи її, ми постійно її формуємо [29]. Тобто висловлення, за словами І.А.Зимньої, є способами “сміслоформування” і “сміслоформування” думки [15].

Поряд із поняттям “мовленнєва діяльність” досить поширеними в психолінгвістичній літературі є поняття “мовленнєва подія”, “мовленнєва ситуація”, за допомогою яких описується мовленнєва поведінка людини. Саме знання основ мовленнєвої поведінки, вміння аналізувати її, вміння контролювати власну мовленнєву поведінку й знання того, як можна зробити її ефективнішою, визначають змістовий хід та емоційний результат мовленнєвих взаємодій суб’єктів у процесі спілкування. У психолінгвістиці, риториці і лінгвопрагматиці мовленнєву подію розглядають як основну одиницю мовленнєвої комунікації. “Мовленнєва подія, – пише А.К.Михальська, – це щось закінчене ціле зі своєю формою, структурою, межами. Шкільний урок – теж мовленнєва подія, як і, наприклад, батьківські збори, класні години, конференція або засідання...” [Михальська; 28, с.464]. Мовленнєва подія складається з потоку мовленнєвої поведінки (те, що повідомляється (словесне мовлення), того, чим воно супроводжується (міміка, жести) та умов й обстановки, в якій відбувається мовленнєве спілкування його учасників.

До потоку мовленнєвої поведінки (те, що дослідники записують на диктофон) відносять: а) власне слова – вербальна словесна поведінка; б) звучання мовлення (його акустика) – акустична поведінка; в) значущі рухи обличчя і тіла (погляд, міміка, жести, поза) – жестово-мімічна поведінка; г) просторове розташування партнерів комунікації – просторова поведінка, яка разом із значущими рухами може бути фіксована тільки за допомогою кінокамери. Слово, яке звучить, живе мовлення, що промовляється, виголошується у процесі розгортання мовленнєвої події,

називають дискурсом, в значення якого входить не тільки розповідне мовлення, а й діалогічне, мовленнєва взаємодія між партнерами, обмін репліками в діалозі [Львов].

До умов і обставин, в яких відбувається мовленнєве спілкування, зараховують “сцени дії”, “діючих осіб”. Дослідники мовлення, аналізуючи мовленнєву подію – дискурс (точніше його вербальну частину), виділяють одиниці дискурсу (дії, сцени, картини). Мовленнєві події схожі з “явами” в класичній п’єсі, де є певна група учасників – “діючих осіб”, обстановка, в якій відбувається “ява” і діалог (дискурс), що відбувається в ньому [Михальська].

Сукупність елементів мовленнєвої події, включаючи її учасників, стосунки між ними і обставини, в яких відбувається спілкування, вважають у науці мовленнєвою ситуацією, а мовленнєву подію – дискурсом плюс мовленнєва ситуація [Михальська].

Для психодидактики, лінгвопедагогічної психології і лінгвометодики важливим є правильне трактування структури мовленнєвої ситуації і володіння знаннями про арсенал способів приведення у відповідність з нею мовленнєвих дій (дискурс) дітей. Мовленнєва ситуація, на думку психолінгвістів, містить у своїй структурі такі компоненти, як діючі особи; стосунки між ними; цілі кожного конкретного партнера спілкування (наміри) – той результат, якого мовець хоче досягти (свідомо або неусвідомлено) своїм мовленням; умови й обставини, які визначають структуру мовленнєвої ситуації, але не мають прямого відношення до діючих осіб. Щоб описати, уявити мовленнєву ситуацію (майбутнє мовлення), необхідні тільки ті умови й обставини, які справді важливі для неї, суттєві, на щось впливають, а щось навіть “продиктують”, визначають (Т.О.Ладиженська, О.О.Леонтьєв, О.К.Михальська, Є.І.Негневицька).

Серед понять, що стосуються мовлення, є дефініції “мовленнєвий акт”, “мовленнєвий вчинок” (Дж.Брунер, Б.Н.Забавников, І.М.Кобозєва, О.К.Михальська). Єдиною справжньою одиницею діяльності, за О.М.Леонтьєвим, є діяльність як така, або “акт діяльності”. Коли розгортається конкретний процес (зовнішній або внутрішній), то в мотиваційному аспекті він виступає як (за О.О.Леонтьєвим) акт діяльності, а підпорядкований меті – як дія або система, послідовність дій [Леонтьєв; 20, с. 336], [Леонтьєв; 23, с.13-14]. Коли мовлення є самоцінним, коли збуджуючий його мотив не може бути задоволеним, як стверджує О.О.Леонтьєв, мовлення є замкнутим актом діяльності. В інших випадках, мовлення – сукупність мовленнєвих дій, що мають власну проміжну мету, підпорядковану меті акту діяльності, до якого вони входять [Леонтьєв; 20, с. 63]; “...елементарна мовленнєва дія і мовленнєва операція, в крайньому випадку – акт мовленнєвої діяльності” [Леонтьєв; 20, с. 65]. Згідно теорії мовленнєвої діяльності, зазначає І.М.Румянцева, мовленнєві акти як мовленнєві дії пов’язані з плануванням, контролюються свідомістю і перебувають у верхніх “шарах” складної ієрархічної будови діяльності, що має назву “макроструктура діяльності” [Румянцева; 30, с.33]. Людина, що висловлюється, чинить так, бажаючи отримати певний результат, тобто, вимовляючи, вона діє, робить вчинок. Як писав Дж. Остін: “Слово є діло”. Отже, будуючи висловлення, людина здійснює певну дію, спрямовану на адресат. Ця дія, визначена метою (наміром) мовця, віднесена неориторикою і прагматикою до мовленнєвого акту, й визначена як синонім “мовленнєвого вчинку” і “мовленнєвої дії” [Михальська; 28, с. 410]. “На жаль, за останні роки, склалася ситуація своєрідної омонімії термінів, яка ... веде до девальвації деяких вихідних понять, що запозичені з однієї науки в іншу” [Залєвська; 14, с. 266]. Як приклад, вона називає саме термін “мовленнєва дія” й ототожнення його з терміном “мовленнєвий акт” у Б.Н.Забавнікова [12] або трактування теорії мовленнєвих актів як одного з варіантів “психолінгвістичної теорії мовленнєвої діяльності” у І.М.Кобозєвої [17]. Отож, в науці існують різні підходи до мовлення, але більшість дослідників цього психічного явища дотримується позиції О.В.Брушлінського. Її суть полягає в наступному. Мовлення як вид психічної діяльності функціонує не ізольовано, окремішньо, а в органічній єдності із сприйманням, пам’яттю, мисленням тощо, онтологічно існує разом з іншими психічними процесами і станами як інтегрований цілісний акт. Якщо мовлення виокремлюють від інших видів психічної активності, то лише умовно, з метою наукового аналізу й осмислення цього феномена. Проте в реальній життєдіяльності розмежувати їх неможливо. Мовлення людини – лише один із компонентів цілісної психіки суб’єкта [Брушлінський]. Мовлення формується у процесах

діяльності активного суб'єкта шляхом безперервної взаємодії зі світом, що його оточує, шляхом психічного відображення ним реальності як у свідомості, так і підсвідомості, у процесі взаємодії перцептивної, когнітивної, мнемічної та емоційно-вольової сфер психіки, тому досліджувати його необхідно, як вважає Л.М.Веккер, з позицій єдиної теорії психічних процесів, виходячи з “континуально-генетичної” логіки, “...в якій виявляються відмінності між компонентами навіть тоді, коли вони онтично неподільні” [Брушлінський; 7, с.88,], [Веккер; 8].

Кожна з існуючих психологічних теорій мовлення має раціональне зерно, зазначає І.М.Румянцева, але передбачає інтерпретацію явищ мовлення однобічно. Проблема виявляється в різній акцентуації пріоритетів, в тому, яку пояснювальну модель кожна з теорій вибирає для інтерпретації феноменів мовлення; коли “...біхевіористи розглядають зовнішні і внутрішні психічні процеси через призму поведінкових реакцій...”, тоді “...теорія діяльності знаходить в цих же процесах всі ознаки діяльності. Чи є для цього підстави? Так, мають місце. Чи можна, в такому випадку, назвати мовлення поведінкою, як робить біхевіористська школа, когнітивним процесом, як прийнято в когнітивній психології, діяльністю, як стверджує теорія мовленнєвої діяльності? Безперечно. Чи можна згідно з постулатами психофізіології, вважати мовлення психофізіологічним процесом, трактувати його в ракурсі внутрішніх драйвів та емоцій, як надає перевагу динамічна психологія, або у світлі особистісних характеристик, як притаманно гуманістичній психології? Так. Можливо” [Румянцева; 30, с.36]. Чому так? Тому що “...мовлення як складний психологічний, а точніше психолінгвістичний феномен, що поєднує в собі всі ці психологічні аспекти, які до того ж є такими, що взаємопроникають і взаємозумовлені. Мовлення є і першим, і другим, і третім, і четвертим, і п'ятим одночасно, не кажучи вже про найголовніший, лінгвістичний, його бік [Румянцева; 30, с.36]. Тому вивчаючи і створюючи технології формування мовлення, яке є складним поліфункціональним феноменом, важливо гармонійно поєднувати досягнення різних наук в галузі мовлення, різних психологічних шкіл і систем, а саме мовлення розглядати як психічне явище, невіддільне від інших психічних функцій людини, водночас пам'ятаючи про відносний характер будь-яких сучасних наукових теорій і концепцій.

В реальному житті мовлення, як і всі інші психічні функції, власне мовленнєва діяльність, як і взагалі “...всі різні види психічної діяльності індивіда взаємопов'язані; один із них може бути провідним залежно від мети діяльності та завдань, що вирішуються, але ніколи не виступає сам по собі, він лише визначає специфічну структуру всієї системи психічного” [Залевська; 14, с. 398]. Пропозиції науковців впроваджувати системний підхід до мовлення [13], [8], “інтегративну теорію мовлення” [30] при всіх їх перевагах і перспективах все ж таки нашоухуються на стійку психолінгвістичну традицію вітчизняної науки, яка “...відчула на собі вплив... “валів”, “бумів”, “революцій”, проте вона з самого початку йшла своїм шляхом – шляхом теорії мовленнєвої діяльності, в рамках якої завжди ставилося завдання...” вивчення особливостей мовленнєвої діяльності людини взагалі, та в онтогенезі зокрема [Залевська; 14, с.323]. У функціонуванні мовленнєвої діяльності можуть бути пояснені такі складні мовленнєві явища, як свідоме й несвідоме у мовленні, його механізми, взаємодія з мовою, генезис мовної, мовленнєвої, прагматичної та метамовної (лінгвістичної) компетенції, співвідношення мовленнєвої діяльності, мовленнєвої активності й мовленнєвої поведінки, специфіка оволодіння мовою залежно від рівня її засвоєння (імпліцитного й експліцитного) і від типу знань про мову – декларативні” й “процедуральні” (О.О.Залевська, Л.П.Якубинський); багатогранні її прояви, різні підходи до її структурної організації, взаємозв'язок і взаємозумовленість з іншими видами діяльності та психічним взагалі, яке характеризується процесуальністю, динамічністю, безперервністю, взаємодією процесів і їх продуктів; мовленнєві універсалії, які складають основу мовленнеутворювальних механізмів незалежно від мовних відмінностей; своєрідність мовленнєвого досвіду індивіда на різних вікових етапах його розвитку, спілкування як суб'єкт-суб'єктної взаємодії [Брушлінський; 6], як процес внутрішньої саморганізації соціуму [Леонтьєв; 21] і багато інших мовленнєвих феноменів, зокрема таких, як висловлення, текст, їх схожість і відмінності.

Мовлення і мова

Проблема диференціації мовлення і мови в гуманітарних науках досі не вирішена. Проте психологи розмежовують їх за такими ознаками: **МОВЛЕННЯ** – певний пізнавальний або психічний процес; тоді як **МОВА** – система засобів мовленнєвої діяльності.

Мовлення являє собою спосіб формування і формулювання окремих думок; мова є інструментом, знаряддям, з допомогою якого ці думки отримують вербальне оформлення. Мовленнєва діяльність людини являє собою індивідуально реалізований процес кодування і декодування інформації в тій або іншій мовній формі. Таким чином, **МОВА** – система знаків, символів і правил оперування з ними, в якій закріплюється узагальнений і опосередкований досвід відображення реального світу. 42 фонеми (36 приголосних + 6 голосних) синтезують звуковий образ 250 тисяч слів української мови, які використовуються в різних синтаксичних конструкціях (словосполучення, речення, текст).

Оволодіння мовою – процес опанування універсального засобу закріплення і передачі від покоління до покоління досягнень людської культури, мистецтва, науки. В ході свого розвитку людина оволодіває надіндивідуальним кодом і мовою, аби потім з їх допомогою долучитися до світової і національної культури, до знань, закріплених завдяки мовним засобам, зафіксованим і збереженим в писемному мовленні.

В.А.Семиченко визначає такі актуальні аспекти проблеми диференціації мови і мовлення:

- мовлення як результат соціального розвитку людини;
- мовлення як фактор розвитку особистості;
- мовлення як спосіб взаємодії між людьми;
- мовлення як форма самовираження особистості;
- мовлення як спосіб оптимізації психічних процесів;
- мовлення як канал діагностики психічних особливостей;
- мовлення як засіб контролю та самоконтролю;
- мовлення як відображення рольової поведінки;
- мовлення як пізнавальний процес [31, с.14-15].

Протягом свого життя людина користується різними видами мов:

- звуковою літературною мовою,
- мовою певної соціальної групи (студентський сленг; жаргон),
- мовою жестів і рухів,
- мовою запахів,
- мовою квітів (айстра – сум; верба – відвертість; вереск – самотність; волошка – ніжність; гвоздика – мужність, стійкість; гіацинт – біда; дзвоник польовий – вдячність; конвалія – приховане кохання; лавр – слава; біла лілія – чистота; мак – краса, молодість; мальва – холодність; нарцис – гордість, самозакоханість; півонія – довголіття; пролісок – ніжність, вірність; ромашка – кохання, мир; троянда – кохання, здоров'я; тюльпан – кохання; фіалка – сором'язливість)

На індивідуальному рівні мова є одночасно і засобом, з допомогою якого організують безпосереднє спілкування, й умовою набуття узагальненого досвіду конкретною людиною, і формою існування цього досвіду в індивідуальній свідомості.

Мовлення як фактор індивідуального життя людини без опанування певної мови неможливе. Проте сама мова може існувати і незалежно від конкретної людини, має свої закони, які виходять за рамки психології.

Між психологією і лінгвістикою склалося свого роду історичне розмежування предметів дослідження: ПСИХОЛОГІЯ вивчає процеси зовнішнього (усного, писемного) і внутрішнього мовлення і лише опосередковано займається мовою, оскільки її онтологія певним чином

виявляється в цих процесах; ЛІНГВІСТИКА вивчає м о в у як систему, трактуючи її в матеріальному аспекті (система мовних умінь і навичок), або в ідеальному, не цікавлячись реалізацією цієї системи. Показово, що, хоча лінгвісти неодноразово декларували необхідність створення “лінгвістики мовлення”, нічого подібного допоки не існує. Наука “психологія мовлення” існує й бурхливо розвивається.

Загальним аспектом і для мови, і для мовлення є значення слова, тобто історично закріплений, на даному відрізку відносно незмінний зміст відповідного поняття. Завдяки оволодінню значеннями мовних засобів люди отримують можливість розуміти один одного. Наприклад, порівняємо трактування значення слова «супутник» носіями мови XVIII та кінця XX-го століття. Можна уявити, як би здивувався подорожуючий дорогами минулих століть, якби його супутник злетів у космічну височінь.

Проте значення слова в індивідуальному мовленні може набувати додатковий зміст, визначений життєвим досвідом людини. Це ті особисті думки, образи, асоціації, емоції, які дане слово викликає у конкретної людини. Таке індивідуалізоване значення отримало назву особистісного змісту. Тому одна й та сама фраза (“підійди до мене”), яка має психологічно нейтральне значення, може сприйматися різними людьми у відповідності з детермінованим з неї особистісним змістом як позитивна (для виявлення позитивних почуттів), так і негативна інформація (можна очікувати на покарання).

Зміст слів відображає не стільки об’єктивний, скільки суб’єктивний світ людини, особливості його психічного життя. Тому мовленнєву діяльність часто використовують в психодіагностиці як один з надійних інструментів виявлення особистісних особливостей людини, її психічних станів і властивостей.

Кодувати і передавати вербальне повідомлення людина може в різний спосіб:

- звичайним звуковим мовленням;
- писемним мовленням рукою;
- жестовим мовленням;
- мовленням дотиків (у сліпоглухих)

Кожному з цих способів передачі відповідають свої способи сприймання мовлення. Для того, аби “зашифрувати” і “розшифрувати” повідомлення тим чи іншим способом, і той, хто передає, і той, хто сприймає, повинні користуватися спільними мовними кодами. В цьому випадку мовлення – це особлива діяльність по виявленню, осмисленню і передачі фактів, змісту, значень; а код, який дає можливість реалізувати цю діяльність, є мовою.

Мовними засобами для передачі життєво значущої інформації володіють і представники тваринного світу. Так, птахи особливими піснями підкликають до себе партнерів у шлюбний період; сигналами сповіщають зграю про небезпеку або її відсутність. У вовків є особливі танці, з допомогою яких вони повідомляють іншим бджолам інформацію про джерела нектару, відстань до них, маршрут.

У мавп є багато сигналів, якими вони “спілкуються” між собою, зокрема, є навіть сигнали, які позначають окремо “небезпеку з землі” і “небезпеку з повітря”. У вовків, наприклад, інформаційною насиченістю володіють певні рухи тіла. Так, налаштований миролюбно вовк підставляє супернику свою шию, сигналізуючи тим самим про готовність прийняти позицію покори.

У мурах, метеликів й інших комах існує мова запахів – виділяючи певні рідини (феромони), вони повідомляють іншим, наприклад, про те, що належать до певної родини тощо.

Незважаючи на складність використаних для передачі повідомлень кодів, мову тварин характеризує спільна особливість. Інформація, що передається, завжди пов’язана з теперішньою ситуацією. Сигнали птахів і звірів передбачені передусім для пуску вроджених або набутих

поведінкових реакцій; вони є механічною відповіддю організму на відповідний вплив або його опосередкований сигнал. Аналогічним чином людина мимовільно скрикує від болю або жаху.

Проте мовлення людини відрізняється від засобів спілкування у тваринному світі передусім такою фундаментальною ознакою, як можливістю отримувати і передавати додаткову інформацію, не пов'язану з безпосередньою ситуацією: звернутися до минулого досвіду, зробити прогноз на майбутнє, згадати про факти, взяті з досвіду інших людей або книг, журналів, телевізійних передач, електронних носіїв тощо. Крім того, дитина ще в ранньому віці оволодіває унікальною людською здібністю конструювати з обмеженої кількості звуків безліч мовленнєвих сигналів, кодувати в них практично невичерпну кількість інформації.

У найбільш близьких претендентів на володіння системою кодування і передачі інформації – людиноподібних мавп, зокрема, шимпанзе – в звичайних умовах виявлено близько 40 звуків, які мають сигнальне значення. Характерно, що «словник» мавп (набір сигнальних звуків) практично не змінюється, навіть якщо вони переходять в іншу зграю. Здібності людини до мовленнєвої діяльності більш варіативні. Опиняючись в іншому мовному середовищі, людина відносно швидко оволодіває новими способами кодування і передачі інформації. Так, відомий американський лікар-психолог Глен Доман описував проблеми спілкування в одній родині: «В Бразилії я зустрів дев'ятирічного хлопчика із середнім рівнем розвитку інтелекту, який володів дев'ятьма мовами без спеціального навчання. Еві Роксаннес народився в Каїрі (де функціонують французька, арабська та англійська мови), його дід був турком і мешкав із усією родиною. Коли Еві виповнилося чотири роки, сім'я переїхала в Ізраїль, де до них приєдналась бабуся-іспанка. В Ізраїлі хлопчик вивчив ще три мови – німецьку, іврит, ідіш. В шість років він переїхав до Бразилії, де опанував ще й португальську. З кожним своїм родичем Еві спілкувався його рідною мовою, при цьому часто був перекладачем для деяких дорослих, які не володіли мовою одне одного» (Доман Гл. Как дать ребёнку энциклопедические знания). Цей випадок не унікальний.

Виявлення мовленнєвих здібностей і мовних можливостей у тварин здавна цікавило і привертало увагу і вчених, і зоологів-любителів. Чимало цікавих спостережень зроблено власниками папуг, які „вміють” говорити. Часто господарі цих пташок розповідають чудернацькі історії про розум і кмітливість своїх вихованців, наводять чисельні й неординарні приклади. Дійсно, ми вражені деякими фразами папуг, проте вигадали їх і навчили пташку їх вимовляти господарі шляхом багаторазового механічного повторення. Немає потреби шукати балакучих птахів у далеких країнах: неабиякими здібностями до імітації людського мовлення володіють шпаки, ворони і навіть галки.

Питання про те, чи можуть тварини, зокрема, високоорганізовані з них (дельфіни, шимпанзе), хоча б деякою мірою наблизитись до рівня мовленнєвої діяльності людини, здавна цікавило спеціалістів тваринного світу. Спроби зоологів навчити людиноподібних мавп звукового мовлення успіхів не принесли. Тоді були заплановані експерименти з використанням штучних мов, які більше відповідають фізіологічним можливостям тварин. Подамо результати кількох з них.

Дослідники Гарднери тривалий час навчали шимпанзе Уошо американському варіанту мови глухонімих. В результаті мавпа оволоділа відповідною системою передачі інформації в межах 160 (при загальному запасі зрозумілих „слів”-жестів у кілька сотень) активно використовуваних смислових знаків; правильно розуміла сформульовані дослідниками повідомлення, сама виявляла ініціативу вступу з ними в „діалог”. Крім того, Уошо навчилася продукувати нові знаки (з відомих їй знаків птах, вода сконструювала знак для позначення качки).

Пізніше експерименти Гарднерів були продовжені зоологом Патерсон в роботі з горилою Коко. Дослідниця навчала мавпу мові жестів, не просто показуючи їх, а цілеспрямовано навчаючи піддослідну правильно жестикулювати. Через 2,5 роки Коко знала вже 200 „слів”, а до 7 років – близько 400.

Інший експеримент був проведений родиною Мері і Ренді Примек в дослідах з мавпою Сарою. Мавпі дали певну кількість пластмасових бірок різної форми і кольору. Кожна бірка являла собою знак, що належав до одного з розрядів: „слово”, „речення (сполучення слів)”, „питання”, „міжмовний символ (колір, розмір, форма тощо)”. Із зворотнього боку кожна бірка мала металеву пластинку, завдяки якій утримувалась на магнітній дошці. Сарі демонстрували той чи інший предмет і бірку, яка означала питання: “Як це називається?”. У відповідь мавпа повинна була закріпити на магнітній дошці бірку, яка позначала даний предмет. В міру навчальних успіхів запитання ускладнювалися, Сарі доводилося конструювати цілі речення. Вона навчилася самостійно формулювати деякі завдання для своїх господарів, наприклад, “Мері, дай Сарі банан” або “Мері, дай яблуко Ренді”. Проте мавпа відмовлялась „розуміти” інформацію, кінцевим результатом якої мала бути негативна реакція або формулювати складні для виконання завдання (наприклад, “Сара дає Мері банан, а Ренді – яблуко”). Крім того, вона так і не змогла активно використати знаки запитання або самостійно вжити знаки-назви дій у вже відомих конструкціях. Виконуючи правильно команду типу “Поклади апельсин в корзину”, Сара не розуміла таких фраз, як “Апельсина в корзині немає”.

Родина Рембо із співробітниками навчили шимпанзе Лану користуватися комп’ютером, на клавішах якого були розміщені довільні символи. Її заохочували кожен раз, коли порядок слів у складеному нею реченні був правильний. Досить швидко Лана опанувала складання цілих фраз, а також навчилася “читати” символи, які виводилися на екран комп’ютера експериментаторами. В результаті вони почали вести досить “зв’язні” діалоги (за даними Семиченко В.А.).

Ці дослідження, з одного боку, виявили більш широкі, ніж традиційно уявлялося, можливості успішного навчання тварин процесам комунікації, а з другого, – їх обмеженість. Крім того, експерименти довели необхідність особливих умов для того, аби процес мовленнєвого виховання відбувався більш ефективно. Подальші дослідження підтвердили, що твердити про справжній розвиток мовлення у мавп немає підстав. У кращому випадку вони опановують елементарні мовні структури, які аналогічні можливостям дворічної дитини. Проте, якщо у маляти ці можливості в подальшому розвиваються у спонтанну, автономну мовленнєву активність, то мавпи у 90% випадків лише копіюють жести експериментатора і його відповіді. Їхня спонтанна “мовленнєва” активність взагалі незмістовна.

Хоча у багатьох дослідників скептичне ставлення до мовних можливостей тварин, ці експерименти не слід вважати даремними. По-перше, вони допомагають глибше зрозуміти механізми формування мовленнєвої діяльності, сфокусувати отримані результати на людину. По-друге, багато прийомів виявилось ефективними для роботи з глухими та німими від народження дітьми, наданні їм допомоги в оволодінні людським мовленням.

Повертаючись до проблеми співвідношення мови і мовлення, не можна проігнорувати і такий її аспект, як особливості перекладу з однієї мови на іншу окремих мовленнєвих виразів. Адже якщо логічні категорії є загальнолюдськими, то їхній вираз через відповідну граматичну будову є специфічним для кожної мови. Завдання перекладача при перекладі – зберігаючи зміст тексту, основну інформацію і значення, знайти адекватну форму їх передачі в новій мові. А для цього необхідно у кожній фразі вихідного тексту провести складний аналіз: а) зовнішньої граматичної конструкції першої мови; б) значень, які вона передає; в) глибинного змісту.

Потім: а) формулюється інваріант змісту засобами нової мови; б) добираються поняття, які максимально точно за значенням передають вихідний зміст; в) конструюються фрази, які не тільки зберігають загальний зміст, але й передають стиль тексту, авторську манеру.

Саме тому переклад художніх творів – самостійний напрямок літературної творчості. Для прикладу візьмемо цікавий експеримент, проведений французькими вченими. За столом посадили 14 досвідчених перекладачів так, аби кожен знав лише мову сусіда праворуч від себе. Перший перекладач написав німецькою мовою фразу: “Мистецтво пивоваріння таке ж давнє, як і історія людства”, – і передав її сусіду справа. Після того, як кожен виконав свою роботу, аркуш знову

повернувся до першого перекладача. Цього разу він отримав від угорського перекладача варіант із таким змістом: “З давніх часів пиво є улюбленим напоєм людства”.

Не потребує пояснень той факт, що кожен перекладач поставився до своєї роботи ґрунтовно. Відхилення у змісті сталися через те, що зміна граматичних форм при кожному перекладі непомітно для перекладачів привносила хиби у зміст.

Ще більші проблеми були отримані при перших спробах машинного перекладу. В наш час нові покоління електронних машин-перекладачів, безперечно, намагаються уникати проблем механічного перекладу, швидко й відносно якісно виконують переклади; але перекладені тексти потребують ретельного доопрацювання кваліфікованими перекладачами.

1.2. Фізіологічні передумови мовлення

У носіїв мови іноді складається враження, що мовленнєва діяльність здійснюється передусім на ґрунті пам'яті, шляхом накопичення необхідного для вирішення практичних завдань набору слів з подальшим їх використанням щодо певних обставин. Дійсно, пам'ять - надзвичайно важливий механізм оволодіння і користування мовленням. Проте мовлення - не тільки своєчасне пригадування відповідних до певної життєвої ситуації слів. Це складний процес відображення оточуючого світу в особливих символічних формах.

Мовленнєва діяльність має власні фізіологічні механізми, які детермінуються не тільки на функціональному, але й на морфологічному рівні. Механізм мовлення містить три принципово різних компоненти: його сприймання, вимову і внутрішньомовленнєвий компонент.

Два перших компоненти забезпечують переклад інформації в мовленнєву форму (“мовленнєвий продукт”) і комплексну роботу багатьох аналізаторів щодо дослідження й аналізу відповідного об'єкта. Хоча продукт мовленнєвої діяльності являє собою ідеальне утворення, робота над ним певною мірою схожа з роботою над матеріальними об'єктами – в ній беруть участь аналогічні чисельні механізми. Так, у звуковому оформленні мовленнєвого висловлювання беруть участь голосові зв'язки, м'язи язика; у сприйманні звукового мовлення – слуховий апарат. При зоровому сприйманні текстів “працює” не тільки зоровий аналізатор, але й голосовий апарат, оскільки в процесі мовчазного читання зв'язки функціонують аналогічно тому, як текст промовляли би вголос. Якщо ж штучно блокувати їх активність, читач не усвідомлює те, що читає.

Проте найважливіше в мовленнєвій діяльності (формування змісту висловлювання одним партнером по спілкуванню і сприймання його іншим) відбувається в компоненті внутрішнього мовлення. Це особливий психофізіологічний процес, який полягає в активізації мовленнєвих механізмів поряд з відсутністю зовнішніх проявів. Сутність його ще не зовсім з'ясовано, хоча науковцями досліджені провідні характеристики. Детерміновані процеси випереджають формулювання мовленнєвого висловлювання, озвученого співрозмовником, вибудовуючи фразу відповідно до мети, завдань, змісту, правил певної мови, а також слідує за почутим висловлюванням у слухача, розшифровуючи зміст і значення. Внутрішньомовленнєві процеси далеко не ідентичні зовнішньому мовленню.

В корі лівої півкулі розташовані три центри мовлення: СЛУХОВИЙ, РУХОВИЙ і ЗОРОВИЙ. Слуховий центр (центр Верніке) забезпечує розуміння вимовлених слів. При його порушеннях людина втрачає здатність розпізнавати слова, вимовлені вголос, хоча по відношенню до всіх інших звукових сигналів може зберігати чудову слухову чутливість. Людина в мовленні сприймає окремі звуки, проте цілісно “охопити” склади, слова, фрази неспроможна.

При вадах зорового центру людина не здатна читати, хоча її зір може повністю зберігатися. Якщо порушений руховий центр, людина не зможе вимовити жодного слова, хоча розумітиме їх, коли почує, зберігатиме здатність до крику і співу без слів.

Результати спостережень за людьми з так званим “розщепленим мозком” дозволили вченим зробити висновок про те, що ліва (домінантна) півкуля мозку людини є унікальним “сховищем”

зовнішніх оболонки слів: їх знакових і буквених форм, а також відповідної граматичної й абстрактної змістової інформації. У правій півкулі зберігається конкретна змістова (передусім образна) інформація про зовнішній світ, а також ієрогліфи, що передають зміст окремих слів, образні жести (мова глухонімих). Тому при порушенні лівої півкулі у людини знижуються здібності до кодування і розкодування лінгвістичних характеристик вербальних повідомлень; правої півкулі – невербальної образної інформації.

1.3. Функції та види мовлення

Якщо аналізувати мовленнєву діяльність на абстрактно-теоретичному рівні, відокремленому від змісту і контексту безпосередніх ситуацій спілкування між людьми, то провідними можна визначити дві функції мовлення: КОМУНІКАТИВНУ і СИГНІФІКАТИВНУ.

Комунікативна ф-ція обслуговує процес передачі інформації від однієї людини до ін. (визначення змісту повідомлення, кодування його в мовну форму, передача через той чи ін. канал інформації).

Сигніфікативна функція пов'язана з відображенням об'єктивної реальності через поняття. Ці функції зазвичай тісно переплетені, оскільки процес безпосереднього спілкування ґрунтується на сигніфікативних можливостях мови, на понятійному ґрунті якої формулюється те чи інше комунікативне повідомлення. В повсякденному житті на цей аспект звертають мало уваги, проте, як тільки люди перестають використовувати ту чи іншу мову в мовленнєвому спілкуванні, вона стає мертвою (наприклад, латина, давньогрецька). При повному збереженні відповідної понятійної структури ця мова вже не може використовуватися для обслуговування безпосередньої взаємодії між людьми, втрачає оперативність, динамізм, гнучкість.

Проте функціональне навантаження, що покладається на мовленнєву діяльність, цим не вичерпується. В людській практиці мовлення виступає фактором вирішення різних життєво важливих завдань, тобто має поліфункціональний характер. Так, безпосередньо пов'язане з мовленнєвою діяльністю мислення. Мовні засоби необхідні не лише для вираження думки, але й для її формулювання. Адже ми не можемо дізнатися про зміст наших думок, допоки не надамо їм словесної форми. Пригадаймо, що навіть впізнавання відбувається тільки тоді, коли ми робимо відповідний висновок про ідентичність об'єкта сприймання до еталонної моделі (перцептивний образ). Слово не співпадає однозначно зі змістом мислення, оскільки в останньому присутні, окрім вербального (словесного, понятійного, нормативно-змістового), образний і емоційний компоненти. Проте без „підведення думки під слово” ми не можемо відібрати провідне значення і зміст того, що відбувається або переживається; диференціювати первинне і вторинне, здійснити категоризацію, порівняти реальні події з еталонними моделями, тобто „запустити” мислення на повний діапазон його можливостей. Тому можна стверджувати, що по відношенню до психічного життя людини мовлення виконує функцію формоутворення.

Людська свідомість не просто існує передусім в мовних категоріях і формах. Зниження вербальної активності зазвичай супроводжується зниженням рівня свідомості (так, блокувавши внутрішнє мовлення, людина занурюється в стан медитації або в сон). Блокування вимови вголос або мовчазне здійснення певних дій призводить до миттєвого забування, не дозволяє осмислити сприйману інформацію. Це дає підстави виділити активаційну функцію мовлення.

Мовлення – засіб, з допомогою якого здійснюється введення людини в соціальне середовище, у стосунки між істотами. Завдяки мовленню формуються не тільки емоційно наповнені, але й змістові зв'язки між батьками і дитиною, регулюється соціальна поведінка маляти, здійснюється вплив на думки і дії, опановуються культурні традиції, тобто реалізується регулятивна функція мовлення.

Крім того, значна частина нашого життєвого досвіду – це не те, що ми безпосередньо переживали. Вона приходить до нас з книжок, газет, радіо та телепередач, електронних носіїв інформації, розповідей інших людей, цілеспрямованого навчання. Тому мовлення слугує для передачі інформації – інформативна функція мовлення; для збереження сукупного досвіду людства й індивідуального досвіду кожного конкретного індивіда – кумулятивна функція.

Окрім цього, мовлення виконує ще емотивну (експресивну) функцію у процесі спілкування, яка полягає у вираженні внутрішнього, емоц. стану людини. Ми не можемо зробити зміст наших почуттів, думок, переживань адекватно актуальним для іншої людини, не сказавши їй про це.

Крім того, виділяють ще фактичну функцію мовлення, спрямовану на встановлення контакту з тими людьми, з якими певна особа вступає в безпосередню взаємодію, на підтримання відповідних зв'язків у тих мікрогрупах, до яких вона належить (рідня, друзі, колеги по роботі, знайомі). Наприклад, у змістовому аспекті привітання зі святом (наприклад, день професійного свята) може сприйматися як безглуздя, оскільки відсутня нова інформація при спілкуванні. Проте сам факт привітання являє форму реалізації фактичної функції, тобто слугує сигналом про прагнення співрозмовника підтримувати дружні стосунки. Таку ж фактичну функцію виконує привітання „по ходу”, зовнішньо абсолютно безглузде (Як справи? Нормально!).

Дещо втратила своє значення в сучасному суспільстві так звана міфічна функція мовлення – звертання до різного роду заклинань, заговорів, молитов для того, аби передбачити можливі неприємності. Навіть атеїстично налаштовані люди в скрутні хвилини життя несвідомо звертаються до своєрідних „заговорів”, аби біда їх обминула.

Крім того, в різних видах діяльності можна говорити про специфічні функції, які виконує мовлення. Так, в педагогічній діяльності мовлення педагога виконує такі додаткові функції:

- розвивальну – забезпечує формування особистості вихованця, передачу йому норм і правил поведінки, керування процесом їх засвоєння, розкриття морального змісту діянь інших людей, оволодіння оцінними і самооцінними критеріями;
- інформаційну – здійснює передачу знань;
- регулятивну – створює сприятливу психологічну атмосферу спільної або індивідуальної діяльності, погоджує або поєднує зусилля для досягнення загального або особистого результату;
- емоційну – формує і корегує міжособистісні стосунки.

Важливо врахувати також, що виявленість відповідних функцій в реальній діяльності або міжособистісному спілкуванні може бути різною. Наприклад, проведений психологами аналіз комунікативної діяльності учителя доводить, що 2/3 її присвячені розмовам, а в 2/3 розмови з дітьми вчитель виявляє домінуючу активність [Семиченко; 31, с.7]. При цьому більшість витраченого часу пов'язана з такими традиційними ситуаціями, як пояснення навчального матеріалу, оцінка учбових дій, роз'яснення власних навчальних дій, певні зауваження. А між тим, метою комунікативної діяльності є формування у вихованців певних якостей, передача їм ініціативи в автодидактиці, самоконтролі, самооцінці. Так, педагог повинен не стільки говорити сам, скільки сприяти розвитку мовлення і формуванню мовленнєвої культури вихованців, розкривати перед ними її функціональні можливості як засобу взаємодії з іншими людьми, саморегуляції. Але для цього вихователь повинен створювати умови для поліфункціонального використання мовлення дітьми. Фактично, справи не такі. Мовленнєва діяльність вихованців у функціональному плані зазвичай занадто обмежена і зводиться до репродуктивного відтворення дидактичного матеріалу. Дослідниками підраховано, що „середньостатистичний” учень у школі говорить на уроках не більше 2 хвилин за день. Подібна ситуація складається і у вищому навчальному закладі: деякі студенти рідко беруть участь у змістовному обговоренні навчальної інформації. А між тим, саме там вони мають навчитися формулювати мотивоване ставлення до професійних і побутових проблем, конкретизувати власні погляди і позиції, формувати і передавати іншим свої переконання.

Види мовлення

Оскільки мовлення людини являє собою поліфункціональне явище, то мовленнєва діяльність є мультиморфною. Тобто, у відповідності з тим або іншим функціональним призначенням, вона може реалізуватися в якісно різних формах.

В психології визначають кілька класифікацій видів мовлення. Передусім мовлення диференціюють на ЗОВНІШНЄ та ВНУТРІШНЄ.

Зовнішнє – мовлення, виголошене вголос, доступне для зовнішнього сприймання. В окремих випадках людина може розмовляти вголос „сама з собою”, ні до кого не звертаючись, проте зовнішнє мовлення обслуговує передусім саме процеси комунікації, взаємодії між людьми.

Внутрішнє – мовлення мовчки. Воно може бути більш або менш зв'язним, послідовним, усвідомленим (наприклад, індивід розмірковує, який вибір зробити; прогнозує, що відбудеться, якщо він вчинить саме так або інакше). Внутрішнє мовлення може являти окремі уривки думок, що виринають з глибин свідомості, незрозумілі навіть самому „автору” цих думок.

Мовлення, що контролюється свідомістю, продумане за змістом, за відповідністю ситуації, є цілеспрямованим. Але мовленнєва діяльність може бути і спонтанною, коли контроль свідомості знижується або повністю відсутній (стан галюцинацій). Ознаку спонтанності може набувати і зовнішнє мовлення. Наприклад, в ситуації сильного хвилювання людина втрачає контроль за тим, що говорить; замість зв'язного мовлення починає щось лепетати. Або внаслідок тривалої самотності „ловить” себе на тому, що починає вголос розмовляти насамоті. В цьому випадку внутрішнє, спонтанне мовлення проривається назовні як компенсація вимушеного обмеження в спілкуванні, в результаті зниження необхідного контролю за власною поведінкою на ґрунті соціальних норм.

Зазвичай зовнішнє мовлення є більш розгорнутим, зв'язним. Воно керується законами логіки, стилістики; у фразах є головні та другорядні члени речення. Внутрішнє мовлення – словесна оболонка мислення. Вона зазвичай оперує згорнутими в одне слово реченнями. Тільки якщо людина починає відчувати труднощі в мислительних операціях, усвідомленні деяких подій, власних переживань або спогадів, вона звертається до розгорнутого внутрішнього мовлення.

Мовленнєва діяльність максимально актуалізується за умов міжособистісного спілкування. Адже, якщо зміст і контекст повідомлення зрозумілі тому, хто говорить, то для іншого учасника комунікації вони мають бути перекладені у „виголошені слова”. А для цього потрібно перейти від скороченого, зрозумілого для себе внутрішнього мовлення – до розгорнутого зовнішнього мовлення, зрозумілого для інших комунікантів.

Психологи спостерігали за близнюками, які віддавали перевагу спілкуванню одне з одним. Як наслідок, в них сформувалося особливе мовлення, зрозуміле тільки їм двом. У них просто не було необхідності розширювати арсенал засобів вираження своїх думок, бажань; знаходячись в однакових життєвих умовах, вони розуміли одне одного без додаткових уточнюючих слів. Як би не було для близнюків складно, але необхідно їх на деякий час розлучати, аби вони навчилися контактувати, спілкуватися й з іншими людьми. Адже вони можуть так і вирости із затримкою мовленнєвого розвитку, зниженою здатністю до спілкування з оточуючими.

Залежно від того, в якій формі подано інформацію, розрізняють мовлення УСНЕ (звукова форма) і ПИСЕМНЕ (знакова, символічна форма).

Усне мовлення може бути безпосередньо або опосередковано зорієнтовано на слухача. Безпосередньо орієнтоване усне мовлення виявляється при прямому контакті зі слухачами і передбачає отримання від них оперативного зворотнього зв'язку (реакції на вимовлені слова).

З відсутністю зворотнього зв'язку стикаються особи, які виступають по радіо, телебаченню. Для них слухачі є гіпотетичною, віртуальною аудиторією. Крім того, в цьому випадку дуже обмежені можливості використання додаткових засобів інструментування переданої інформації, емоційного впливу на аудиторію, уточнення повідомленого змісту. Так, диктором радіо в додаток до змісту може бути використана лише інтонація, тоді як міміка і жести його слухачам недоступні. В кращому становищі знаходяться диктори телебачення, проте і вони скуті певними обмеженнями у поведінці, наприклад, неможливістю активно рухатися, жестикулювати в момент телепередачі. Крім того, слід врахувати і розбіжності у смаках і очікуваннях глядачів. Диктор або

телекоментатор, який поводить надто вільно, може викликати негативні емоції у певної частини глядачів, які звикли до більш стриманої манери поведінки; хоча своєчасно помітити виникаюче в аудиторії невдоволення він не має можливості. Специфіка інформаційного обслуговування значної кількості населення вимагає усунення з повідомлень оціночних суджень, збереження об'єктивності й нейтральності.

Відсутній безпосередній зв'язок і з користувачами писемного мовлення. Адже письмове повідомлення зазвичай звернене до відсутнього читача, який не бачить і не чує того, хто пише. Він прочитає записане тільки через деякий час, можливо тоді, коли для того, хто писав, описана проблема вже втратила свою актуальність.

Відсутність прямого контакту з читачем створює певні труднощі в побудові письмових висловлювань. Той, хто пише, не має можливості використовувати не тільки жести і міміку, але й інтонацію. Він може передавати смислові відтінки тільки розділовими знаками, що, безперечно, нерівноцінна заміна. Як справедливо зауважив Бернард Шоу, „є 50 способів сказати „так” і 500 способів сказати „ні” і тільки один спосіб їх написати”. Тому, по-перше, писемне мовлення зазвичай менш виразне, ніж усне. А по-друге, воно має бути особливо розгорнутим, зв'язним, логічним і вичерпним (самодостатнім).

Писемне мовлення з'явилося значно пізніше, ніж усне. Людство, гостро потребуючи засобів закріплення на тривалий час відомостей про найбільш важливі події, пройшло ряд послідовних етапів їх розвитку.

Першим способом фіксації інформації було так зване ІДЕОГРАФІЧНЕ ПИСЬМО – спроба передавати опосередкований зміст з допомогою малюнків. Так, в ідеографічному письмі індіанців слово „ворожість” зображувалося у вигляді двох стріл, спрямованих наконечниками в протилежні сторони; поняттю „початок дня” відповідав малюнок сходу сонця; фігурка людини з розведеними руками означала заперечення „ні”; а зображення особи з піднесеною до рота рукою – слово „їжа”. Фактично ідеографічне мовлення було не тільки засобом передачі знань, скільки засобом нагадати про те, що потрібно розповісти.

На зміну ідеографічному мовленню прийшло ІЄРОГЛІФІЧНЕ ПИСЬМО, що відрізнялося тим, що пряма схожість з предметами була втрачена. Ієрогліфи можуть позначати не тільки окремі предмети, але й цілі думки. Величезна кількість ієрогліфів, які мали запам'ятовувати ті, хто користувався цією системою писемності, пояснюється тим, що кожному предмету та навіть окремим фразам належить власна, особлива знакова форма. Ієрогліфи не пов'язані з усним мовленням, завдяки якому люди спілкуються.

Найпізнішим є сучасний вид письма, який отримав назву АЛФАБЕТИЧНОГО. Його специфічною особливістю є тісний зв'язок з усним мовленням. Фонема (звук мовлення) на письмі передається графемою (літерою). А оскільки кількість фонем в будь-якій мові обмежена, то з допомогою такої ж обмеженої кількості графем можна передати на письмі безкінечну кількість інформації. Так, в українській мові 33 літери передають на письмі понад 40 варіантів звуків людського мовлення.

Хоча між фонемою і графемою достатньо тісний зв'язок, між ними немає прямої однозначної відповідності. Так, графічний знак Г наявний і в українській, і в російській мовах, але в усному мовленні він відповідає різним фонемам (фрикативний – в укр., вибуховий – в рос. мові).

Розрізняють мовлення СИТУАТИВНЕ й КОНТЕКСТНЕ. Так, у маленької дитини мовлення ще не являє собою зв'язного, суцільного за змістом повідомлення. Аби її зрозуміти, потрібно врахувати ту конкретну ситуацію, в якій знаходиться дитина і до якої безпосередньо належить її мовлення. Зміст мовлення, міцно пов'язаний із ситуацією, в якій він вимовлений, називають ситуативним мовленням.

Контекстне мовлення зазвичай більш зв'язне: його вирізняє адекватність мовленнєвого оформлення передусім думки того, хто говорить або пише і зрозумілість для слухача або

потенційного читача. Все в ньому має бути зрозумілим незалежно від безпосередньої ситуації взаємодії, на ґрунті тільки контексту повідомлення.

В повсякденному житті людина користується і ситуативним, і контекстним мовленням. Так, під час емоційного спілкування або розмови близьких друзів, які мали в минулому спільну „життєву ситуацію”, іншим оточуючим не завжди зрозуміло, про що йдеться. Або людина, надмірно емоційна, також часто незрозуміла для оточення, оскільки вона безпідставно намагається максимально „втиснути” власні ситуативні переживання в контекстне мовлення.

Залежно від характеру і змісту спілкування, ступеня належності до ситуації взаємодії, а також комунікативних особливостей тих, хто бере участь у спілкуванні, розрізняють **МОНОЛОГІЧНЕ** та **ДІАЛОГІЧНЕ** мовлення.

В монологічному мовленні тільки один з учасників комунікації активно формулює мовленнєве повідомлення, транслює його зміст, передає власне ставлення до проблеми. Інші слухають, не продукуючи зустрічних повідомлень. Монологічне мовлення – спрямоване лише в одному напрямку. Його основне завдання – певним чином вплинути на слухача або аудиторію в цілому, передати знання, переконати в будь-чому. Тому звичайно монологічне мовлення має розгорнутий характер, воно логічно впорядковане, потребує ретельного планування, зв'язного викладу думок.

Монологічними формами мовлення називають такі:

- усна розповідь, коли той, хто говорить, передає в описовій формі те, що він бачив, чув або про що дізнався, але це було невідомим для інших слухачів. Зазвичай оповідач прагне передати не лише факти, але й особисті переживання, які виникають під їх впливом;
- доповідь – продумане усне або письмове повідомлення з певної проблеми. Якщо у висловлюванні переважає інформативно-емоційний компонент, то доповідь не тільки являє повідомлення певного фактичного матеріалу, але і його узагальнення;
- виступ – монолог, який звучить на честь певної події. Його мета – викликати у слухачів адекватні думки і переживання відносно даної події, а іноді й безпосередньо вплинути на їхню поведінку, мотивувати необхідність тих чи інших дій;
- лекція – форма передачі наукових знань. Основна ознака лекції – не лише опис явищ, але й виявлення причинно-наслідкових зв'язків, доведення деяких наукових положень, зіставлення різних наукових позицій (Семиченко; 31, с.12).

Виступи на зборах та семінарах, доповіді на конференціях, переконання дорослим дитини про доцільність або недоцільність деяких вчинків – все це монологічні форми взаємодії комунікантів.

Людина, яка має висловити монологічне повідомлення, потребує попередньої підготовки:

- визначити головну мету й зміст висловлювання;
- продумати послідовність викладу основних позицій;
- спланувати ситуації взаємодії в цілому.

Можлива реакція слухачів (аудиторії) в даному плануванні або приймається за оптимальну, або просто ігнорується. Виступаючий має передбачити прийоми активізації уваги слухачів, запобігання їхній інтелектуальній пасивності (проблемні запитання, цікаві приклади, власний коментар подій тощо).

ДІАЛОГІЧНЕ мовлення – розмова, бесіда двох або більше (полілог) учасників спілкування, які поперемінно висловлюють свої повідомлення. Характерною ознакою діалогу є наявність в учасників спілкування інтересу не лише до інформації, але й до позиції того, хто говорить.

Так, якщо члени веселої компанії починають розповідати про кумедні випадки з власного життя або анекдоти, то, хоча всі вони говорять по черзі, діалог як такого немає. Кожен вислуховує чергову історію „як чужу” й прагне привернути загальну увагу до власної, тобто фактично чергуються окремі монологи.

Діалог – мовлення підтримуване. Один учасник діалогу в процесі спілкування задає додаткові запитання, розвиває подальшу думку співрозмовника або може закінчити її сам; подає репліки, які свідчать про увагу до повідомлення, зацікавленості у взаємодії. Це дозволяє тому, хто говорить, точніше виражати свої думки, оперативно корегувати використані мовленнєві засоби з тим, аби точніше передавати власне ставлення, бути впевненим в розумінні й зацікавленості у взаємодії з боку співрозмовника.

Діалог зазвичай ведеться при емоційно-експресивному контакті співрозмовників, які безпосередньо сприймають одне одного. Крім того, він завжди „адаптований” до певної ситуації – тієї, в якій знаходяться учасники комунікації, або яка стосується значущого для обох учасників предмета. Діалог виникає, розвивається, підтримується, змінює свою спрямованість або вичерпується у відповідності із змінами предмета або думок про нього.

Відома дослідниця Л.О.Регуш, підкреслюючи важливу роль немовленнєвих емоційно-експресивних компонентів при діалогічному спілкуванні, провела такий експеримент: спостерігала за тим, що відбувалося в реальній дитячій аудиторії, а потім порівняла побачене з магнітофонним записом тієї ж ситуації. Спостерігач, який навіть пасивно бере участь у спілкуванні, бачить додатковий зміст в міміці, жестах, діях його учасників. Тому він не помічає пауз, які заповнюються немовленнєвими засобами спілкування.

Прослуховуючи магнітофонний запис, ми раптом виявляємо безкінечну кількість цих пауз, які для нас – слухачів, здаються абсолютно невиправданими. Аналогічне враження створюється, якщо слухати пряму трансляцію театральної вистави по радіо.

Усне діалогічне мовлення спеціалісти вважають найдавнішим видом мовлення, який розвинувся внаслідок необхідності спільного життя людей, доцільності погоджувати свої дії в трудовій діяльності, обмінюватися один з одним думками з приводу подій оточуючого середовища.

Діалогічне мовлення підтримується всіма учасниками комунікації. Його хід зарання не планується, а спрямованість і результати визначаються в значній мірі окремими висловлюваннями і репліками учасників, їх взаємними зауваженнями і побажаннями, виявленим інтересом до бесіди або втратою його у процесі вербальної взаємодії.

Тематично спрямований діалог (полілог) називають БЕСІДОЮ. Її організують спеціально для з'ясування певної проблеми. Тоді мовлення і поведінка ініціатора бесіди підпорядковується цій первинно запланованій меті. При цьому він має враховувати, що його мета може не бути прийнятою співрозмовниками, які намагатимуться завершити незмістовну для них або навіть неприємну ситуацію спілкування. Прагнення викликати їх на взаємодію при зовнішньому або внутрішньому опорі можуть призвести до того, що діалог (полілог) перетвориться на монолог або почнеться маніпулювання діями іншої людини.

В діалогічному мовленні менше вимог до формально-логічних впорядкувань окремих висловлювань. Адже партнери знаходяться в однаковій ситуації взаємодії, сприймають ті самі факти і явища, мають можливість оцінювати і прогнозувати реакції співрозмовника, впливати на них. Тому зміст і контекст повідомленої інформації не потребують детальної інструментовки як при монологічному або писемному мовленні.

Всі форми мовлення між собою взаємопов'язані. Проте їх життєве і функціональне призначення різне. Зовнішнє мовлення зазвичай є засобом спілкування, тоді як внутрішнє – засобом мислення. Писемне мовлення відіграє максимальну роль як спосіб фіксації інформації, її збереження та передачі. Монолог – спосіб трансляції знань і самовираження того, хто говорить або пише, тоді як діалог незамінний при обміні інформацією та враженнями між людьми.

1.4. Зв'язок мовлення з іншими психічними процесами

Актуальною проблемою психології мовлення є виявлення зв'язку мовлення з іншими психічними явищами.

Вплив мовленнєвої діяльності на психічне життя людини – надзвичайний, проте він рідко усвідомлюється в повсякденному житті, хоча співвідношення мовлення з іншими психічними процесами має бути в центрі уваги педагогічних працівників.

Мовлення людини й окремі його складові елементи – слова – не просто структурні компоненти психіки. Слово пов'язане з усіма проявами психічного життя особистості, про що переконливо свідчать сучасні дослідження психологів та фізіологів. Так, на рівні відчуттів мовлення фактично визначає умови проходження стимулу. Підготовлена з допомогою слова до появи відповідного стимулу людина виявляє значно нижчий поріг чутливості, розрізнення, диференціації; спроможна сприймати субсенсорні сигнали й відчувати власні субцесивні реакції, які у звичайному стані не детермінуються.

Суттєво впливає слово на процес сприймання. Відомо, що виділення предмета з фону, утворення цілісного образу значною мірою залежить від словесно сформульованої задачі на сприймання. З допомогою слова викликаються образи уявлень, з допомогою слова вони й розпізнаються, ідентифікуються, зіставляються з узагальненим образом об'єктів даного класу.

Мовна структура і структура навколишнього світу в психіці людини, яка сприймає й усвідомлює довкілля, тісно переплетені. Так, у мові ескимосів існує більша кількість найменувань для снігу та криги, а у арабів-бедуїнів є кілька десятків назв для верблюдів. Це означає, що з дитинства сприймання дитиною-ескимосом снігу, а дитиною-бедуїном – верблюда більш диференційоване, ніж у дітей інших етнічних груп. Саме від мовних особливостей залежить, які факти дійсності виділяються в мові більш детально, які – узагальнено або ж зовсім “не помічаються”. Наприклад, в однієї з народностей Південної Америки в лексиконі відсутнє слово блакитний. Індіанці цієї етнічної групи не виокремлюють відповідний кольоровий відтінок як самостійне змістове явище. Певну аналогію з цього приводу можна провести із сприйманням студентами “загадкових картинок”. Так, багато “лівопівкульних” людей не можуть із розрізнених плям утворити цілісний образ, навіть якщо будуть нескінченно довго дивитися на картинку. І тільки після того, як їм назвуть, що саме необхідно сприймати, образ структурується.

Надзвичайну роль відіграє мовлення у процесах запам'ятовування. Всім відомі ситуації тривалих і болючих пошуків предмета, який щойно тримали в руках. А потім він раптом знаходиться на видному місці. Так ось, часто це відбувається тоді, коли відповідні дії виконуються без вербального супроводу, внутр. “промовляння”: “Я вимикаю газову плиту” / “Я виймаю вилку праски з розетки”. Дії, що не коментовані подібним чином, зазвичай пам'яттю не фіксуються.

Є й докази аналогічного зв'язку іншого роду. Якщо піддослідним демонструвати картинку, які припускають багато варіантів трактування, то їх зміст фіксується пам'яттю відповідно до написаної або дібраної назви. Наступна реконструкція зорового зображення, його відновлення відбувається не за зоровим слідом, а у відповідності з назвою (яка в даному випадку виступає способом структурування зорових вражень).

Саме тому ненадійними вважаються свідчення очевидців. Адже вони пригадують не те, що безпосередньо бачили, “на власні очі”, а картину подій, реконструйовану відповідно до власної гіпотези. Суттєве значення має форма, в якій виявляється запит щодо інформації. Наприклад, якщо слідчий запитував очевидця подій про швидкість, з якою неслася машина, що потрапила в аварію, то свідок завищував оцінку приблизно на 10-15 км/год. Якщо ж питання формулювалося більш нейтрально (наприклад, з якою швидкістю їхала машина), то оцінки свідків були помітно нижчими (Семиченко; 31, с.21).

Органічний зв'язок існує між мисленням і мовленням. Думка не тільки виражається у слові, вона в ньому існує. Культура мислення – передусім спроможність до чіткого вираження думок,

точного добору слів. Тому-то в науці зазвичай використовується термін “мовленнєво-мислительна діяльність” як інтегральний вид пізнавальної активності людини, в якому мислення й мовлення нерозривні.

Значний внесок у вирішення проблеми про зв'язок процесів мислення і мовлення зробив Л.С.Виготський. Його положення стали класичним досягненням світової психології.

Первісною структурною одиницею як мовлення, так і мислення є **слово**. Воно одночасно належить до обох психічних процесів. Саме слово являє собою ту живу клітинку, що в елементарному вигляді містить основні ознаки, які характеризують вербальне мислення. Складність розуміння цих ознак визначається тим, що слово – не просто ярлик, який наклеюється у вигляді конкретної назви на певний предмет. Слово (інакше поняття) завжди характеризує те, що позначається в узагальненому вигляді, але виокремлює певну групу або клас подібних об'єктів. Отже, воно одночасно є актом мислення.

Хоча мислення та мовлення функціонально нерозривні, вони мають різне генетичне коріння. Мислення виникло як функція узагальненого відображення, тоді як мовлення первинно виконувало передусім комунікативну функцію.

Тому мовлення й мислення не завжди співпадають. Є види мислення, що не пов'язані з мовленням (невербальний інтелект, наочно-дійове або практичне мислення у вищих тварин або дітей). Існують і засоби комунікації, які не пов'язані з мисленням, наприклад, виразні рухи, жести, міміка, що несуть інформацію про внутрішній стан суб'єкта, проте не містять жодного узагальнення.

Та й у філогенезі (еволюційному розвитку психіки), й в онтогенезі (історії конкретного індивіда) чітко виявляються домовленнєва стадія в розвитку мислення та доінтелектуальна – в розвитку мовлення.

Л.С.Виготський довів, що критичним моментом, який з'єднує дві лінії індивідуального розвитку (мовленнєвої і мислительної), є дворічний вік. Саме в цей час мовлення стає інтелектуалізованим, а мислення – мовленнєвим. Дитина відкриває для себе символічну функцію мовлення, відчуває вплив узагальнення і починає ним активно користуватися. Так, визначаючи зовні різні, але приналежні до одного класу об'єкти (заєць, вовк, слон – тварини; суниця, барбарис, горобина – рослини тощо), вона називає їх одним словом (підводить під поняття), міркує вголос при вирішенні розумових задач. Таким чином, слово починає виступати для малюка засобом і спілкування, і мислення. Початок цього періоду надзвичайно помітний. Саме в цей час дитина ставить дорослим численні запитання: що це? як називається?

Особливо цікаве співвідношення між думкою і словом у внутрішньому мовленні. На відміну від зовнішнього, соціалізованого, внутрішнє мовлення має особливу будову: воно уривчасте, фрагментарне, згорнуте. При переході від зовнішнього повідомлення (мовлення для інших) до внутрішнього (мовлення для себе) в його змісті передусім випадає підмет і залишається лише присудок з приналежними до нього членами. В синтаксичному аспекті таку конструкцію повідомлення характеризують як предикативність (відсутність позначення предмета розмови).

Є ще одна властивість внутрішнього мовлення – аглютинація, тобто суттєві скорочення, своєрідне злиття кількох слів у одне. Як наслідок, утворюються слова з подвійним, потрійним і більшим змістом, які вбирають в себе значення і зміст кожного з об'єднаних з ним слів. Таким чином, внутрішнє мовлення зазвичай складається із слів, несхожих за структурою і способом використання на слова, що використовуються у зовнішньому мовленні.

Індивідуальне мислення нерідко працює із словами, які вбирають в себе зміст цілих висловлювань, тобто із своєрідними “концентрованими згустками змістів”. Саме цю особливість свого мислення зображував Альберт Ейнштейн: “Слова, або мова, як вони вимовляються або пишуться, не відіграють жодної ролі в моєму механізмі мислення. Психічні реальності, які слугують елементами мислення, - це деякі знаки або більш-менш ясні образи, які можуть бути “за бажанням” репродуковані і комбіновані. Звичайно, є деякий зв'язок між елементами і

відповідними логічними поняттями... Звичайні і загальноживані слова із труднощами добираються лише на наступній стадії...” [31, с.22]

Отже, в мисленневих операціях людини не завжди беруть участь слова у традиційному розумінні. Мисляча людина не промовляє мовчки їх повністю та в чіткій, логічній послідовності. Оперуючи змістовими аналогами, мислення не прив'язане безпосередньо до змісту окремих слів, воно може слугуватися і тими значеннями, які виходять за межі наукових понять. Саме тому швидкість думки значно перевищує швидкість мовлення.

Проте, коли необхідно передати зміст власних думок іншій людині, зробити їх надбанням оточуючих, виникає проблема словесного оформлення висловлювання. А це супроводжується напруженою роботою щодо “перекодування” узагальнених значень, диференціації й осмислення конкретного змісту, добору слів для його виразу, конструювання як окремих речень, так і в цілому мовленнєвого повідомлення.

Мовлення пов'язане з процесами мислення не лише в теоретичному, а й у практичному плані. О.М.Соколов довів, що в інтелектуальних процесах провідна роль належить внутрішньому мовленню як активному артикуляційному процесу, хоча це і не завжди усвідомлюється людиною. Так, якщо піддослідні зрілого віку в момент читання текстів або розв'язування простої арифметичної задачі одночасно читали вголос добре відомі вірші чи вимовляли безглузді склади (типу “ба-ба”, “ля-ля”), то відповідні інтелектуальні дії суттєво утруднювалися. Члени експериментальної групи з тексту усвідомлювали лише окремі слова, не розуміючи загального змісту. Аналогічні досліді з молодшими школярами стали ще більш переконливими. Навіть механічна затримка їхньої артикуляції (наприклад, інструкція притиснути язик зубами) призводила до помилок на письмі, труднощів у читанні й розумінні прочитаного.

Завдяки такому зв'язку мислення і мовлення спеціалістам з менеджменту можна використовувати елементарні прийоми для підвищення ефективності інтелектуальної діяльності: дуже чітко у процесі сичування промовляти текст “мовчки” (немов диктор телебачення, але в телевізорі вимкнули звук), зачитувати його вголос із певними помітками, прагнути переформулювати незрозумілі вирази власними лексемами тощо.

Більш повно усвідомити роль мовлення в житті людини можна, лише враховуючи всю сукупність знань про психічні явища, з багатьма з них педагогічним працівникам ще необхідно ознайомитися в майбутньому. Крім того, багато форм мовленнєвого впливу мають комплексний характер і не зводяться до певних жорстко визначених ознак, процесів, станів.

Як писав у своїй праці “Мова і свідомість” О.Р.Лурія, провідною функцією слова як структурного елемента мовленнєвої діяльності є позначальна роль (предметне зіставлення). Світ людини, яка оволоділа новими мовними можливостями, збільшується в кілька разів. З допомогою мови вона може мати справу з предметами, які безпосередньо не сприймалися і не входили до складу її власного досвіду. Одночасно людина отримує можливість вольовими зусиллями керувати своїм сприйманням, пам'яттю, інтелектуальними і практичними діями. Дякуючи слову, вона може виконувати дії в розумовому плані, оперувати (вербально маніпулювати) речами, навіть за їх відсутності, виконувати над ними розумові операції й експерименти. Саме слово дає реальну можливість опанувати досвід покоління, який був би втрачений для людства за інших умов.

Людина, яка позбавлена можливості передати з допомогою мовлення реальні події, не завжди розуміє, що з нею відбувається. Адже імпульси й супровідні образи зазвичай нечіткі, аморфні, не піддаються опису й класифікації поза певною узагальнюючою системою і категоризацією. До того ж, емоції й почуття іноді амбівалентні: в один і той же час людина може відчувати почуття гордості та приниження; кохати людину й ненавидіти її; вельми шанувати і не розуміти в даному випадку того чи іншого вчинку шанованої людини. Тільки мовлення, що називає відповідні явища, й тим самим підводить їх під певну категорію, спроможне окреслити в нашій свідомості коло для чіткого визначення провідних характеристик явища, яке ми спостерігали або пережили. Так, коли людина говорить сама собі, що вона відчуває спрагу, гнів,

підвищення артеріального тиску, то в цей момент починає усвідомлювати, що саме з нею діється, структурує аморфні переживання і визначає в них необхідні аспекти. Тим самим її відчуття (почуття) конкретизуються, уточнюються, усвідомлюються шляхом зіставлення з наявним або отриманим з інших джерел досвідом.

Мовленнева неточність іноді призводить до непередбачених наслідків. Ось подібний приклад. В кінці XIX століття біля узбережжя Криму зіткнулися два пароплави – “Колумбія” і “Володимир”. Пасажири кинулися до ящиків, на яких було написано “рятувальні пояси”, одягали їх і стрибали за борт пароплава. Але миттєво спливали догори ногами. Причина була в тому, що подібні речі необхідно одягати так, аби вони проходили попід руками (жилети), інакше центр ваги буде дуже високо, й у воді людина перевернеться. Проте недосвідчені пасажери цього не знали. Вони орієнтувалися на надпис, і, зрозуміло, не могли передбачити, що “пояс” має одягатися не на талію, а на груди. Проте і посьогодні, хоча у спеціальній термінології це пристосування називається більш точно (рятувальні нагрудники), в літературній мові й розмовному мовленні зафіксувався саме неправильний термін (Семиченко; 31, с.24).

Американські вчені Е.Сепір і Б.Уорф розробили навіть концепцію, яка отримала назву теорії лінгвістичної відносності. Назва означає, що будь-яка інформація, отримана людиною з допомогою сенсорних органів, перш, ніж стати фактом усвідомлення, має ще пройти “через призму мови”. Автори цієї теорії наводять чисельні приклади впливу специфічних особливостей, характерних для лексики і граматики різних мов, на психічні явища, зокрема, на мислення людини, її поведінку. Ось один з відомих прикладів Уорфа. Якщо людина знаходиться на сховищі цистерн з паливом, то вона зазвичай дуже обережна з полум'ям. Проте ця сама людина (це може бути і пожежник) поводить себе кардинально протилежно на сховищі порожніх цистерн з-під палива. Вона може запалити цигарку, кинути сірника тощо. Але ж їй добре відомо, що випаровування палива, що зберігається у цистернах, змішуючись з повітрям, стають ще більш небезпечними, ніж саме паливо. Однак вплив слова “порожній” є сильнішим за знання і навіть професійну обережність.

1.5. Якісні ознаки мовленнєвої діяльності

Культура мовлення – передусім відповідність нормам літературної мови (лексичним, синтаксичним, орфоепічним). Крім того, зведення до мінімуму або повне усунення традиційних мовленнєвих штампів, стереотипів, автоматизмів, які не несуть прямого змістового навантаження й тому швидше спотворюють мовлення, ніж збагачують його можливості.

У процесі оволодіння мовними засобами нерідко виникають так звані мовні стереотипи, сталі мовленнєві звороти (“фігури”). Як правило, вони вводяться мовцем в конструкцію фраз неусвідомлено і несуть не змістове, а емоційне навантаження. Такі стереотипи можуть бути типовими в певному соціальному середовищі, можуть мати індивідуальний характер. Так, в наш час подібним типовим словом-стереотипом є вираз “розумієте” або „слухайте”.

Деякі люди сильно засмічують власне мовлення псевдословами. Особливо збільшується їх кількість, якщо людина хвилюється. Мовлення недосвідченого педагога, студента, який хвилюється під час відповіді, насичене виразами “це”, ”ось”, цей самий”, “як сказати”, “ну”, отже”.

Потенційно мовлення – найбільш активний засіб міжособистісного впливу. Проте з метою реалізації цього впливу воно має визначатися певними властивостями. Найбільш важливими якісними характеристиками мовлення є такі:

- *Доступність* – точний відбір мовних засобів для адекватного виразу думок з урахуванням можливостей сприймання слухачами.

Зайва складність і наукоподібність мовлення можуть викликати повагу тільки у слухача, який не прагне зрозуміти висловлене, який оцінює мовця за зовнішніми ознаками. Максимальним виявом майстерності мовленнєвої взаємодії є уміння про складні речі говорити просто й зрозуміло, ясно,

доступно. Тільки поглиблене знання предмета дає можливість викласти інформацію загальнодоступними мовними засобами.

- *Довільність* – високий рівень мовленнєвої активності та здатності до самокерування, відсутність мовленнєвих штампів, готовність підтримати або організувати розмову на певну тему.

Лектор з високим рівнем довільності мовленнєвої діяльності почуває себе впевнено й без попередніх заготовок може організувати свій виступ як бесіду із слухачами (полілог). Педагог, який володіє відповідною якістю, дозволяє собі будь-які відступи від запланованого ходу занять, будучи переконаним в тому, що завжди зможе своєчасно відновити початкову логіку, повернути слухачів у напрямку базового положення.

- *Варіативність* – спроможність про те саме говорити по-різному, використовуючи різні вербальні засоби, прийоми композиції словесного матеріалу, стильові особливості.

- *Виразність* – уміння викликати у свідомості слухачів адекватні наочні образи з допомогою прикладів, метафор, алегорій, порівнянь.

Переконливу ілюстрацію до цієї якості мовлення наводить В.А.Семиченко, описуючи досліди лікаря-психотерапевта П.І.Буля. Людині в несвідомому стані навіювалося: “Ви з’їли жирну страву”. Зроблені в цей момент рентгенівські знімки шлунку та жовчного міхура не виявили ніяких змін. Тоді текст навіювання змінили: ”Ви бачите перед собою на столі багато смачних жирних страв – яєшню з салом, домашню ковбасу, сир, шинку з гірчицею. Ви починаєте їсти, вибираючи те, що полюбляєте”. Знімки виявили, що за такого вербального впливу в шлунку та жовчному міхурі піддослідного відбулися такі ж зміни, ніби людина дійсно їла ці страви. Образна виразність, заміна абстрактних, узагальнених фраз на конкретні суттєво підвищують вплив мовленнєвого повідомлення на слухачів.

- *Емоційність* – здібність впливати на емоції та почуття слухачів.

Так, в науково-популярному фільмі “Повітрю і воді бути чистими” дикторський текст починався словами: “Вчені формулюють цю проблему просто: чи люди зроблять так, аби в повітрі стало менше бруду, чи бруд зробить так, що на Землі стане менше людей”. Замовникам це не сподобалось, вони виправили текст. Тепер він звучав так: “Вчені формулюють цю проблему однозначно: або люди забезпечать достатню очистку шкідливих викидів у водойма й атмосферу, або фауна і флора будуть знешкоджені”. Від такого виправлення глядачу одразу стає нудно.

- *Логічність* – послідовність розгортання аргументації, дотримання основної ідеї.

Протилежна характеристика мовленнєвої діяльності доречно визначена у приказці “На городі бузина, а в Києві дядько”. Нерідко в розгорнутому мовленнєвому повідомленні у мовця з’являються додаткові асоціації, цікаві думки, на яких також слід зупинитися. Неспроможність втриматися від цього бажання обумовлює поступові зміни предмета повідомлення, відхід від основної теми, а інколи до протилежних тим, що декларувалися на початку виступу, висновкам. Особливо часто такий відхід від основної проблеми спостерігається в ході емоційно напруженого діалогу, при конфлікті комунікантів.

- *Літературність* – точність використання слів, правильність наголосів, грам.категорій

Проте слід пам’ятати, що літературні норми постійно змінюються. Людина, яка бездоганно володіла літературною мовою 3-4-и десятиліття тому, може в сучасній аудиторії сприйматися дещо застарілою. Необхідно також пам’ятати, що деякі порушення літературних норм іноді сприяють підвищенню мовленнєвої виразності.

- *Доречність* – відповідність змістових і стилістичних особливостей мовленнєвого висловлювання ситуації взаємодії.

Зайво піднесені вирази в розмові з близькими знайомими можуть тільки насмішити. Вирази, які належать до студентського сленгу (“шпора”, “читалка”), дивно звучать у вустах викладачів. В той

же час, якщо молода людина використовує слова, типові для представників старшого покоління, це також викликає відчуття деякої незручності.

Особлива вимога до мовлення, зверненого до аудиторії, полягає в необхідності персоніфікації. Мовець має час від часу використовувати прямі звертання, які підтримуватимуть безпосередній контакт із слухачами, що активізує їхню увагу, створює відчуття взаємодії. Мабуть, популярність слова “розумієте” полягає саме в тому, що воно, ніби вводить мовця в контекст рівноправних стосунків із слухачами.

Мовлення неперсоніфіковане сприймається відсторонено, з позицій стороннього спостерігача. Тому іноді доречно використовувати в повідомленні особові займенники і скорочені форми, вживані в розмовному мовленні, використовувати вирази типу: “Спробуємо розглянути цю проблему з іншого боку”, “Як ви, можливо, вже чули”, “Я у свій час також відчував деякі утруднення” тощо.

Значну роль в якісному оформленні мовленнєвої діяльності відіграють так звані допоміжні (паралінгвістичні) засоби: темп мовлення, акцентування деяких частин висловлювання тим чи іншим способом, емоційне забарвлення повідомлення, тембр і сила голосу, дикція, міміка і пантоміміка.

Поспостерігаємо за ними на прикладі короткої фрази: Ми сьогодні йдемо на річку. Залежно від того, на якому слові при вимові фрази робиться акцент (посилення голосу, змістовий наголос), кардинально змінюється зміст інформації – хто саме, коли, яким чином, куди відправляється.

Регулюючи темп мовлення, можна зробити його не лише більш-менш зрозумілим, але й виразним. Уповільнення при одночасному зниженні сили голосу одразу привертає увагу аудиторії, тому досвідчені лектори, прагнучи зосередити увагу на важливій інформації, знижують голос майже до шепотіння.

Особливо важливо регулювати темп і силу голосу в розмові з маленькими дітьми. Адже дитячі можливості у сприйманні звукового мовлення обмежені. Якщо дорослий говорить швидко, діти не встигають зрозуміти зміст повідомлення. Надто голосне мовлення може їх просто налякати. Якщо ж дитина зникає, що з нею говоритимуть лише на підвищених тонах, то в подальшому вона буде реагувати на мовлення дорослого тільки тоді, коли той все більше підвищує голос, переходить на крик.

Емоційне забарвлення висловлювання зазвичай доповнює зміст повідомлення інформацією про те, як виступаючий сам ставиться до предмета розмови. Іноді саме інтонація стає вирішальною у розшифруванні отриманого мовленнєвого повідомлення. Навіть малюк орієнтується більше на інтонацію, ніж на слова.

Проте надлишкова інтонація (своєрідне емоційне свавілля) може викликати у слухачів відчуття незручності. Тому для лекторів рекомендують просте правило: в усному мовленні краще звертатися до фактів, що викликають емоції, ніж демонструвати відповідні емоції.

Те саме стосується міміки, пантоміміки – в цілому виразних жестів. У незначній кількості вони доповнюють повідомлення, несуть важливу інформацію про особу виступаючого. Активні, красиві жести, жива міміка підвищують загальну виразність, привертають увагу до повідомленої інформації. Їх надлишковість викликає в аудиторії сміх, дратівливість, а потім і стійкі негативні емоції.

Труднощі керування паралінгвістичним компонентом мовленнєвої діяльності полягають в тому, що вони зазвичай недостатньо контрольовані мовцями. Необхідно працювати над собою, використовувати додаткові технічні засоби (кіно- або відеокамеру), аби виявити і зробити об'єктом самокерування ті компоненти мовленнєвої діяльності, які вступають у протиріччя з повідомленим або послаблюють силу мовленнєвого впливу.

Література до розділу I

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988. – 338 с.
2. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания. – М.: Теревинф, 2002. – 144 с.
3. Балонов Л.Я., Деглин В.Л., Черниговская Т.В. Функциональная асимметрия мозга в организации речевой деятельности // Хрестоматия по нейропсихологии / Отв. ред. Хомская Е.Д. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. – С. 526-541.
4. Бехтерев В.М. Об индивидуальном развитии речевой функции нервно-психической сферы по данным объективной психологии. – СПб., 1910.
5. Бехтерева Н.П., Бундзен П.В., Гоголицын Ю.Л. Мозговые коды психической деятельности: Монография. – Л.: Наука, 1977. – 165 с.
6. Брушлинский А.В. О точности и строгости психологических понятий // Психол. информац. бюллетень. – 2001. – №1-2. – С. 3-6.
7. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избр. психол. тр. – 2-е изд. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 407 с.
8. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
9. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
10. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. – М., 1993.
11. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике: Избр. тр. – М.: Лабиринт, 1998. – 366 с.
12. Забавников Б.Н. К проблеме структурирования речевого акта (речевого действия) // Вопр. языкознания. – 1984. – №6. – С. 119-124.
13. Залевская А.А. Введение в психолингвистику / Рос. гос. гуманитар. ун-т. – М., 1999. – 382 с.
14. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избр. тр. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
15. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 218 с.
16. Зимняя И.А. Упреждающий синтез и вероятностное прогнозирование в речевом поведении. – М.: Педагогика, 1973. – 215 с.
17. Кобозева И.М. «Теория речевых актов» как один из вариантов теории деятельности // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. XVII. – С. 7-21
18. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – 2-е изд. – М.: Сов. Россия, 1979. – 192 с.
19. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 224 с.
20. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
21. Леонтьев А.А. Психология общения: Пособие для доп. образования: 2-е изд. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
22. Леонтьев А.А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 2-29.
23. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 5-20.
24. Лурия А.Р. О двух основных классах афазических нарушений речи // Хрестоматия по нейропсихологии / Отв. ред. Хомская Е.Д. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. – С. 452-460.
25. Лурия А.Р., Симерницкая Е.Г. О функциональном взаимодействии полушарий головного мозга в организации вербально-мнестических функций // Хрестоматия по нейропсихологии / Отв. ред. Хомская Е.Д. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. – С. 181-198.
26. Лурия А.Р., Смирнов Н.А., Филатов Ю.М. О речевых нарушениях после операций на левом зрительном бугре // Хрестоматия по нейропсихологии / Отв. ред. Хомская Е.Д. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. – С. 476-483.
27. Лях Н.Ю. Особенности восприятия слов в шуме и функциональная асимметрия мозга: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1996. – 18 с.
28. Михальская А.К. Основы риторики // Психолингвистика в очерках и извлечениях: Хрестоматия / Авт.-сост. В.К.Радзиховская, А.П.Кириянов, Г.А.Пекишева; Под общ. ред. В.К.Радзиховской. – М.: Академия, 2003. – С. 435-446.
29. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 1999. – 720 с.
30. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М.: PerSe (Логос), 2004. – 316 с.
31. Семиченко В.А. Психология речи: Учебное пособие. – К.: Магистр-S, 1998. – 112с.
32. Сеченов И.М. Избранные произведения. – М.: Учпедгиз, 1953. – 335 с.
33. Черниговская Т.В. Эволюция языковых и когнитивных функций: физиологические и нейролингвистические аспекты: Дис. ... докт. биол. наук. – СПб., 1993. – 298 с.
34. Черниговская Т.В., Деглин В.Л. Проблема внутреннего диалогизма (нейрофизиологическое исследование языковой компетенции) // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1984. – Вып. 17. – С. 33-44.
35. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / АН СССР, Комис. по истории филол. науки. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

РОЗДІЛ II

ПСИХОЛІНГВІСТИКА ЯК НАУКА ПРО СПРИЙМАННЯ ТА ПОРОДЖЕННЯ МОВЛЕННЕВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ

2. 1. Психолінгвістика як наука. Її об'єкт і предмет дослідження

Психолінгвістика – це науковий напрям, що зародився на перетині двох наук – психології й лінгвістики (мовознавства) – з метою вивчення мовленнєвої діяльності людини (дитини), починаючи з етапу *породження* мовленнєвого висловлювання (мовлення) і закінчуючи результатом – фактом *сприймання* мовленнєвої продукції.

У науковій літературі існує кілька визначень психолінгвістики. Одне з них в 1954 р. запропонував психолог Чарльз Осгуд: “Психолінгвістика – це наука, яка вивчає процеси кодування й декодування мовленнєвого повідомлення”. Тут процеси мовлення співвідносяться не з системою мови, а з людиною, з її психікою. При такому підході предметом психолінгвістики є процеси продукування (породження) й сприймання мовлення у зіставленні з фізіологічним і психічним станом учасників комунікації.

Відомий психолінгвіст О.О.Леонтьєв дав таке визначення психолінгвістики як науки: “Психолінгвістика – це наука, яка вивчає процеси мовленнєвоутворення, породження й сприймання мовлення в їх зіставленні з системою мови”.

Як бачимо, у пропонованому визначенні диференціюються три ймовірні предмети дослідження, зокрема:

- 1) *породження мовлення* (в індивідуальному мовленнєвому акті);
- 2) *сприймання мовлення* (в індивідуальному мовленнєвому акті);
- 3) *формування мовлення* (у процесі становлення особистості).

Психолінгвістика – це наука про те, які психічні процеси мають місце, коли людина (зокрема, дитина) продукує мовлення, сприймає мовлення, тобто говорить, слухає, читає, а також про те, як дитина оволодіває мовленням засобами рідної та іноземних мов.

Психолінгвістика досліджує мовлення як активну, цілеспрямовану і мотивовану діяльність, її функції, мотиви, зв'язок з мисленням; вивчає механізми мовлення, його види і типи, адресанта й адресата мовлення, мовленнєву інтенцію, внутрішні процеси мовлення, кодові переходи, співвідношення мовлення й мислення в мовленнєвій діяльності; розвиток мовної здатності (здібності), процеси оволодіння рідною та іноземною мовами.

Крім того, психолінгвістика займається вивченням того, що відбувається, коли нормальний хід оволодіння мовленням порушений. Наприклад, дитина народилася здоровою, а в два роки – втратила слух; доросла людина отримала мозкову травму і втратила здатність до зв'язного мовлення.

Прикладні аспекти психолінгвістики

Провідною прикладною галуззю психолінгвістики є психолого-педагогічні науки, зокрема методика навчання мови й розвитку мовлення, психологія особистості, дитяча й вікова психологія, рефлексивна психолінгвістика, корекційна педагогіка (дефектологія).

На сучасному етапі розвитку науки найменш розробленими аспектами практичного застосування психолінгвістики є методична наука, зокрема практика навчання дошкільників мови, реальний процес управління становленням мовленнєвої діяльності у дітей, формування в них комунікативного досвіду.

Матеріали психолінгвістики використовуються в десятках професій і соціальних ролей, які вимагають навичок вільного, доступного, переконливого вираження своїх думок. Це передусім професії, предметом яких виступає мовлення, та професії, в яких мовлення виступає засобом професійної діяльності. До першої групи належать професії редактора, актора, вчителя-мовника,

який викладає рідну або іноземну мови, риторику, культуру мовлення; перекладача, письменника, журналіста. Для цієї категорії спеціалістів мовлення виконує роль не тільки предмета опанування, а й засобу професійної реалізації.

До другої умовної групи належать політики, викладачі, лектори з немовних предметів, психологи-консультанти, режисери, радіо- і телеведучі, оглядачі, юристи, екскурсоводи, дипломати та ін.

Для їхнього професійного успіху надзвичайно важливо володіти певними аспектами теорії та практики мовлення. Так, політик повинен бути вправним оратором, знати теорію і практику риторики, мати гарно поставлений голос, володіти миттєвою реакцією, вміти дешифрувати приховану думку в мовленні своїх опонентів, володіти культурою мовлення.

Актор повинен розвивати в собі безвідмовну пам'ять, готовність пам'яті, здібність втілюватися в образ, йому необхідне гнучке володіння голосом, інтонаціями, жестами, мімікою; необхідні знання сценічного мовлення.

Дипломату, крім загальної культури мовлення, високого рівня його розвитку, необхідне володіння кількома мовами, знання й навички дотримання етикету, миттєві мовленнєві реакції.

Логопеду необхідні знання фізіологічних механізмів мовлення, типових його вад, недоліків вимови, а також відомості про гігієну органів мовлення.

Таким чином, знання й уміння в галузі мовлення потрібні в багатьох видах діяльності, зокрема педагогічній, комерційній, політичній, військовій, дипломатичній, рекламній та ін.

Отже, практичне значення психолінгвістики надзвичайно велике, оскільки її досягнення відображаються на результатах всієї діяльності людини. Тому на сучасному етапі розвитку вищої освіти в багатьох ВНЗ України вводиться навчальна дисципліна у вигляді загального курсу "Основи психолінгвістики (Психолінгвістика)", а також спецкурсів за вибором: „Культура мовлення”, „Риторика”, „Лінгвістика дитячого мовлення”, „Психолінгвістика розвитку”, „Основи ділового мовлення”, „Теорія масової комунікації” та ін.

Об'єкт і предмет психолінгвістики

Психолінгвістика за об'єктом співпадає з лінгвістикою/мовознавством, за предметом - з психологією

	Об'єкт	Предмет
Лінгвістика	Мова як система знаків	Мовні засоби, що використовують з метою комунікації
Психолінгвістика	Мова як система знаків	Процеси породження і сприймання мовних засобів (мовлення)

Лінгвістика виокремлює в мовленні (мовленнєвій діяльності) те, що безпосередньо не диктується її психологічною (психофізіологічною) структурою. (Наприклад, в будь-якій мові є голосні й приголосні звуки – це диктується психофізіологією. А ось скільки цих звуків, які вони – це вже предмет дослідження лінгвістики). Тобто, психолінгвістика розглядає не будову знакової системи, а процес породження і сприймання знаків мови у свідомості їх носіїв.

2.2. Причини виникнення психолінгвістики. Зв'язок з іншими науками

Психолінгвістика виникла не стільки як теоретична дисципліна, скільки як практична. В 40-х і 50-х роках ХХ ст. існував ряд проблем, які можна було розв'язати тільки завдяки міждисциплінарному підходу.

Так, у процесі навчання рідної мови не до кінця було зрозумілим, як відбувається усвідомлене засвоєння теорії мови, якщо дорослий не формує лінгвістичні узагальнення під час навчання дітей. Виникали проблеми з навчанням розумово відсталих дітей, глухонімих і сліпоглухонімих. Тут необхідна була допомога психолога, який був би ознайомлений з основами лінгвістики.

Ще однією причиною виникнення психолінгвістики була необхідність дослідження механізмів відновлення мовлення при його порушеннях. Так, при отриманні травми людина нерідко зберігала здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, але або не розуміла звернене до неї мовлення, або не могла сама породжувати правильні мовленнєві висловлювання. Таким чином, необхідна була допомога не тільки нейрохірурга, але й лінгвіста, який знав би, як будується мовлення, які механізми керують його функціонуванням. Це обумовило появу нейролінгвістики як розділу психолінгвістики.

При передачі інформації на значні відстані по каналах зв'язку за допомогою технічних засобів диспетчери нерідко отримували зіпсовані повідомлення (були пропущені букви, деякі з них замінені іншими). Це відбувалося через механічні помилки диспетчерів та перешкоди в каналах зв'язку (через "білий шум"). Військових, інженерних лінгвістів зацікавила проблема визначення рівня перешкод, який дозволяв би зрозуміти зіпсоване повідомлення. Тому психолінгвісти зацікавилися проблемами кодування й декодування повідомлення у зв'язку зі структурою мови й психологією розуміння інформації людиною.

Психолінгвістика тісно пов'язана з філософією. В межах психолінгвістики є дослідження, зорієнтовані на філософські аспекти мовознавства і психології. До них належать праці з проблем взаємодії мови й мислення; мови й свідомості; з проблем становлення людської свідомості в онтогенезі та філогенезі.

Психолінгвістика тісно пов'язана з етнопсихологією. На перетині цих наук знаходиться проблема вивчення мовленнєвої поведінки різних народів. Зокрема, спостереження виявили, що північні народи – наприклад, норвежці, шведи, фіни – говорять тихіше й менш емоційно, ніж південні – зокрема, іспанці та італійці. Багаточисельні південні народи – грузини, цигани, турки, араби, високорослі етнічні групи негроїдної раси – говорять голосніше за іспанців та італійців. Деякі східні народи – японці, в'єтнамці, індуси – спілкуються дуже тихо.

Психолінгвістика пов'язана з етнопсихолінгвістикою, яка описує особливості тієї чи іншої культури в її мовному прояві. Тут значна увага приділяється опису невербальної поведінки людей різних національностей – зокрема, мові жестів і міміки.

Психолінгвістика пов'язана з міжкультурною комунікацією. Міжкультурна комунікація – це спілкування представників різних народів між собою. Ця наука досліджує, як реципієнтом однієї культури усвідомлюється інформація, створена в межах іншої культури.

Психолінгвістика тісно пов'язана з гендерною лінгвістикою, яка вивчає відмінності в мові й мовленнєвій поведінці чоловіків та жінок.

Психолінгвістика близька до соціолінгвістики, яка розвивається на межі мовознавства, соціології, соціальної психології та етнографії. Предметом дослідження соціолінгвістики стають проблеми, пов'язані з соціальною природою мови, її суспільними функціями, механізмами впливу соціальних чинників на мову. Актуальна проблематика сучасної соціолінгвістики така: мовленнєва поведінка комунікантів; мовний колектив; роль мови й мовлення у згуртуванні людей, у збереженні традицій; мовна політика в багатонаціональних (багатомовних) державах; білінгвізм і полілінгвізм, державні мови, їх вивчення; мовні стандарти; термінологія, професійне спілкування; розмовне мовлення, діалекти, просторіччя й літературна мова, норма, культура мовлення; етнічні особливості й мовлення та мова; мова і культура, мистецтво, роль мови в ораторській діяльності; форми мовленнєвого етикету, їх соціальна специфіка.

Психолінгвістика тісно пов'язана з теорією масової комунікації. Ця наука вивчає особливості впливу засобів масової комунікації та інформації на свідомість і поведінку людей. Масова комунікація охопила все населення цивілізованого світу. Ця система забезпечена надсучасною технікою та величезними інформаційно-комунікаційними засобами.

Основними засобами масової комунікації є такі: 1) дорожні знаки, вівіски магазинів, попередження про небезпеку, назви населених пунктів; це відомості для всіх: пішоходів, водіїв

транспорту; 2) преса: газети, журнали, листівки, календарі, книги, брошури; 3) радіо- і телепередачі, кінофільми, кліпи та ін.; 4) реклама.

Влада засобів масової комунікації над людьми, їх політичними позиціями, поглядами, смаками, мисленням і поведінкою настільки велика що і держава, і політичні партії, й олігархи, не шкодуючи моральних і матеріальних засобів, ведуть боротьбу за вплив на пресу, на телеканали.

Зворотний зв'язок в масовій комунікації виявляється в діях людей: в їхній реакції на рекламу, радіо- та телепередачі, в поводженні в місцях масових зібрань, при голосуванні під час виборів, у формуванні позитивних або негативних смаків, у тому числі літературно-естетичних.

Психолінгвістика пов'язана із семіотикою. Семіотика вивчає спільне у функціонуванні різних знакових систем. Приклади знакових (семіотичних) систем: жести і міміка, азбука Морзе, морська світлова сигналізація, математична символіка, мова танцю або балета, гра актора, художнє зображення тощо.

Розвивається семіотика мовленнєвого етикету – прощання, вдячність, вибачення, переписка, поведінка за столом, на дипломатичних церемоніях і т. ін.

Психолінгвістика тісно пов'язана з нейролінгвістикою, яка вивчає мозкові механізми мовленнєвої діяльності та ті зміни в мовленнєвих процесах, які виникають при локальних ураженнях мозку.

У своєму прикладному аспекті психолінгвістика тісно пов'язана з криміналістикою (судовою психолінгвістикою), яка займається вивченням таких питань: мовленнєва взаємодія під час допиту, аналіз свідчень, визначення правдивих (або неправдивих) висловлювань, ідентифікація особистості за мовленням (стать, вікова група, соціальний статус, освіта).

Судова психолінгвістика займається аналізом не стільки особливостей мовного повідомлення, скільки мовної (мовленнєвої) особистості, яка продукувала певний текст (висловлювання).

Крім того, психолінгвістика тісно пов'язана з військовою психологією, інженерною психологією, космічною психологією, інформатикою, кібернетикою, психопоетикою, менеджментом, паблік рилейшнз та іншими гуманітарними науками.

2.3. Основні поняття психолінгвістики

В сучасній психолінгвістиці використовуються важливі для методики розвитку мовлення поняття – психолінгвістичні одиниці, зіставлені з мовленнєвою діяльністю особистості; по суті це “мовленнєві операції” і “мовленнєві дії”.

Виокремлені психолінгвістикою мовленнєві операції та мовленнєві дії трактуються в методиці розвитку мовлення як “мовленнєві навички (операції)” та “мовленнєві вміння (дії)”. Розмежування цих понять має важливе значення для правильного розуміння термінів “навчання мови”, “формування мовленнєвих навичок і вмінь”, “розвиток мовлення” тощо.

Професійне значення для методики розвитку мовлення й навчання мови дошкільників має диференціація психолінгвістикою понять “мовленнєва діяльність” (і взагалі, мовлення) та “спілкування мовленнєве”, в тому числі “діяльність спілкування”.

Мовленнєва діяльність – це спеціалізоване використання мовлення для спілкування, і в цьому аспекті – окремий випадок діяльності спілкування із застосуванням мовного коду.

Спілкування мовленнєве – процес встановлення і підтримки цілеспрямованого, прямого або опосередкованого контакту між людьми засобами мови.

Психолінгвістика оперує також такими поняттями, як “**мовна компетенція (здатність, здібність)**” та “**мовна активність (застосування мови)**”.

Для методики розвитку мовлення важливим є те, що психолінгвістика розглядає мовну компетенцію у мові й мовну активність як взаємозалежні явища мовлення. Компетентність у мові є результатом розвитку її практичного застосування, і лише в результаті активного спілкування у дитини з'являється розуміння мови та здатність висловлювати в індивідуальному мовленні власні наміри, бажання, прагнення.

Крім того, психолінгвістика оперує такими поняттями:

Аудіювання (слухання) – рецептивний вид мовленнєвої діяльності; слухання, смислове сприймання та одночасне розуміння усного повідомлення.

Говоріння – вид мовленнєвої діяльності, який полягає у відтворенні або продукуванні повідомлень (мовленнєвих актів).

Експліцитний смисл (інформація) – явний, виражений смисл, який сприймається комунікантами із значень мовних одиниць.

Експліцитні засоби мовної системи (матеріально виражені) – одиниці мови.

Імпліцитний смисл (інформація) – неявний, прихований смисл, який виводиться слухачем (читачем) із значень мовних одиниць під впливом конкретної ситуації та контексту спілкування.

Імпліцитні засоби мовної системи (матеріально не виражені): різноманітні правила й закономірності організації мовної системи, правила спілкування.

Значення – узагальнений образ певного предмета у свідомості носіїв мови; система об'єктивно закріплених зв'язків, що стоять за словом.

Смисл – індивід. значення слова, виокремлене з об'єктивної системи зв'язків, що стоять за словом

Інтенція (задум) – комунікативний намір адресанта (осмислений чи інтуїтивний), який визначає внутрішню програму і спосіб її втілення.

Мовна здатність (здібність) – система неусвідомлюваних правил мовленнєвої діяльності, яка формується у свідомості дитини; сукупність наявних у дитини мовленнєвих навичок і вмінь.

Мовна картина світу – цілісне зображення мовою всього того, що існує в об'єктивній дійсності.

Мовна особистість – людина, яка володіє сукупністю здатностей і характеристик, які обумовлюють створення і сприйняття нею текстів (висловлювань), що вирізняються мірою структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності.

Розуміння мовлення – різновид мовленнєвої діяльності людини, який полягає в установленні співрозмовником смислу тексту (висловлювання), усвідомленні авторського задуму (інтенції).

Рефлексія мови (мовлення) – спостереження над мовою (мовленням), усвідомлення норм і правил мови (мовлення), контроль правильності мовлення.

Мовна компетенція – знання учасниками комунікації мови (мовного коду), тобто правил, за якими формуються правильні мовні конструкції та повідомлення; володіння засобами мови, стилістичними засобами, законами їх використання тощо.

Комунікативна компетенція – навички використання мови в конкретному контексті й ситуації спілкування; сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами.

2. 4. Історія виникнення й розвитку психолінгвістики

Термін “психолінгвістика” вперше був використаний у статті американського психолога Н.Пронко “Мова і психолінгвістика” (1946 р.).

Як окрема, самостійна наука психолінгвістика виникла у 1953 р. в результаті міжуніверситетського семінару, організованого Комітетом лінгвістики і психології в м.Блумінгтон (штат Індіана, США). Натхненниками цього семінару були два психологи – Чарльз Осгуд і Джон

Керролл, а також лінгвіст та етнограф Томас Сібеок. Дещо пізніше, у 1954 р. в США була опублікована колективна монографія “Психолінгвістика”, і цей термін став позначати нову наукову теорію.

Монографія “Психолінгвістика” стала одразу відомою й визнаною в наукових колах. Вона відіграла роль стимулу для багаточисленних міждисциплінарних лінгвопсихологічних досліджень.

Дослідження істинної складності процесів породження й сприймання мовленнєвого висловлювання пов’язане з успіхами психологічної науки, з одного боку, і з успіхами лінгвістики, з другого.

Теоретичні основи ряду досліджень, що здійснюються в сучасній психолінгвістиці, можна віднайти ще в роботах лінгвістів XIX століття, які започаткували психологічний напрямок у мовознавстві (лінгвістиці). Серед них – Вільгельм фон Гумбольдт, Олександр Потебня, Іван Бодуен де Куртене, Фердінанд де Соссюр, Лев Щерба та інші вчені, в роботах яких було закладено психологічне розуміння мови й мовленнєвої діяльності людини.

Вільгельм фон Гумбольдт (1767 – 1835) – видатний німецький вчений, політик і гуманіст, основоположник теоретичного мовознавства, засновник Берлінського університету.

Вченому належить ідея діяльнісного підходу до феномена думки, мовлення й мови; ідея їх тісного взаємозв’язку й функціональної єдності. На його думку, мова – це той орган, який утворює думку. Мова – не просто зовнішній засіб спілкування людей, підтримка суспільних зв’язків, мова закладена в природі людини, є необхідною для розвитку духовних сил й формування світогляду. “Мова, – відмічав Гумбольдт, – являє собою безперервну діяльність духу, яка намагається перетворити звук у думку”. Інтелектуальна діяльність, власне духовна, глибоко внутрішня матеріалізується в мовленні й стає доступною для чуттєвого сприйняття. Тому інтелектуальна діяльність і мова являють собою єдине ціле.

Гумбольдт вказував і на те, що мова – це частина культури, зокрема народного (національного) духу (образ думок народу, філософія, наука, мистецтво, література). Він був переконаний, що “дух народу” і його мова тісно пов’язані одне з одним. Гумбольдт був першим, хто ввів поняття мовної свідомості. На думку вченого, мова розвивається за законами людської свідомості.

Виокремивши соціальний характер мови та об’єктивність її існування, він підкреслив такі важливі властивості мови, як постійність і системність. Гумбольдту належить виділення функціональних різновидів мови (розмовна, поетична, ораторська, наукова).

Вчення Гумбольдта про системність мови було удосконалено Ф. де Соссюром, а потім О.Потебнею і Л.Щербою. При цьому науковці стали розрізняти поняття “мова” й “мовлення”.

Олександр Опанасович Потебня (1835 – 1891) – представник психологічного напрямку в мовознавстві. Учений висловив багато ідей, близьких до проблем сучасної психолінгвістики.

В центрі уваги О.О.Потебні – мовленнєва діяльність людини, яка пізнає світ через мову і з допомогою мови. Об’єктом уваги вченого був індивідуально-психічний мовленнєвий акт. Науковець вважав, що процеси породження і сприймання до кінця вивчити неможливо, оскільки мовець і слухач вкладають у слова власний, особистісний смисл.

Важливими для науки є роздуми вченого про взаємодію мови й мислення у процесі мовленнєвої діяльності. На його думку, без мови неможливе мислення поняттями.

Важливе місце в граматичних дослідженнях О.О.Потебні займав синтаксис (оскільки за допомогою синтаксичних одиниць на рівні зв’язного мовлення людина реалізує власну мовну здатність).

Фердінанд де Соссюр (1857 – 1913) – видатний швейцарський мовознавець, професор університетів у Парижі й Женеві. Поклав початок порівняльно-історичним дослідженням в галузі мовознавства.

Саме Ф. де Соссюру належить розрізнення понять “мова” й “мовлення”. На думку вченого, мова – це система знаків, що склалася історично. Мовлення – це процес передачі інформації за допомогою мови. Відокремлюючи мову від мовлення, вчений тим самим відділив суспільне від індивідуального.

В центрі уваги наукових досліджень Ф. де Соссюра були наступні проблеми: писемне мовлення (причини та наслідки розбіжностей між написанням і вимовою); географічна лінгвістика (співіснування кількох мов в одному географічному пункті, діалекти, різноманітність мов, літературна мова і місцеві говірки); мова і раса; мова і ментальність соціальної групи.

Іван Олександрович Бодуен де Куртене (1845-1929) – мовознавець, професор університетів Петербургу, Казані, Кракова, Варшави, засновник Казанської лінгвістичної школи, член Петербурзької Академії наук.

Перший лінгвіст, який розпочав досліджувати дитяче мовлення, вести спостереження над мовленням дітей, систематично записувати дитячі висловлювання. Такі спостереження він проводив за власними п'ятьма дітьми. Всі записи дитячого мовлення представлені й збережені ним у 473 зошитах (всього 13 336 сторінок рукопису). Ця праця Бодуена де Куртене не має аналогів у світі.

Бодуену де Куртене належить впровадження в науку принципово важливого поняття “усвідомлювання” (рос. “осознательненья”) дитиною “її власної мови”, “підведення до усвідомлення... того, що у вигляді неусвідомлюваних уявлень жило вже у психічному світі дітей”.

Для психолінгвістики вчений створив важливу теорію фонем: важливо розрізнати не тільки звук і букву (те, що ми чуємо і вимовляємо, бачимо й пишемо), але й фонему – уявлення про звук (те, що ми розуміємо, сприймаємо). Фонемі – незначкові елементи мови. Поза мовою вони нічого не означають і використовуються для конструювання мовних знаків. Щоб оволодіти мовленням, навчитися говорити, дитина повинна пам'ятати всі фонемі, впізнавати й розрізнати їх на слух, навчитись артикулювати.

На думку вченого, всебічне дослідження мови має включати вивчення фізіологічних засобів, за допомогою яких відбувається мовне спілкування. Бодуен де Куртене визнавав взаємозв'язок і взаємозалежність фізіологічних структур мозку з мисленням і мовою. „З одного боку, – писав він, – мислення й мова залежать від мозку, рівня розвитку мозкових структур. А з іншого – розумовий розвиток, й зокрема, оволодіння мовою, вдосконалює мозкові структури”.

Лев Володимирович Щерба (1880-1944) – видатний російський лінгвіст, учень Бодуена де Куртене, академік АН СРСР, професор Ленінградського університету.

Принципово важливою для психолінгвістики є праця Л.В.Щерби “Про три аспекти мовних явищ і експеримент у мовознавстві” (1931). В цій праці вчений виокремлює наступні аспекти мовних явищ: перший – мовленнєва діяльність, під якою вчений розумів сукупність процесів говоріння й розуміння. Другий аспект – мовна система (мова) – словник і граматики. Третій аспект – мовний матеріал, тексти, сукупність всього того, що вимовляється й розуміється у конкретних умовах, в ту чи іншу епоху життя певної суспільної групи (рукописи, книги, література).

Важливо акцентувати, що Л.В.Щерба розглядав усі три аспекти мовних явищ у тісному взаємозв'язку. Так, мовленнєва діяльність утворює мовний матеріал. Мовна система виводиться лінгвістами із мовного матеріалу. Мовленнєва діяльність і продукує мовний матеріал, і несе в собі зміни мовної системи. Мовний матеріал поза процесами розуміння буде мертвим, а саме розуміння поза певним мовним матеріалом (тобто мовною системою) неможливе.

Л.В.Щерба на засадах діалектики трактував мовні явища. На його думку, існує чітка залежність у їх проявах: вони переходять одне в одне, утворюють вічний рух мови. Мова створює можливість для прояву мовлення, в результаті якого створюється мовний матеріал, і вже на основі цього мовного матеріалу мовознавці створюють граматики і словники, пізнаючи мову. Цей безкінечний рух мови і є діалектикою її розвитку.

На відміну від Ф. де Соссюра, для якого мова є соціальним явищем, а мовлення індивідуальним, Л.В.Щерба говорив про соціальну природу мови в цілому, в усіх її аспектах (хоч одиничні процеси говоріння самі по собі є чисто біологічними, певною мірою психологічними, однак вони стають мовою лише в умовах суспільного життя).

Л.В.Щерба ввів поняття методу лінгвістичного аналізу і назвав його лінгвістичним експериментом.

Реальний вплив на розвиток психолінгвістики, особливо в Росії, здійснили відомі психологи: Лев Семенович Виготський, Олексій Миколайович Леонтьєв, Олександр Романович Лурія, Дмитро Борисович Ельконін, Микола Іванович Жинкін, Олексій Олексійович Леонтьєв, ін.

Лев Семенович Виготський (1896 – 1934) – видатний психолог ХХ ст., основоположник сучасної психолінгвістики. Зробив істотну спробу в нову історичну добу побудувати цілісну теорію мисленнево-мовленневого розвитку, хоча слово “психолінгвістика” не використовував, адже цей термін з’явився пізніше.

Дослідив внутрішню психофізіологічну організацію процесу породження мовлення, визначив фази мислительної діяльності, що утворюють процес породження мовленневого висловлювання. Всі подальші моделі породження мовленневого висловлювання, що розроблялися у 1960-1970 р.р. являли собою поширену схему, запропоновану Л.С.Виготським.

Займався також проблемами розвитку понять у дітей, взаємозв’язку навчання й розумового розвитку дитини, а також культурного розвитку дитини, який відбувається як з нормальним перебігом, так і аномально. В Москві ним створена Лабораторія психології аномального дитинства, яка в подальшому була приєднана до Експериментально-дефектологічного інституту.

Учений досліджував закономірності розвитку психіки в онтогенезі, зокрема багато уваги приділив дослідженню значення й ролі мови в якості засобу регуляції психічної діяльності як у процесі безпосередньої взаємодії (діяльності спілкування), так і в процесі поступового оволодіння дитиною досвідом мовленневої діяльності; переходу цього досвіду із зовнішнього у внутрішній стан (рос. извне вовнутрь). В результаті такого процесу, на думку Л.С.Виготського, з’являється можливість внутрішнього програмування дій людини (отже й внутрішнього програмування мовлення) і внутрішньої регуляції її поведінки: людина набуває здатність керувати власною поведінкою (зокрема, й власною мовленневою поведінкою). Цей процес був названий інтеріоризацією.

Заслугою вченого було також дослідження психологічної природи внутрішнього мовлення. Л.В.Виготський розробив теорію розумового розвитку дитини, яку він презентував у праці “Мислення і мовлення” (1934). Автором поданий аналіз проблеми зіставлення мислення і мовлення.

Найголовніший внесок Л.С.Виготського в проблематику психолінгвістики тривалий час недооцінювався в науці, не мав наукового розвитку, а саме – психолінгвістика рефлексії над мовленням й аналіз різних рівнів усвідомленості мовлення в їх взаємозв’язку.

Основні праці Л.С.Виготського:

1. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1982.
2. Развитие высших психических функций. – М., 1931.
3. Мышление и речь. – М., 1996 (сучасне перевидання).
4. Вопросы детской психологии. – СПб, 1997 (сучасне перевидання).

Олексій Миколайович Леонтьєв (1903-1979) – видатний психолог, доктор психологічних наук, професор, віце-президент АПН РСФСР, учень Л.С.Виготського.

Наукові інтереси вченого: формування вищих психічних функцій (механізмів сприймання, довільної уваги, пам’яті), розвиток психіки, її генезис; процеси становлення мовлення (як вищої психічної функції) у філогенезі й онтогенезі, в нормі й патології; біоеволюція і суспільно-історичний розвиток; психіка дитини; інженерна психологія.

Розробив психологічну концепцію діяльності, зокрема дослідив структуру й одиниці діяльності. Авторська психологічна концепція діяльності покладена в основу сучасної теорії мовленнєвої діяльності.

На думку вченого, щоб зрозуміти механізми породження мовлення, важливо зануритися у процес інтеріоризації – процес перетворення зовнішніх дій в дії внутрішні, розумові. Тому процес інтеріоризації належав до кола наукових інтересів О.М.Леонтєва. Саме цей процес, був переконаний вчений, автоматизує вміння користуватися звуковим мовленням: вже усвідомлене зовнішнє мовлення відходить у свідомість, мозок звільняється для більш складної мислительної діяльності й подальшого продукування мовлення.

Основні праці О.М.Леонтєва:

1. Проблемы развития психики. – М., 1972.
2. Речь / Психология. – М., 1948. – Гл. 9.

Микола Іванович Жинкін (1893 – 1979) – психолог, представник Московської психолінгвістичної школи, доктор педагогічних наук; викладач Вищого державного інституту кінематографії, Московського державного університету, дійсний член Державної Академії художніх наук, голова психологічної секції Наукової ради з кібернетики Академії наук. Автор робіт з естетики й теорії живопису, один із основоположників наукової й науково-популярної кінематографії, один з перших дослідників кіно як мистецтва і процесів сприймання кінокартини, дослідник комунікації тварин, фахівець з галузі дитячого мовлення й методики навчання мови.

Працював над проблемами зіставлення мови, мовлення й мислення, механізмів мовлення, мовленнєвої діяльності й зародження мовленнєвої реакції в дитини.

М.І.Жинкін вивчав мовлення в діалектичній єдності та взаємодії з мовою й мисленням. Під мовою розумів “сукупність засобів, необхідних для того, щоб переробляти і передавати інформацію”.

Доводив, що мова та інтелект підсилюють одне одного. Це складові одного механізму. Без інтелекту немає мови, але й без мови немає інтелекту. Мова як самостійна система є засобом реалізації мовлення. Мова й мовлення тісно пов’язані, мовлення – це сфера функціонування мови, без мови немає мовлення. Тому, вважав вчений, фонетика, морфологія, синтаксис мають розглядатися як цілісне утворення, що функціонує в єдності та взаємодії.

Мовлення, на думку вченого, є діяльністю, яка реалізується через механізм породження й розуміння повідомлень: кодування й декодування інформації.

Як психолінгвіст М.І.Жинкін досліджував механізми мовлення. Розробив концепцію про універсальний предметний код (УПК). Вчений вважав, що потреби людей в комунікації виробили спеціальні механізми кодування (фіксування повідомлень), декодування (розуміння інформації) та перекодування (переробки інформації засобами внутрішнього мовлення). М.І.Жинкін виділив три взаємодіючі коди: дискретний (буквенний), неперервний (звуковий) і змішаний (у внутрішньому мовленні). Неперервний звуковий код є каналом безпосереднього зв’язку між партнерами по комунікації. Буквенний код дозволяє розширити комунікацію в просторі й часі. Посередником між звуковим і буквенним кодами є змішаний код, тобто універсальний предметний код (внутрішнє мовлення). Ці коди склалися в єдину систему: мова – звукове мовлення – внутрішнє мовлення – інтелект.

УПК поступово набувається людиною (в онтогенезі). В якості універсального він об’єднує людей різних соціальних груп і національностей, забезпечуючи взаєморозуміння, як предметний – відображає світ людей (предмет мовлення, мотиви, цілі обговорення предмета мовлення), виступаючи головним засобом реалізації думки в мові.

М.І.Жинкін запропонував наукову категорію інтеграції як універсального закону, що діє у процесі породження і сприймання мовленнєвих утворень різних рівнів (фонематична інтеграція, лексична інтеграція, інтеграція мовних одиниць на рівні тексту).

Основні праці М.І.Жинкіна:

1. Механизмы речи. – М., 1958.
2. О кодовых переходах во внутренней речи. – М., 1964.
3. Речь как проводник информации. – М., 1982.

Олександр Романович Лурія (1902 – 1977) – психолог, професор, доктор педагогічних наук (1937), доктор медичних наук (1943), дійсний член АПН РСФСР, дійсний член АПН СРСР, почесний доктор університетів Англії, Польщі, Бельгії, Фінляндії; автор понад 500 наукових праць. Вивчаючи на близнюках роль генетичних і соціальних факторів розвитку психічних процесів, він продемонстрував значення мовлення в організації психічних функцій у дітей.

Враховуючи концепцію системної локалізації психічних функцій в корі головного мозку, запропоновану Л.С.Виготським, О.Р.Лурія розробив психолінгвістичну концепцію афазії (афазія – розлад управління мовленнєвим процесом; системне порушення мовлення, що вже сформувалось).

Вчений детально розробив методи нейропсихологічної діагностики локальних уражень головного мозку та принципи відновлення уражених психічних процесів.

Прагнучи інтегрувати сучасні досягнення психологічної і лінгвістичної думки, О.Р.Лурія вводить в науковий обіг поняття про “внутрішню схему висловлювання, яка в подальшому розгортається у зовнішнє мовлення”.

Теоретичне осмислення багаторічних досліджень щодо порушень психічних процесів при різноманітних ураженнях мозку привело О.Р.Лурія до розробки нового наукового напрямку – нейролінгвістики (вивчає мозкові механізми мовленнєвої діяльності й ті зміни в мовленнєвих процесах, які виникають при локальних ураженнях мозку).

Найбільш важливими для психолінгвістики є праці:

1. Речь и интеллект в развитии ребёнка. – М., 1927.
2. Основные проблемы нейролингвистики. – М., 1976.
3. Язык и сознание. Речь и мышление. Письмо и речь: нейролингвистические исследования. – М., 1979.

Олексій Олексійович Леонт'єв (1936 – 2004) – провідний спеціаліст із психолінгвістики, доктор філологічних наук (1968), доктор психологічних наук (1975), професор (1976), дійсний член Російської академії освіти (РАО) (1992), дійсний член Академії педагогічних і соціальних наук (1997), з 1990 – генеральний секретар Міжнародної асоціації колективного сприяння вивченню мов (1990), почесний президент Психолінгвістичного товариства ім. Л.С.Виготського, президент Асоціації дослідників читання, президент Міжрегіональної суспільної організації в підтримку розвитку Освітньої програми “Школа 2100”.

З 1994 по 2002 р.р. очолював недержавний Інститут мов і культур ім. Л.М.Толстого. Відмінник народної освіти (1966). У 2002 р. став лауреатом премії ім. М.В.Ломоносова (за внесок в теорію і практику викладацької роботи). Викладав на факультеті іноземних мов Московського державного педагогічного університету, в Інституті російської мови ім. О.С.Пушкіна. Працював в Інституті мовознавства АН СРСР.

Брав активну участь у виданні наукових журналів: був відповідальним редактором журналу “Психолінгвістика”, членом редакційних колегій періодичних видань: “Век толерантности”, “Начальная школа плюс до и после”, “Иностранные языки в школе”, “Русский язык за рубежом”, “Литературная учёба”, “Советская этнография”.

Очолював Науково-методичну раду з інтенсивного навчання іноземних мов при АПН СРСР, Експертну раду з мовознавчої політики в освітніх закладах Міністерства освіти Російської Федерації.

О.О.Леонт'єв започаткував радянську психолінгвістику, виступив організатором психолінгвістичних досліджень в СРСР. Розробив психологічні основи методики викладання іноземних мов і російської мови як іноземної.

Галузі його наукових досліджень: загальна психологія і психологія мовлення, психологія спілкування і мовленнєвого впливу, психолінгвістика, психологія методики викладання іноземних мов, загальне мовознавство, історія мовознавства, російська мова, поезика і теорія поетичного мовлення, папуаські мови (мови народів Тихоокеанського регіону: Нова Гвінея і прилеглі до неї острови), мовна політика в освіті, народи і мови Росії. Автор понад 700 наукових праць, опублікованих 20-ма мовами.

Основні праці: “Слово в речевой деятельности”, “Язык, речь, речевая деятельность”, “Психология общения”, “Речь в криминалистике и судебной психологии”, “Путешествие по карте языков мира”, “Языкознание и психология”, “Основы психолингвистики”, “Язык и разум человека”, “Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания”, “Мир человека и мир языка”, “Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии”, “Папуасские языки, педагогическое общение”, “Психология и процесс овладения языком” (англійською мовою). Остання монографія – “Деятельный ум” (2001).

Представниками сучасної психолінгвістики є І.А.Зимняя, Р.М.Фрумкіна, О.М.Шахнарович, Л.В.Сахарний, Т.В.Ахутіна-Рябова, О.О.Залевська, І.М.Румянцева, Т.М.Дрідзе, М.Р.Львов, В.П.Белянін, О.І.Негневицька та ін. науковці.

2. 5. Структура психолінгвістичної науки. Методи дослідження

Структуру психолінгвістики складають: теоретична і прикладна психолінгвістика.

До *теоретичної* психолінгвістики належать:

- *рефлексивна психолінгвістика* – психолінгвістика усвідомленого або свідомо контрольованого мовлення;
- *психолінгвістика розвитку* – наука, яка моделює процеси формування мовної здатності (компетенції) й особливості мовленнєвої діяльності в онтогенетичному розвитку (психолінгвістичні дослідження дитячого мовлення);
- *етнопсихолінгвістика* – вивчає конкретно-мовні та національно-культурні варіанти мовної здатності та мовленнєвої діяльності;
- *психолінгвістика віршованого мовлення*.

До *прикладної* психолінгвістики відносять:

- *психолінгвістику навчання мови й розвитку мовлення* (в тому числі оволодіння другою мовою в умовах білінгвізму, навчання мовлення засобами іноземної мови, “інституційне” навчання іноземної мови в дошкільному закладі, середній загальноосвітній школі, вищій школі);
- *патопсихолінгвістику* в широкому значенні (дефектологія, патопсихологія, психіатрія, афазіологія);
- *інженерну психолінгвістику, судову психолінгвістику, психолінгвістику мовленнєвого впливу*.

Методи дослідження у психолінгвістиці

Одним з найбільш поширених методів психолінгвістики є асоціативний експеримент. *Асоціація* – це зв’язок між певними об’єктами або явищами, заснований на особистісному, суб’єктивному досвіді.

Суть асоціативного експерименту полягає в тому, що піддослідному пропонується певне слово, на яке треба відповісти будь-яким іншим словом, без тривалого міркування.

Існує кілька видів асоціативного експерименту:

1. *Вільний*. Досліджуваним не ставиться ніяких обмежень на реакції.
2. *Спрямовуючий*. Досліджуваним пропонується дати асоціації певного граматичного або семантичного класу (наприклад, дібрати відповідний прикметник до іменника).

3. *Ланцюговий*. Досліджуваним пропонують реагувати на стимул кількома асоціаціями (наприклад, дати за 20 секунд 10 реакцій).

Асоціативні відповіді поділяються на дві групи:

- 1) синтагматичні асоціації (зовнішні);
- 2) парадигматичні асоціації (внутрішні).

Синтагматичними асоціаціями називаються реакції (асоціації), граматичний клас яких відрізняється від граматичного класу слова-стимула (небо – блакитне, машина – їде, дерево – зелене).

Парадигматичні асоціації – це слова-реакції того ж граматичного класу, що й слова-стимули (батько – мати, кішка – мишка).

Виділяють також *родо-видові* асоціації (собака – тварина, стіл – меблі); асоціації за фонетичною схожістю (мишка – книжка); асоціації “*кліше*” (штамповані) (майстер – Маргарита, майстер – золоті руки, площа – Незалежності, Красна).

Значення результатів асоціативного експерименту

Метод асоціативного експерименту є одним із найбільш адекватних способів оцінки *семантичних полів*. На думку багатьох науковців, людина (дитина) в мовленнєвій діяльності оперує не просто словами, а семантичними полями, й саме з них вона відбирає потрібне слово, щоб точно виразити власну думку.

Метод асоціацій дає змогу визначити активний словник дитини, а також особливості розуміння дітьми значення й смислу слова.

Отримані результати асоціативного експерименту відображають динамічні *особливості мовленнєво-мисленнєвої діяльності* дитини, пов’язані зі збудженням чи гальмуванням нервових процесів. Так, наприклад, було досліджено, що час асоціативних словесних зв’язків змінюється у процесі розвитку дитини.

За результатами асоціативного експерименту будується таблиця частотного розподілу слів-реакцій на кожне слово-стимул. Це дає змогу розробляти словники асоціативних норм. Наприклад, асоціативні словники дітей різного віку наочно демонструють, як змінюється тип асоціацій та збільшується їх різноманіття. Відомо, зокрема, що в дошкільному віці у дітей домінують синтагматичні асоціації. З віком збільшується число парадигматичних асоціацій.

Слід зазначити, що асоціативний зв’язок у відповіді не випадковий, а залежить від життєвої ситуації (друг – Сашко). Безсумнівний і вплив рівня освіти людини на її лексичний запас. Так, асоціативні експерименти довели, що люди з вищою технічною освітою частіше дають парадигматичні асоціації, а з гуманітарною – синтагматичні.

На характер асоціацій впливають вік, географічні умови, професія людини, культурно-історичні традиції народу.

Метод порівняння і розрізнення

Метод полягає в тому, що досліджуваному називають два слова, що позначають ті чи інші предмети, пропонуючи назвати спільне (загальне) між ними.

Цей метод передбачає, що доросла людина вільно виокремить потрібну ознаку, загальну для обох предметів, і підведе обидва слова під певну загальну категорію. Так, порівнюючи “*корову*” і “*коня*”, зазвичай дорослий говорить: “Обидва – тварини”.

Так само передбачається, що піддослідний, який визначає, чим відрізняються два предмети, вільно вкаже на те, що вони належать до різних категорій (наприклад, „хліб – це їжа, а ніж – це знаряддя” і т. д.).

Складність застосування цього методу полягає перш за все у правильному доборі слів (предметів), що підлягають порівнянню.

Тому, у психолінгвістиці виділяються три категорії прийомів (три категорії завдань), що застосовуються для порівняння і розрізнення понять.

1. Досліджуваним пропонується два слова, які явно належать до однієї категорії. Наприклад, досліджуваного запитують: “Що спільного між собакою і кішкою? Левом і тигром? Велосипедом і мотоциклом?”. Зрозуміло, що в усіх цих випадках легко напрошується категоріальна відповідь: “Собака і кішка – домашні тварини”, “лев і тигр – хижі тварини”, “велосипед і мотоцикл – засоби пересування”). Завдання порівняти ці предмети й визначити їх приналежність до певної категорії досить просте.

2. Досліджуваному пропонується вказати, що спільного (загального) між двома об’єктами, в яких складно знайти спільне, та які значно більше відрізняються один від одного, ніж у першому випадку. Наприклад: Що спільного між вороною і рибою, левом і собакою? Можна відповісти, що лев і собака – тварини, ворона і риба – живі істоти.

3. Досліджуваному називають об’єкти, в яких різниця виражена максимальніше, ніж схожість, та які швидше можна зіставити шляхом їх практичного порівняння, шляхом аналізу певної конкретної ситуації. Наприклад, якщо запитати досліджуваного, що спільного між вершником і конем, то відповідь може бути такою: „Спільне – те, що вершник їздить на коні”, але така відповідь буде відтворенням наочно-дійової ситуації. В цьому випадку значно складніше абстрагуватися від наочної взаємодії і сказати, що кінь і вершник – це живі істоти.

Таким чином, за простим методом порівняння і розрізнення можуть стояти тести різної складності, й складність завдань полягає у ступені абстрагування від різноманітних ознак або наочної взаємодії об’єктів, у труднощах включення цих об’єктів до певної категорії.

Які реальні факти можна отримати за допомогою цього методу? Психологам давно відомо, що у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку домінують наочно-дійові операції.

Коли дошкільників і молодших школярів запитували, що спільного між собакою і кішкою, то діти, зазвичай, вказували на їх відмінність, замість виділення спільного між двома предметами. Такі факти продемонстрували, що за операцією розрізнення об’єктів стоїть наочно-дійове мислення (“У собаки – гострі зуби, а у кішки – гострі кігті; кішка може залізти на дерево, собака не може залізти на дерево”).

За вказівкою щодо виділення спільного стоїть не наочне мислення, а операція введення предмета до певної категорії (“собака і кішка – домашні тварини”).

Якщо на ранніх ступенях розвитку домінує вміння виявляти відмінність, а не схожість, то це є зовнішньою ознакою того, що на цих ступенях ще не дозрів складний процес виокремлення спільної ознаки і віднесення предмета до певної категорії. Таким чином, той факт, що раніше дозріває розрізнення, а потім узагальнення, означає корінну зміну психологічних операцій, які застосовує дитина у процесі виконання завдань. Це означає перехід від наочно-дійового виокремлення ознак до вербально-логічного узагальнення, введення наочних предметів у певні категорії.

Зрозуміло, що друге і третє завдання (з наведених вище типів завдань), де безпосередньої схожості між об’єктами одразу не простежується, для дошкільників є особливо складними.

У молодших школярів вже формується операція узагальнення, яка має форму виокремлення загальних ознак, але й за нею приховане ще наочне порівняння предметів і віднесення предметів до загальної наочної ситуації.

Отже, цей метод має вагомe значення для діагностики розумового недорозвитку або розумової відсталості дитини. Розумово відстала дитина не зможе виконати завдання на

абстрагування предмета і введення об'єкта в ієрархію однієї категорії та завжди буде вказувати на відмінність або вводити предмет в певну наочну ситуацію.

Метод класифікації

Це один із найпродуктивніших методів проникнення у внутрішню будову значення слова. Метод класифікації має важливе теоретичне й діагностичне значення і застосовується у трьох варіантах.

Перша і найбільш проста форма методу класифікації називається “четвертий зайвий”. Досліджуваному дають чотири предмета й пропонують відібрати з них три, які можна поєднати загальним поняттям (тобто назвати одним і тим же словом), і вилучити четвертий предмет, який не належить до цієї категорії.

В першому (найпростішому варіанті) досліджуваному пропонується три об'єкта, однакових за формою, а четвертий – різниться формою, кольором і не належить до даної категорії: помідор, яблуко, морква, айва.

Другий варіант методу “четвертий зайвий” більш складний. Досліджуваному пропонуються об'єкти, які належать до однієї категорії, але відрізняються за зовнішніми ознаками (формою, кольором, розміром), а четвертий предмет, схожий з одним із трьох, але належить до іншої категорії (наприклад, буряк, морква і помідор – овочі, але різні за формою; м'яч – круглий, як і помідор, але відноситься до іншої категорії – іграшка). В цьому випадку досліджуваний повинен абстрагуватися від зовнішньої ознаки і поєднати три об'єкта в одну загальну категорію. Це завдання в психологічному аспекті є значно складнішим.

Третій варіант має назву “конфліктний”. Досліджуваному пропонується три об'єкта, які належать до однієї категорії (наприклад, засоби – пилка, сокира і лопата), а четвертий – предмет, який належить до іншої категорії, наприклад, до матеріалів, але бере участь в загальній ситуації з цими засобами (наприклад, поліно).

Досліди за допомогою методу класифікації підтвердили, що у дошкільників домінує порівняння предметів за наочними ознаками або за приналежністю їх до загальної наочної ситуації.

Характерно, що розумово відстала дитина не може абстрагуватися ні від сенсорних, ні від наочно-дійових ознак, і, як правило, відбирає предмети, що мають схожість або за формою, або намагається знайти ту конкретну ситуацію, до якої належать всі три предмети. Ніякі намагання перевести ці операції в „категоріальний” план не мають успіху. Навіть після показу таким дітям можливого “категоріального” розв'язання завдання розумово відстала дитина продовжує виконувати завдання так само.

Метод об'єктивного умовнорефлекторного дослідження “семантичних полів”

За допомогою цього методу можна встановити систему семантичних смислових зв'язків у суб'єкта, використовуючи різноманітні фізіологічні показники (умовнорефлекторні рухові, судинні реакції та ін.), а також з'ясувати, що саме домінує в цих смислових зв'язках – звукові, ситуаційні чи понятійні компоненти.

Як саме досліджуються такі зв'язки?

Відомо, що кожен новий подразник (в тому числі й словесний) викликає орієнтовний рефлекс, що проявляється у звуженні судин пальців рук і розширенні судин голови.

Досліджуваному попередньо гальмуються орієнтовні судинні реакції на різні слова (попередньо відібрані). Далі пропонується одне тестове слово (наприклад, слово “кішка”), після чого дається больовий подразник – електричний струм. Через кілька повторів подразнення виникає стійкий умовний рефлекс. Тепер на слово “кішка”, як і при больовому подразненні, судини руки і судини голови звужуються, тобто з'являється специфічна больова реакція.

Потім дослідник переходить до основної частини експерименту, розв'язуючи питання: які ще слова викликають таку ж умовну больову реакцію, як і тестове слово?

З цією метою досліджуваному пропонується значна кількість додаткових слів, розподілених по трьох категоріях. По-перше, нейтральні слова (наприклад, вікно, лампа, зошит), які не мають ніякого відношення до тестового слова; по-друге, – слова, які мають звукову схожість з тестовим словом (наприклад, кришка, кружка); по-третє, – слова, що мають смисловий зв'язок з тестовим словом: з одного боку, ситуаційний (наприклад, кошеня, миша, молоко; а з другого – категоріальний (понятійний) (наприклад, тварина – собака). Завдання дослідника полягає в тому, щоб визначити, які саме з перерахованих слів викликають больові реакції, тобто належать до спільного семантичного поля з тестовими словами.

З'ясувалося, що нейтральні слова, які не належать до „семантичного поля” тестового слова, не викликають ніяких судинних реакцій, в той час як інші слова, що безпосередньо відносяться до „семантичного поля”, викликають специфічну больову реакцію; у відповідь на третю групу слів, схожих за звучанням з тестовим словом, виникають мимовільні судинні орієнтовні реакції.

Експерименти переконали, що семантичні поля нормальної дитини значно відрізняються від семантичних полів розумово відсталої дитини. Так, у нормальної дитини слова, що мають звукову схожість, не викликають ніяких реакцій, і, відповідно, не належать до семантичного поля, викликаного тестовим словом; у той час, як слова, що мають смислову близькість з тестовим словом, викликають аналогічні специфічні судинні реакції.

Інша картина спостерігається у розумово відсталих. У дітей з глибоким ступенем розумової відсталості – імбецилів – слова, семантично близькі з тестовим, не викликають ніяких судинних реакцій, а слова, близькі за звучанням з тестовим словом, викликають умовну судинну реакцію.

У дітей зі слабким ступенем розумової відсталості – дебілів – слова, близькі за смислом, і слова, схожі за звуками, однаково викликають судинні реакції. Отже, розумово відсталі діти в інший спосіб сприймають слова, і система зв'язків, яка виникає в них на слова, інша, ніж у нормальних дітей. Це означає, що вибірковість смислових словесних зв'язків у них порушена.

Подібні психолінгвістичні експерименти показали також, що за допомогою введення слова в новий контекст можна керувати системою зв'язків. Так, наприклад, якщо тестовим словом було скрипка, то реакція на слово труба, залежить від того, в якому контексті воно дається. Якщо пропонується рід слів: скрипка (тестове слово), віолончель, контрабас, фагот, фортепіано, труба, то слово труба сприймається як музичний інструмент і викликає ті ж самі реакції, що і слово скрипка. Якщо після тестового слова скрипка досліджуваному пропонується новий ряд слів: дім, стіна, піч, дах, труба, то слово труба сприймається в іншому смислового контексті й умовна реакція на нього не проявляється.

Таким чином було з'ясовано, що семантичне значення слів змінюється залежно від контексту, і це відображається на динаміці судинних реакцій.

Отже, метод об'єктивного умовнорефлекторного дослідження семантичних полів може бути використаним як для оцінки рівня розвитку дитини, так і для вивчення динаміки смислових зв'язків залежно від функціонального стану досліджуваного.

Метод доповнення

Суть методу полягає у навмисній деформації мовленнєвого повідомлення. В тексті пропускається кожне п'яте (або шосте, або n-не слово). Досліджуваний повинен відновити деформоване повідомлення.

Сама ідея цього методу виникла в зв'язку з тим, що при використанні різноманітних технічних засобів комунікації (зокрема, телефону й телеграфу) виникали різні труднощі, що обумовлювали пропуск букв, слів. Науковці намагалися дослідити максимально можливі межі порушення тексту. Тому були проведені експерименти із навмисною деформацією текстових повідомлень.

Було з'ясовано, що ступінь правильності відновлення деформованого тексту є показником його читабельності. Якщо читач (слухач) на належному рівні володіє мовою відправника, то йому легко зрозуміти повідомлення і заповнити пропуски.

Метод закінчення речень

Суть методу полягає в тому, що досліджуваному пропонується або усно, або письмово закінчити (доповнити) речення. Наприклад: “Сьогодні на вулиці ллє дощ, тому ...” . “Було спекотне літо, й ...” . Такий експеримент допомагає краще зрозуміти механізми синтаксичної організації мовлення дитини і допустимих варіантів мовних конструкцій.

2.6. Основні постулати психолінгвістики

У психолінгвістичній науці утвердилися основні постулати, сформульовані О.О.Леонтьєвим [Леонтьєв; 3, с. 65-71].

Постулат перший. Одиницею психолінгвістичного аналізу є мовленнєва дія й мовленнєва операція, які знаходяться в ієрархічних відношеннях одна до одної.

Постулат другий. Ця одиниця психолінгвістичного аналізу (мовленнєва дія та мовленнєва операція) як мінімальна “клітинка” (за О.О.Леонтьєвим) носить в собі всі основні ознаки діяльності, такі як: а) предметність; б) цілеспрямованість; в) умотивованість; г) ієрархічність (вертикальна організація діяльності); д) фазовість (горизонтальна організація діяльності).

Постулат третій. “Евристичний принцип” організації діяльності. За словами О.О.Леонтьєва, психолінгвістична теорія повинна бути не алгоритмічною, а евристичною, тобто: а) передбачати ланцюг, в якому здійснювався б вибір стратегії мовленнєвої поведінки; б) бути гнучкою, тобто, допускати різноманітні шляхи оперування з висловлюванням на окремих етапах породження (сприймання) мовлення; в) не вносити протиріччя в експериментальні результати, отримані раніше на матеріалі різноманітних психолінгвістичних моделей, побудованих на іншій теоретичній основі.

Постулат четвертий. Психолінгвістика досліджує перш за все взаємодію образу світу людини, опосередкованого мовою, і мовленнєвої діяльності як діяльності мовленнєвого спілкування. Мова для неї [психолінгвістики] є засобом діалогу людини зі світом і в той же час людини з людиною.

У структурі мовленнєвої діяльності відображення (образ) виступає перш за все у вигляді орієнтувального компоненту. Відповідно, у структурі мовленнєвої діяльності (діяльності мовленнєвого спілкування) особливим предметом дослідження психолінгвістики є фаза (етап) орієнтування, результатом якого саме і є вибір відповідної стратегії породження або сприймання мовлення, а також етап планування, який передбачає використання образів, а також опору на попередній досвід суб'єкта, в тому числі й пізнавальний.

Отже, психолінгвістична теорія є своєрідним синтезом між підходом діяльнісним (процесуальним) і підходом відображення в аспекті образу світу людини.

Постулат п'ятий. Вибір того чи іншого способу діяльності являє собою аксіоматичне твердження (прийняття як незаперечної істини, що не потребує доведення) можливих виходів із наявної ситуації і послідовний вибір цих висновків з позиції визначених критеріїв вибору, тобто “моделювання майбутнього”. Як стверджує Н.А.Бернштейн, це можливо лише шляхом екстраполяції (поширення висновків, які отримані в наслідок спостереження над однією частиною явища, на іншу його частину) того, що вибирається мозком з інформації про поточну ситуацію, з усього попереднього досвіду індивіда, з активних спроб, що позначаються у психолінгвістиці як “орієнтувальні реакції”. В будь-якій фазі екстраполяції мозок може лише намітити для певної ситуації свого роду таблицю ймовірних виходів [Бернштейн; 1, с. 290].

На думку О.О.Леонтьєва, безперечно важлива роль ймовірного прогнозування і в мовленнєвій діяльності.

Постулат шостий. В основі сприймання мовлення лежать процеси, принаймні, частково відтворюючі процеси його породження. Так, за словами Дж.Міллера, слухач починає з припущення про сигнал на вході. На основі цього припущення він породжує внутрішній сигнал, порівнюючи з тим сигналом, що сприймається. Якщо перша спроба помилкова, то слухач робить правку й використовує її як основу для наступних передбачень, які можуть бути більш точними й правильними. Цей цикл повторюється до тих пір, поки слухач не зробить вибір, який відповідає необхідним вимогам [Міллер; 6, с. 251].

Як стверджує О.О.Леонтьєв, цей постулат виступає в формі ствердження активного характеру процесів мовленнєвого сприйняття.

Література до розділу II

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М., 1966.
2. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО: «МОДЭК», 2001. – 432 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
4. Лурия О.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
5. Львов М.Р. Основы теории речи. – М.: Академия, 2002. – 248 с.
6. Миллер Дж. Психолингвисты // Теория речевой деятельности (проблемы психолингвистики). – М., 1968.

РОЗДІЛ ІІІ

ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ МОВЛЕННЯ

3.1. Моделі породження мовленнєвого висловлювання

В основі розвитку індивідуальної мовленнєвотворчої системи людини знаходиться механізм породження мовленнєвого висловлювання. Породження мовленнєвого висловлювання – один з провідних (поряд із сприйманням та розумінням) процесів мовленнєвої діяльності, який полягає в плануванні та реалізації мовлення у звуковій або графічній знаковій формі.

Слід зазначити, що за процесом породження мовлення важко спостерігати, тому він максимально складний для опису.

З психологічної точки зору, процес породження мовленнєвого висловлювання полягає в тому, що мовець за певними правилами переводить свій мисленнєвий (немовленнєвий) задум у мовленнєві одиниці конкретної мови. При цьому людина оперує не синтаксичними закономірностями мови, а смисловими одиницями, які обумовлюються комунікативним задумом та інтенцією.

Процес породження мовлення залежить від багатьох чинників, серед яких найважливішими є такі: а) мовна здатність людини, її інтелект; б) оперативне мислення; в) база знань, що виражається в лексиці; г) психіка, емоції, почуття мовця тощо.

Структурною одиницею процесу породження мовлення є висловлювання, яке є відносно самостійним, завершеним, включає в себе комунікативно-модальний аспект, інтонацію (в усному варіанті), невербальні засоби спілкування. Висловлювання завжди зіставляється з певними життєвими ситуаціями. Для нього характерним є вмотивованість, включеність у немовленнєву діяльність суб'єкта. Висловлюваннями, наприклад, можуть бути: вітання при зустрічі; виклик таксі по телефону; відповідь дитини на запитання дорослого; репліка; монолог у діалозі тощо.

У психолінгвістиці утвердились різноманітні моделі породження мовленнєвого висловлювання. Серед розробників цих моделей відомі вчені, як-от: Н.Хомський, Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, О.О.Леонтьєв, О.І.Зимняя, Т.В.Ахутіна-Рябова, С.Л.Кацнельсон та ін.

Основна мета побудови моделей породження мовлення полягала в намірах учених-психолінгвістів проникнути в інтимний механізм творчої діяльності мозку людини під час продукування мовлення. Моделювання об'єкта – необхідний компонент його пізнання.

Модель – це логічна (знакова) конструкція, яка відтворює ті чи інші характеристики досліджуваного об'єкту [Леонтьєв; 5, с. 9]; “мисленнєво уявна або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт” [Штофф; 11, с.19].

Трансформаційно-генеративна граматики Ноема Хомського

В 60-х роках ХХ ст. американський учений Ноем Хомський запропонував теорію трансформаційно-породжувальної граматики, яка стала називатися трансформаційно-генеративною граматикою. На думку вченого, мова - це не набір мовних одиниць, а механізм, який створює правильні фрази. Синтаксис визначався ним як вчення про принципи й способи побудови речень. “Грамматика мови, - писав Хомський, - це механізм, що породжує всі граматично правильні послідовності і не породжує жодної граматично неправильної” [Хомський; 9, с.72].

На думку Н. Хомського, система правил існує як здатність породжувати й розуміти незліченну кількість речень. При цьому граматично правильними можуть бути й речення, які не мають ніякого смислу.

Трансформаційний аналіз визначається як аналіз синтаксичних структур за допомогою їх перетворення із поверхових у глибинні. Глибинна структура формує смисл речення, а поверхова є звуковим втіленням його смислу.

Н.Хомський сформулював ряд правил переходу глибинних структур у поверхові (правила постановки, перестановки, довільного включення одних елементів, виключення інших елементів), а також запропонував 26 правил трансформації (пасивізація, субституція, негація, ад'юнкція, еліпс та ін.). Все це в сукупності являє, згідно з трансформаційно-генеративною теорією, вроджену здатність до продукування мови.

Н.Хомський обґрунтував концепцію “вроджених знань”, відповідно до якої дитина засвоює мову в результаті вроджених знань; вона формулює гіпотези щодо лінгвістичних правил мови. Далі, на основі цих гіпотез, дитина передбачає лінгвістичну структуру майбутніх конструкцій (речень), порівнює їх з реальними реченнями, які породжує; відмовляється від гіпотез, що не виправдали себе, й розвиває ті, що є ймовірними. Ось чому, на думку Н.Хомського, в дитини має бути “вроджена схильність” вивчати мову [Хомський; 9, с.76].

Слід зазначити, що теорія “вроджених знань” отримала критику з боку відомих учених (Л.С.Виготський, О.О.Леонт'єв, О.Р.Лурія та ін.), які довели, що дошкільник оволодіває мовою завдяки мовній здатності, мовному чуттю, які формуються на основі фізіологічних механізмів у процесі діяльності спілкування під впливом мовленнєвого середовища. На думку вчених, по спадковості передається лише загальна схильність до опанування мов, готовність дитини до інтелектуальної діяльності, але не мова. Мова не є вродженою.

Теорія рівнів мови Чарльза Осгуда

У книзі “Психолінгвістика-54” Ч.Осгуд розглядає проблеми породження монологічного мовлення з позиції мовних рівнів.

1. Мотиваційний рівень. Мовець приймає рішення загального характеру: а) говорити чи не говорити; б) якщо говорити, то в якій формі: ствердження, запитання, наказ; в) якщо форма обрана, то якими мовними засобами скористатися для її реалізації в реченні; г) що виділити логічним и наголосом, які обрати моделі інтонації.

2. Семантичний рівень. Мовець почергово виокремлює в реченні певні послідовності слів – функціональні класи.

Наприклад, за Ч. Осгудом, диференційоване на одиниці кодування речення буде виглядати так: Талановитий художник – малює – цікаву картину.

3. Рівень послідовностей. Одиницею мови виступає слово, але не як семантична одиниця, а як фонетичне слово. В процесі кодування на цьому рівні послідовностей діють такі механізми: а) розпізнавання звуків; б) механізм граматичних послідовностей.

4. Інтеграційний рівень. В якості одиниці виступає склад. На цьому рівні діють моторні механізми кодування й відбувається звукове оформлення висловлювання.

Ця модель стала першою спробою в загальному вигляді представити процес породження монологічного мовлення.

Модель Т-О-Т-Е

Модель Т – О – Т – Е запропонували Дж.Міллер та Е.Галантер [8]. Учені вважали, що перш, ніж перевести власну думку в мовлення (слово), людина складає програму свого висловлювання, своєрідний “план”. У процесі реалізації плану людина діє методом спроб і помилок. Коли результат не відповідає плану вмикається механізм оберненого зв'язку і мовець повертається до реалізації плану від спроб – до операцій, від спроб – до реалізації плану. Саме тому модель отримала назву Т – О – Т – Е (test – operate – test – exit), тобто “спроба – операція – спроба – результат”.

Модель Л.С.Виготського

Л.С.Виготський вважав, що суть процесу породження мовленнєвого висловлювання полягає в переході думки (внутрішнього мовлення) до зовнішнього мовлення (слова).

Внутрішнє мовлення, за Л.С.Виготським, – особливий внутрішній план мовленнєвого мислення. Дослідник вважав, що внутрішнє мовлення має такі властивості:

- позбавлене фонації;
- предикативне (опускається підмет, залишається тільки присудок);
- скорочене (мовлення без слів).

На думку вченого, перехід від внутрішнього до зовнішнього мовлення – складна динамічна трансформація, перетворення предикативного мовлення в синтаксично зрозуміле для інших.

Л.С.Виготський виокремив п'ять фаз породження мовленнєвого висловлювання.

Перша фаза – мотивація.

Друга фаза – мовленнєва інтенція (намір).

Третя фаза – внутрішнє програмування висловлювання.

Четверта фаза – реалізація внутрішньої програми.

П'ята фаза – опосередкування думки у слово (акустико-артикуляційна реалізація мовлення).

Модель О.Р.Лурії

Істотну роль в розумінні розвитку монологічного мовлення дитини дошкільного віку відіграли дослідження О.Р.Лурія про внутрішнє мовлення. Вчений наголошував, що воно є механізмом, що перетворює внутрішній суб'єктивний смисл у систему зовнішніх розгорнутих мовленнєвих значень.

Процес породження монологічного висловлювання, – з позиції О.Р.Лурія, – формування та формулювання висловлювання, шлях від думки до мовлення – здійснюється за такою моделлю:

1. Мотив і загальний задум.

2. Внутрішнє мовлення, що базується на схемах “семантичного запису” і веде до формування глибинних синтаксичних структур.

Семантичний запис має характер згорнутого мовленнєвого висловлювання, яке пізніше розгортається (стає послідовним набором одиниць).

3. Розгорнуте зовнішнє мовленнєве висловлювання, що орієнтоване на поверхово-синтаксичні структури.

Модель О.О.Леонт'єва

О.О.Леонт'єв був переконаний, що процес породження мовлення треба розглядати як складну мовленнєву дію, що поетапно формується і входить у цілісний акт діяльності як складова частина. Учений запропонував свою модель породження мовленнєвого висловлювання, продовжуючи ідеї Л.С.Виготського та О.Р.Лурія, зокрема:

1 етапом продукування мовлення є внутрішнє програмування (план) висловлювання. Внутрішня програма відповідає змістовому ядру майбутнього висловлювання. В основі внутрішнього програмування лежить образ, який носить особистісний смисл.

2 етап – граматико-семантична реалізація висловлювання (лексико-граматичне структурування). На цьому етапі виокремлюється ряд підетапів: тектограматичний (перехід на об'єктивний код); фенограматичний (лінійний розподіл кодових одиниць); синтаксичне прогнозування і синтаксичний контроль.

3 етап – реалізація висловлювання.

На кожному етапі діє механізм контролю.

Модель Т.В.Ахутіної

Т.В.Ахутіна пропонує таку послідовність етапів (рівнів) породження мовлення [2]:

1 рівень – внутрішня або смислова програма висловлювання (здійснюється смислове синтаксування й вибір смислів у внутрішньому мовленні).

- 2 рівень – семантичний (відбувається семантичне синтаксування й вибір мовних значень слів).
- 3 рівень – лексико-граматичний (граматичне структурування й вибір слів (лексем) за формою).
- 4 рівень – моторна програма (проходить відбір артикулем).

Модель І.А.Зимньої

І.А.Зимняя виділяє три рівні породження мовлення [4]:

- 1 рівень – мотиваціо-збуджувальний. На цьому рівні активно взаємодіють такі два компоненти, як мотив і комунікативна інтенція.
- 2 рівень – процес формування і формулювання думки, який містить смислоутворювальну та формулюючу фази.
- 3 рівень – реалізуючий.

Модель Т.В.Чернігівської та В.Л.Дегліна

Т.В.Чернігівська і В.Л.Деглін розробили модель процесу породження мовлення на нейролінгвістичному матеріалі. Зокрема, вчені виокремлюють кілька “глибинних рівнів породження мовлення” [10].

- 1 рівень – рівень мотиву.
- 2 рівень – глибинно-семантичний, на якому відбувається глобальне виокремлення “теми” та “реми”. Це рівень “індивідуальних смислів”, зародження внутрішнього мовлення.
- 3 рівень – рівень пропозиціонування, етап переводу “індивідуальних смислів” у загальнозначимі поняття, початок найпростішого структурування (наступний етап внутрішнього мовлення).
- 4 рівень – глибинно-синтаксичний, на якому формуються конкретно-мовні синтаксичні структури.

Слід зазначити, що, хоча вчені виокремлюють у розроблених моделях породження мовленнєвого висловлювання різну кількість етапів (фаз), проте в пропонованих моделях чітко простежуються три основні рівні (етапи) породження мовлення:

1. Мотиваційний.
2. Семантико-граматичне структурування.
3. Зовнішнє мовлення (графічне, фонетичне).

Розглянемо кожен етап у структурі породження мовленнєвого висловлювання.

Мотивація мовлення

Відомо, що кожна дія людини обумовлена мотивами – біологічними, соціальними, духовними, пізнавальними, емоційними та ін. Мотиви визначають активність людини, включаючи й мовленнєву активність.

Мовленнєва діяльність так само підпорядковується цьому загальному закону. Таким чином, основоположним для висловлювання є мотив – потреба виразити в мовленні конкретний понятійно-смысловий зміст думки. Мотивом може бути звернення інформаційного характеру, пов’язане зі встановленням контактів, бажання сформулювати власну думку. На думку О.Р.Лурія, мовленнєве висловлювання не здійсниться, якщо жоден із цих мотивів не виникне [Лурія;6, с.238].

Мотивація мовлення обумовлює мовленнєвий намір (інтенцію).

Інтенція (лат. intentio) - осмислений чи інтуїтивний намір адресанта, який визначає внутрішню програму мовлення й спосіб її втілення.

На етапі мовленнєвої інтенції формується зміст мовлення, визначаються межі висловлювання, його план, композиція, добираються факти, аргументи тощо.

Фактори, що обумовлюють мовленнєву інтенцію:

- 1) вибір мови;
- 2) рівень володіння мовними засобами;
- 3) функціонально-стилістичний фактор;

- 4) соціолінгвістичний фактор;
- 5) афективний фактор;
- 6) паралінгвістичний фактор;
- 7) індивідуальний мовленнєвий досвід, прогнозування результатів;
- 8) мовленнєва ситуація (контекст).

Отже, оформлюючи мовленнєвий зміст у мовний код мовець вирішує такі завдання [Львов;7,с.68]:

Вибір мови. Неважливо, яку мову обере суб'єкт для реалізації власного висловлювання (російську, японську, іспанську чи ін.). Важливо, по-перше, вільно володіти мовою, обраною для спілкування; по-друге, обрана мова має адекватно передавати поняття етнічного, історичного, культурного характеру в змісті спланованого мовлення. В іншому випадку, мовленнєвий акт не відбудеться й не досягне своєї мети.

Рівень володіння мовними засобами. Рівень володіння мовними засобами - це не тільки знання словника й граматики, а й правильність вимови, адекватність інтонації, манери висловлюватися, міміки, жестів. Фактор володіння ними залежить і від ситуації спілкування, і від емоційних установок співрозмовників. Обираючи співрозмовника, людина обирає стиль мовлення, доцільний в даній комунікативній ситуації. Мовлення суб'єкта може бути офіційно-діловим, художнім, розмовно-побутовим, дружнім, жаргонним, інтимним, дружнім тощо.

Соціолінгвістичний фактор. Включає в себе і вибір мови, і вибір стилю, і прогнозування можливостей адресата, і сам факт спілкування.

Афективний фактор. Афект – сильний емоційний стан, збудження, хвилювання. Афективний стан може серйозно вплинути на вчинки суб'єкта, в тому числі й мовленнєві дії. Афективний фактор особливо проявляється в екстремальних ситуаціях: під час суперечок, сварок, у стані образи. Під час афекту регулююча й контролююча функції мовлення (свідомості) послаблені, людина може діяти й висловлюватися бездумно.

Паралінгвістичний фактор. Мовленнєва інтенція передбачає також і невербальні засоби мовлення. До числа паралінгвістичних засобів мовлення належать: тон мовлення, тембр, темп мовлення, жести, міміка, поза тощо.

Прогнозування результатів мовлення. В більшості випадків ймовірність адекватного прогнозування невизначена. Мовець може передбачити лише приблизний (очікуваний) результат свого висловлювання.

Уміння передбачити, спрогнозувати результати висловленого залежать від власного досвіду, природної інтуїції. Наприклад, помилки власного прогнозування можуть бути такі: ввічливо звернувшись до незнайомої людини, ми можемо отримати грубу відповідь, або відмову у відповіді.

Мовленнєва ситуація. Суб'єкт мовлення повинен бути завжди готовим до різноманітних змін у процесі спілкування, наприклад: до процесу спілкування може приєднатися ще один співбесідник; може назріти конфліктна ситуація тощо.

Семантико-граматичне структурування

В системі "Семантико-граматичне структурування " виокремлюються три аспекти:

- 1) вибір слова;
- 2) порядок слів у реченні;
- 3) граматичне маркування.

Слід зазначити, що ці ступені не розмежовуються в часі, а інтегруються.

Вибір слова. У процесі породження мовленнєвого висловлювання мовець за доли секунди вибирає з довготривалої пам'яті саме те слово, яке найбільш точно передає смисл інформації.

Порядок слів у реченні. Найбільш повно й логічно пояснює і визначає порядок слів у

реченні теорія актуального членування, згідно якої речення в контексті містить “ядро” повідомлення - тему (дане), і те, що повідомляється про неї - рему (нове). Ці дві частини (тема і рема) утворюють думку, тобто систему тих зв'язків, які потенційно мають фігурувати.

Послідовність тема-рематичних зв'язків може бути різною, відповідно змінюються ‘тема’ і ‘рема’.

Наприклад: Білка на верхівці сосни. “Білка” – тема, “на верхівці сосни” – рема (про білку щось повідомляється). У прикладі “На верхівці сосни – білка”, “білка” – рема (про неї повідомляється, де вона), а вираз “на верхівці сосни” – тема.

Зміна порядку слів змінює смисл речення на протилежний. Але вся суть структурування мовлення підпорядковується інноваційній тенденції, тобто, руху до нової інформації.

Варіанти порядку слів допомагають виразити й відтінки смислу (смислові відтінки, логічний наголос), і оцінювальну позицію мовця.

Грамматичне маркування. Грамматичне маркування передбачає введення у процес формування мовлення закінчень до слів, відповідних прийменників, часток. Цей процес уточнює граматичне значення вживаних слів і закріплює граматичні (синтаксичні) зв'язки між ними.

Всі три операції: вибір слів, їх порядок, маркування – в цілому забезпечують мовне вираження смислу на вербальному рівні.

Дослідження цих процесів здійснюється через мовленнєві помилки. Відомий учений М.Р.Львов виокремлює такі основні типи словникових, лексичних помилок:

- неточність вибору слів, слово неадекватно передає смисл (причина помилок у бідності лексики);
- невиправданий повтор одного й того ж слова (причини помилок у малому обсязі оперативної мовленнєвої пам'яті, малому виборі синонімів);
- порушення валентності слова (причина помилок у недостатній сформованості мовного чуття; поганому знанні вживаності (поєднувальності) слів);
- вживання слова, яке не відповідає стилю мовлення (причина помилок у недоліках мовного чуття, відчутті стилю; недостатності гнучкості вибору синонімічних засобів мови);
- діалектне слово в літературному контексті (причини помилок у мовному чутті, яке сформувалося на діалектній основі; слабкому самоконтролі у виборі мовних засобів);
- змішування паронімів (причини помилок у недоліках мовного чуття; слабкій здатності семантичного розмежування слів, подібних за звучанням);
- невдала словотворчість (створення власних, оказіональних слів, що не відповідають словотворчим моделям) (причини помилок у слабкому мовному чутті щодо моделей словотворчості; недостатньо розвиненій мовній інтуїції).

Загальна причина помилок у виборі слів – бідність словника та його низька мобільність, активізованість.

Помилки, недоліки в упорядкуванні слів М.Р.Львов пояснює недостатнім автоматизмом навичок розгортання синтаксичних конструкцій і слабким самоконтролем мовлення.

Перехід внутрішнього мовлення у зовнішнє (акустичне й графічне)

Наступний етап породження мовленнєвого висловлювання – перехід від внутрішнього мовлення до зовнішнього. Внутрішнє мовлення є необхідним етапом підготовки до зовнішнього, розгорнутого. Це рівень, на якому реалізується “словесний синтаксис і граматики слів” (Л.С.Виготський), “набір фонем і розподіл відповідно до граматичних правил” (М.І.Жинкін), “граматичне і семантичне перекодування” (О.О.Лентьєв). Внутрішнє мовлення, на думку М.Р.Львова, - це той прихований механізм, у якому формується мовне чуття, світ уявлень, інтуїції, де працюють центри, що управляють мимовільними процесами організму людини [Львов; 7, с.78].

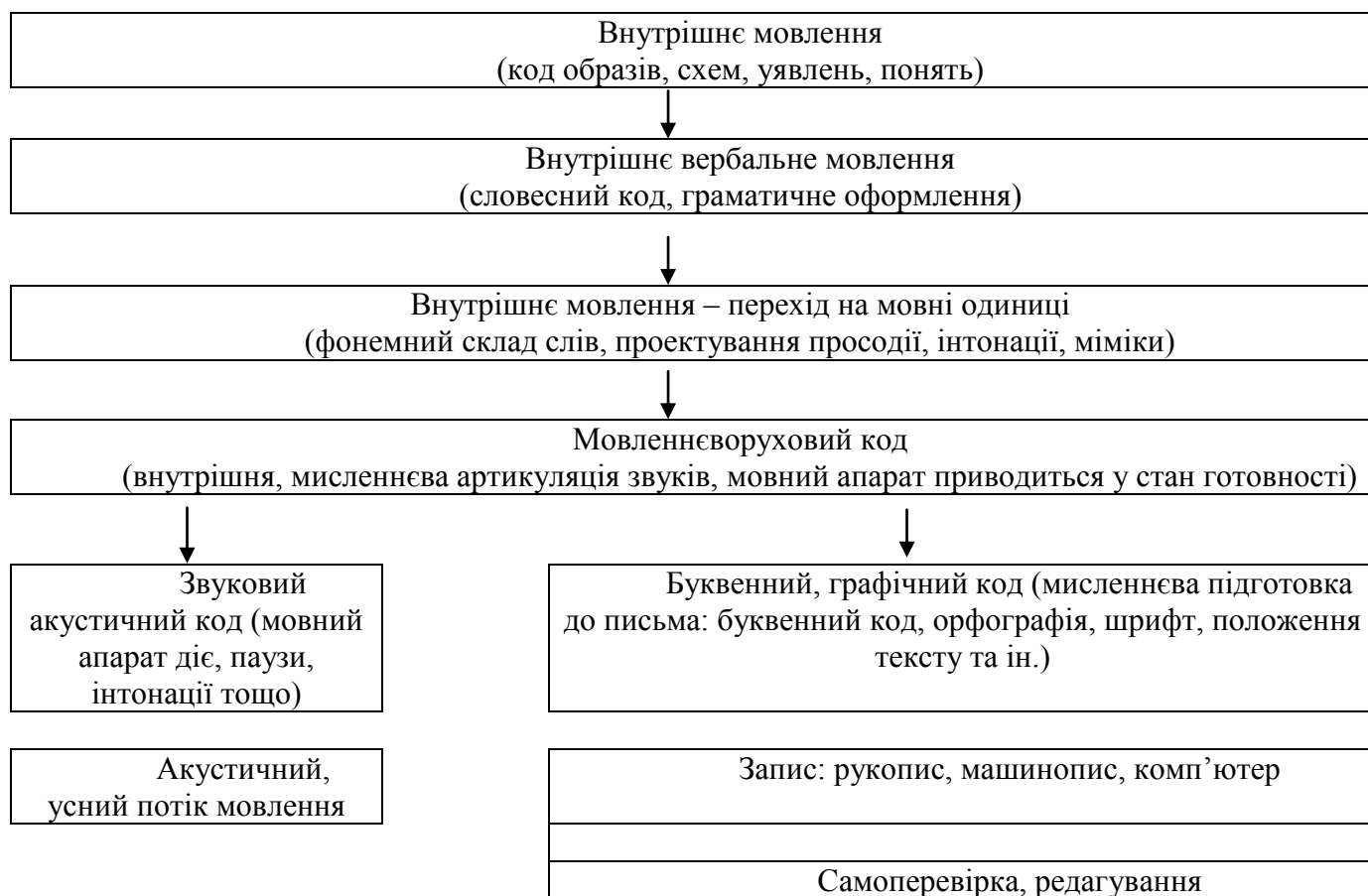
На цьому етапі внутрішній смисл переводиться в систему розгорнутих синтаксично організованих мовленнєвих значень. На етапі внутрішнього мовлення проходять мисленнєві операції аналізу й синтезу, абстрагування й конкретизації, порівняння й зіставлення, побудови суджень і умовиводів, узагальнень, доведень. Саме тому Л.С.Виготський наголошував на тому, що думка не втілюється, а формується у слові.

Якщо описувати кодові переходи, то надзвичайно важливим для психолінгвістики є твердження М.І.Жинкіна про те, що “в ланцюгу комунікації найдоступнішим є акустичний ланцюг, а найнедоступнішим – внутрішнє мовлення. Виникає навіть небезпека, що до цієї галузі (оскільки вона внутрішня і суб'єктивна) взагалі немає ніяких наукових підходів” [Жинкін; 3, с.85].

У людини як суб'єкта діяльності є три коди: звуковий (фонемний); графічний; мовленнєворуховий [3], але саме мовленнєворуховий, на думку вченого, відіграє суттєву роль в кодових переходах.

На етапі озвучення висловлювання значну роль відіграють ритм та інтонація, які сприяють поєднанню двох протидіючих сил – дискретності і неперервності мовлення.

В роботі „Основи теорії мовлення” М.Р.Львов представляє кодовий перехід у такому схематичному вигляді:



М.Р.Львов зазначає, що дослідження кодових переходів з внутрішнього мовлення на зовнішнє, звукове або графічне, а також зворотній процес при слуханні й читанні орієнтуються не на звук, а на фонему, яка є універсальною і вільною від індивідуальних особливостей голосу мовця або слухача.

Фонемі належить головна роль у кодових переходах. Проте передачу смислу висловлювання забезпечують також: склад; наголос на одному із складів слова; паузи між словами; реченнями, компонентами тексту; смислові інтонації; логічні, фразові наголоси; емоційні, оцінювальні інтонації; ритмо-мелодійні засоби, тембр голосу, темп; міміка, поза, жести; в писемному мовленні - розділові знаки, підкреслювання, шрифти та ін.

Письмо як кодовий перехід з мисленнєвого коду внутрішнього мовлення на графічний код відбувається в десятки, сотні разів повільніше, ніж перехід на акустичний код. Це сприяє, як вважає М.Р.Львов, більш точному вибору слів, побудові речень, редагуванню тексту.

Кодовими переходами закінчується висловлювання, його реалізація. Але мовленнєвий акт не може бути закінченим, якщо адресат не сприйняв висловлювання, не зрозумів його.

В результаті аналізу різноманітних авторських підходів щодо моделювання процесу породження мовленнєвого висловлювання можна зробити висновок, що численні моделі мовленнєвого породження надзвичайно близькі й швидше уточнюють та доповнюють одна одну, ніж протирічать.

Таким чином, процес породження мовленнєвого висловлювання починається з мотиву й загального задуму, проходить через стадію внутрішнього мовлення, яке базується на схемах семантичного запису, призводить до формування глибинно-синтаксичної структури, а потім розгортається у зовнішнє мовленнєве висловлювання, що орієтується на синтаксичну структуру.

3.2. Сприймання і розуміння мовленнєвого висловлювання

Процес сприймання мовлення, його механізми вивчали Т.В.Ахутіна (Рябова), О.М.Леонт'єв, О.О.Леонт'єв, О.Р.Лурія, А.І.Зимняя, В.П.Зінченко, Л.А.Чистович та ін.

Сприймання мовлення являє процес вилучення (встановлення) смислу, що стоїть за зовнішньою формою мовленнєвих висловлювань. Сприймання, неусвідомлене як акт сприймання форми, – завжди перехід до семантики. Сприймання мовленнєвої форми вимагає від суб'єкта знання лінгвістичних закономірностей її побудови. Рівневість сприймання відображає як послідовність обробки мовленнєвих сигналів, так і рівневий характер побудови мовленнєвих повідомлень [Белянин В.П. Введение в психолінгвістику, 2000].

Акт сприймання мовлення зазвичай дуже короткий в часі, його швидкість – долі секунд, тому, за твердженням М.Р.Львова, окремі ступені в цілісній моделі зливаються; на практиці не можуть бути виокремлені, відмежовані одна від одної.

Сприймання має два варіанти: сприймання усного мовлення (аудіювання) і сприймання записаного, надрукованого мовлення (читання). Як зазначає М.Р.Львов, існує різниця у сприймання усного й писемного мовлення, але найбільш суттєві ступені сприймання є загальними, єдиними.

Виокремлюють такі *ступені сприймання* мовлення:

1. Загальна готовність до сприймання мовлення співрозмовника або письмового тексту, готовність слухового механізму або зорового: установка на сприймання, інтерес до майбутнього діалогу або читання, інтерес до співрозмовника як особистості; готовність до засвоєння нової інформації, включення її до обсягу наявної; сприймання ситуації, під час якої відбувається спілкування; сприймання особистості співбесідника – його зовнішності, пози, жестів, міміки; створення й уявлення образу автора тексту, що читається.

Це етап підготовки до сприймання мовлення як тексту – звукового або надрукованого.

2. Нерозчленоване, цілісне сприймання всього висловлювання. Це початкове цілісне сприймання дає змогу слухачу або читачу в загальному зорієнтуватися: він усвідомлює, якою мовою звучить висловлювання, про що говорить автор – тема, підтема, мікротема, зв'язок теми з іншими темами; до кого звернене мовлення.

3. Отримання сигналу як нерозчленованого акустичного потоку. На думку М.Р.Львова, якщо один із співрозмовників заговорив невідомою мовою, то інший не може виокремити в цьому акустичному потоці жодного фонетичного слова. Якщо ж сприймання цього акустичного потоку мовлення не припиняється, не переривається, то воно переходить на інший ступінь – виокремлення фонетичних слів.

4. Виокремлення фонетичних слів. Цьому сприяє ритміка мовлення, а також інтонації – перерахування, закінчення фрази, а також логічні наголоси, які притаманні саме цій (знайомій для співрозмовника) мові.

5. Розпізнавання слів, їх сполучуваності. Під розпізнаванням слів М.Р.Львов розуміє порівняння їх з еталонами, що зберігаються у довготривалій пам'яті. Дія цих еталонів така: суб'єкт розпізнає значення слова, а потім і смисл цілих груп слів, речень, тексту, висловлювання. При цьому пам'ять перебирає адекватні значення багатозначних слів, і тому процес впізнавання фонетичних слів не є механічним, слово розпізнається в контексті, а не ізольовано; процес розпізнавання слів не дискретний, а комплексний.

6. Усвідомлення структури тексту, речення як його структурної одиниці, порядку слів у реченні на основі його актуального членування, усвідомлення синтагм, словосполучень. На цьому етапі усвідомлення структури висловлювання і порядку слів у реченні готує мовця до розуміння граматичних зв'язків між словами.

7. Усвідомлення граматичних зв'язків між словами в реченні. Як зазначає М.Р.Львов, усвідомлення мовлення відбувається на основі мовного чуття – тих глибинних внутрішніх, неусвідомлюваних (підсвідомих) узагальнень, які формуються у людини в ранньому дитинстві, вдосконалюються протягом життя й становлять підґрунтя мовленнєвих процесів: сполучення слів, побудови речення, утворення словоформою вибору слів.

8. Розуміння речення, всього висловлювання. Суть цього етапу полягає у включенні висловлювання або його частини в загальний контекст діалогу або монологу, що сприймається, в систему раніше набутих знань. Слухач має можливість виокремити нову інформацію за принципом актуального членування, але вже не з речення, а тексту.

Мовець включає нові знання в загальну сукупність індивідуального знання.

9. Перевірка власного сприймання й розуміння мовлення: наскільки правильно були зрозумілими коннотації – додаткові стилістичні варіанти. Коннотації сприяють вираженню емоційно-експресивної забарвленості висловлювання, надаючи йому тону безпосередності, фамільярності тощо. На цьому етапі у слухача можуть виникати сумніви щодо правдивості мовця-співрозмовника.

Як зазначає М.Р.Львов, буває, що слухач або читач не миттєво уявляє смисл сприйнятого. Тоді йому приходится здійснювати "переклад" мовою власного "індивідуального" коду.

Критичний аналіз власного сприймання й розуміння висловлювання може бути довготривалим. Суб'єкт часто повертається до тексту через певний час, знову і знову перевіряючи своє розуміння. Це найбільш вірогідно у варіанті читання тексту.

10. Оцінювання мовної майстерності мовця та інтелектуального рівня (вдалий чи невдалий вибір слів, ясність і переконливість мовлення, помилки у знанні літературних норм або їх відсутність, новизна й актуальність інформації, художність і влучність вираження думок, стандартність і нестандартність мислення тощо).

Оцінювальний етап не обов'язковий у мовленнєвому акті. Цей ступінь характерний для слухача, який має досвід побудови мовлення, риторичний досвід.

11. Оцінка особистості мовця. Полягає в тому, що почути мовлення незнайомої людини часто важливіше, ніж познайомитися з нею іншим способом, адже в мовленні розкривається особистість, освіченість індивіда, його культура, моральний образ, темперамент тощо.

Якщо йдеться про сприймання прочитаного, то даний ступінь аналізу формує образ автора книги, його ідеї, позиції, своєрідність індивідуального стилю тощо.

12. Стратегія подальшої мовленнєвої і немовленнєвої поведінки.

Сприймавши інформацію, слухач планує подальші свої дії: включити нові знання в наявну

інформаційну систему чи ні? Чи будувати своє висловлювання на основі почутого? Якщо будувати власне висловлювання, то які мовні засоби використати? Як використовувати отриману інформацію?

Розуміння мовлення

Сприймання мовлення передбачає рецепцію почутих або побачених елементів мови, встановлення їх взаємозв'язку і формування уявлення про їх значення. Таким чином, сприймання розгортається на двох ступенях - власне сприймання і розуміння.

Розуміння – розшифровка загального смислу, що стоїть за безпосередньо сприйнятим мовленнєвим потоком; „виокремлення” смислу з потоку сприйнятого мовлення.

Процес розуміння передбачає встановлення реципієнтом між словами смислових зв'язків, які в сукупності складають смисловий зміст даного висловлювання. В результаті осмислення слухач може прийти до розуміння або нерозуміння смислового змісту висловлювання.

Саме розуміння психологічно характеризується різною глибиною, різною якістю.

Початковий, загальний рівень розуміння свідчить про розуміння тільки основного предмета висловлювання – того, ПРО ЩО йдеться. Слухач може розповісти, про що йому говорили, але не може відтворити зміст висловлювання.

Другий рівень – рівень розуміння смислового змісту – визначається розумінням всього висловлювання, викладення думки продуцента, її розвитку, аргументації. Цей рівень характеризується не тільки розумінням того, про що йшлося, а й того, ЩО було сказано.

Вищий рівень розуміння визначається розумінням не тільки того, про що і що саме було сказано, а найголовніше – ДЛЯ ЧОГО про це йшлося, якими мовними засобами була виражена думка. Таке проникнення у смисловий зміст дозволяє слухачеві зрозуміти мотиви, що дозволяють мовцю говорити саме так, а не в інший спосіб. Цей рівень розуміння включає також і оцінку мовних засобів, що були використані мовцем для вираження власних думок, бажань, переживань тощо.

Як зауважує В.П.Белянін, у процесі сприймання одного й того ж мовленнєвого повідомлення реципієнт може почергово знаходитися на різних рівнях його розуміння, тобто, проникати в суть його різних частин з різним ступенем глибини [Белянін В.П. Введение в психолингвистику, 2000.].

Періодизація мовленнєвого розвитку. Розвиток мовлення в онтогенезі

Мовлення як спосіб діяльності спілкування визначає весь розвиток людини – дитини, підлітка, дорослого.

Періодизацію мовленнєвого розвитку дитини запропонував М.Р.Львов. Під періодизацією мовленнєвого розвитку вчений розуміє метод дослідження, за допомогою якого можна виявити найбільш активні й своєрідні ступені процесу, а також риси (ознаки) найбільш помітних (яскраво виражених) тенденцій: конкретні мовні форми – частини мови, види речень тощо [Львов; 7, с.199].

1. Немовлячий вік – до 1 року.

Реакція на голоси близьких. Посмішка, сміх, лепет, жести. Початкові прояви експресивної форми мовлення. Потреба у спілкуванні - емоційному й змістовному; потреба пізнання. Вербальне мовлення зустрічається рідко, до кінця періоду (в сім'ях, де є з ким активно спілкуватися).

2. Ранній вік (переддошкільний) – 1 – 3 роки.

Зароджується узагальнююча функція слова: дитина називає речі (номінація). Розширення словника. Лінії мислення і мовлення перехрещуються. Мовленнєві контакти з дорослими і дітьми. Індикативна (вказівна) функція слова.

Складовий склад слова засвоюється раніше звукового. До кінця другого року життя

сформоване фонематичне сприймання звуків мовлення. Мовлення ситуативне, на початку етапу граматично неоформлене, до кінця - елементарно граматично оформлена.

3. Дошкільний вік – від 3 до 6 років.

Провідний вид діяльності – гра.

Мовлення в діяльності. Регулятивна й плануюча функція мовлення. Егоцентричне мовлення. Комунікативне мовлення. Інтеріоризація егоцентричного мовлення; внутрішнє мовлення. Ролі в грі; рольове мовлення потребує узгодження дій через мовлення. Діалогічне мовлення стає менш ситуативним, з'являється монологічне мовлення. Спостерігається найпростіший вибір засобів мови, орієнтований на адресата. Мовлення виконує функцію регуляції дій інших людей.

Усвідомлення словесного й звукового складу мовлення; формування окремих мовних і мовленнєвих понять. Ранній дитячий білінгвізм. Творча діяльність на основі мовлення.

4. Молодший шкільний вік – від 6 – 7 до 10 – 11 років.

Провідна діяльність – навчальна: мовлення стає інструментом пізнавальної діяльності, всі його види сприяють засвоєнню знань, формуванню вмій; швидко збагачується словник, до мовлення школяра застосовуються вимоги літературної норми. Мова стає предметом вивчення. З'являється писемне мовлення у варіантах читання і письма.

Ситуативне мовлення відходить на другий план; посилюється свідомо-вольовий фактор у мовленні.

Гра також відходить на другий план, втрачає провідну роль у мовленні.

В життя дитини входять нові знакові системи: математична символіка, система другої мови, моделі та ін.

5. Середній шкільний вік – 11 – 15 років.

Провідна діяльність: навчальна, включена в соціальне життя.

Початок формування індивідуальних особливостей мовлення, мовної особистості. Розширення міжособистісного спілкування, соціальних сфер спілкування. Самовираження особистості в мовленні: листування, щоденники, становлення читацьких інтересів.

Посилення пізнавальної активності у вивченні мови (мов). Творчий елемент у творах. Елементи ораторського мовлення: реферати, доповіді, дискусії, виступи на конференціях.

Художнє слово, театр, сценічне мовлення. Іноземні мови. Перші ознаки індивідуального стилю мовлення. Усвідомлене володіння культурою мовлення.

6. Старший шкільний вік (юність) – 15 – 18 років.

Новий вид провідної діяльності – інтерес до професії, її вибір, професійна орієнтація, початок професійної підготовки; визначення подальших намірів в освіті, в науковому напрямі.

Становлення мовної особистості. Перспективна саморегуляція. Вибір життєвих позицій, стабілізація ціннісних орієнтацій.

Самоосвіта.

Реалізація інтелекту, здібностей, обдарованості.

Як зазначає М.Р.Львов, в індивідуальному розвитку на кожному етапі продовжується збагачення засобів спілкування - словника й стилістики рідної мови, засвоєння іноземних мов, оволодіння красномовством, методами пізнавальної діяльності, логікою, уміннями узагальнювати й робити умовисновки [Львов; 7, с. 202].

Розвиток мовлення в онтогенезі (розвиток конкретного індивіда)

З тим, аби дитина оволоділа певною мовою, могла зреалізувати мовленнєву діяльність, їй необхідне соціальне оточення. Воно задає зразки мовлення, забезпечує необхідним знаковим матеріалом (мовними засобами). Проте не менш важливим є й інший аспект – саме спілкування з людьми спонукає дитину виражати у словесній формі власні потреби, бажання, прагнення.

Натуральні експерименти, поставлені природою, коли діти зростали серед тварин або жили практично у повній соціальній ізоляції, переконливо довели: малюки, позбавлені людського спілкування, не тільки не оволодівали хоча б зачатками людського мовлення, але й втрачали здатність набути його в майбутньому. Це пов'язано з тим, що максимально сприятливий період розвитку мовлення (раннє дитинство) залишався невикористаним.

Помічено також, що, якщо дитина, крім ніжної, люблячої матері, не спілкується з іншими людьми, її мовленнєві здібності можуть формуватися менш інтенсивно. Парадокс полягає в тому, що турботлива матір зазвичай розуміє бажання дитини ще до того, як та їх висловить. У маляти просто немає необхідності постійно нарощувати власний мовленнєвий потенціал.

Цікавий приклад наводить О.Войскунський. Хлопчика в ранньому дитинстві щодня залишали самого гратися перед працюючим телевізором. Текст, який малюк сприймав, ніби проходив повз його вуха, але зображення набуло статусу провідного каналу передачі інформації. В наслідок дитина почала відповідно до прохання дорослих писати або вирізувати з паперу назви телепрограм й рекламні тексти, але зовсім нічого не говорила.

Процес оволодіння дитиною окремими поняттями як структурними елементами мови містить три основні стадії:

1. Позначення одним словом значної кількості окремих предметів (підведення під одне поняття неформованої, неупорядкованої множини об'єктів). Формується так зване поняття-синкрет, адекватний зміст якого для користувача ще не зрозумілий. Об'єднані певним словом об'єкти обираються навмання або на ґрунті їх просторового розташування.

2. Утворення понять-комплексів, в основу яких вже покладено деякі об'єктивні ознаки. Розрізняють кілька видів подібних комплексів:

а) асоціативний, коли будь-який зовнішній зв'язок стає підґрунтям для віднесення об'єкта до певного класу (поняття);

б) колекційний, за якого на ґрунті окремої функціональної ознаки відбувається взаємне доповнення та об'єднання окремих об'єктів;

в) ланцюжковий, коли одна ознака змінюється іншою, а в результаті деякі об'єкти підводяться під дане поняття за одними ознаками, а інші – за абсолютно протилежними;

г) псевдопоняття, коли в поняття вкладається зовсім інший зміст.

3. Утворення дійсних понять. Цей процес пов'язаний з діями вилучення, абстрагування подібних провідних ознак об'єктів з наступною інтеграцією їх у цілісні змістові утворення – поняття, але вже поза зв'язком з тими конкретними об'єктами, на яких ці властивості первинно були зафіксовані. Тут також виокремлюють відносно самостійні етапи:

а) потенційних понять, коли дитина відкриває для себе можливість розрізнити групу предметів за однією загальною ознакою;

б) адекватних (реальних) понять, коли всі процедури формування загальних значень (абстрагування, комплектування складу необхідних і достатніх ознак, синтезу й остаточного визначення понять) здійснюються у скороченому вигляді й без особливих труднощів.

Синкретичні поняття і поняття-комплекси найбільш типові для дітей раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку. Якщо дитину не залучено до цілеспрямованого

навчання, в тому числі й на теоретичному рівні, вона може й не перейти на стадію реальних понять. Фактично це означатиме, що людина не оволодіває здатністю використати мову, мовлення в якості дієвого засобу організації власної життєдіяльності. Зміст вживаних слів буде таким недиференційованим, невизначеним, що позбудеться конкретної інформації.

Стійку увагу дослідників привертає механізм формування у людини так званого імпліцитного (неявного) знання закономірностей мови. Адже індивід, який користується мовними засобами, рідко коли повністю усвідомлено конструює фрази або диференціює з них зміст за певними правилами. Багато людей взагалі обходиться без будь-яких правил, проте в цілому їхнє мовлення будується у відповідності з наявними правилами.

Закономірності, за якими організується і сприймається кожне мовленнєве повідомлення, стосуються трьох провідних аспектів мовлення:

ф е н о л о г і ї (знання звуків мови),
с и н т а к с и с у (розуміння взаємозв'язків і комбінацій між словами) і
с е м а н т и к и (розуміння значень слів і фраз).

Фенологія вивчає склад, способи утворення, функціонування, розпізнавання, диференціацію первинних структурних елементів мови (так званих фонем). Відомо, що звуковий склад різних мов суттєво різниться. В англійській, французькій, німецькій, українській та інших мовах є специфічні звуки і способи їх вимови, які в інших мовних структурах не зустрічаються. Крім того, є певні поєднання звуків, на ґрунті яких відбувається сприймання мовлення. Якщо ми чуємо розмову, наприклад, двох іранців, то вона здається нам суцільним, неструктурованим потоком звуків. Наш слух не диференціює в ньому фонематичного складу. Тому люди, які достатньо оволоділи іноземною мовою на рівні читання текстів, відчувають труднощі при переході до розмовного мовлення. Адже перед ними постає ще одне завдання – навчитися членувати мовленнєвий потік на окремі структурні елементи, диференціювати їх і потім з допомогою автоматизованих аналітико-синтезуючих процедур знову об'єднувати в окремі слова, речення.

Кожна мова містить певну кількість активно функціонуючих фонем. Фонематичний склад окремих мов досить різний – від 15 до 85 фонем. Йдеться тільки про поширені мови, засобами яких розмовляє не менше мільйона осіб.

В перший рік життя дитина спроможна без утруднень вимовляти 75 різних фонем. Як підкреслює канадський психолог Ж.Годфруа, немовля будь-якої національності з однаковим успіхом може вимовляти англійське [th], клацаючий звук з мови бушменів й арабські горлові звуки. Однак, адаптуючись до відповідного мономовного середовища, маля поступово втрачає здатність артикулювати звуки, які невластиві його материнській мові.

Характерно, що діти будь-якої національності при опануванні мови і засвоєнні мовлення проходять аналогічні періоди. Спочатку в них настає період гуління: артикуляційний апарат ніби “налаштовується” на ймовірну мовленнєву діяльність. До кінця першого року життя вони вимовляють окремі слова. В два роки діти нормального розвитку оволодівають реченнями з двох-трьох слів, до чотирьох років – вільно використовують різні частини мови, будують речення відповідно до правил граматики.

Проаналізуємо деякі з цих етапів детальніше, оскільки за їх зовнішньою легкістю ховаються складні психологічні явища. З точки зору дорослого, факт появи у словнику дитини нових слів розцінюється як елементарне збагачення словникового запасу. Реально ж дитина проходить складний етап свого життя – оволодіння поняттями (тобто, прямими значеннями окремих слів), а також формування здатності розуміти значення слів залежно від контексту. Адже в будь-якій мові є чимало слів, які однаково звучать (наприклад, слова коса, ключ), але мають різне лексичне значення. Аби розібратися в цих складнощах, необхідно не тільки виокремити значущу та незначущу інформацію, яка міститься в кожному позначеному словом явищі,

запам'ятати головний зміст, вкладений в окреме поняття, та відкрити для себе можливість алегоричного використання слів.

Б.Ю.Норман продемонстрував складнощі, які потрібно перебороти на семантичному рівні, на прикладі слова верблюд. Він наводить три різних визначення з різних словників і запитує, який же словник правий. Однозначної відповіді на це запитання немає. Кожне визначення по-своєму правильне, хоча щоразу висувуються на перший план інші ознаки відповідних об'єктів (зріст, витривалість, кількість і склад горбів), тоді як інші просто “не помічаються”. Крім того, в усі енциклопедичні визначення не увійшов ряд досить важливих ознак (що ця тварина живе в теплих місцях, дає смачне і корисне молоко, споживає колючки і тривалий час може не пити води). Якби подібне визначення давав біолог, він би відзначив як головну ознаку, що верблюд належить до парнокопитних, тоді як для більшості людей ця ознака не значна. А ось дитина вказала б, що цю тварину демонструють у цирку чи зоопарку і що вона плюється.

Всі ці аспекти дійсно визначають зміст слова “верблюд”, тільки деякі значення більш вагомі, центральні, а інші посідають периферійне положення в семантиці відповідного слова.

Вимовляючи в конкретному випадку слово “верблюд”, ми можемо вкладати в нього або всю сукупність ознак, або мати на увазі лише деяке (обмежене) їх коло. Тому в першому випадку слово позначатиме зоровий образ відповідної тварини, в другому – коло його функціональних значень, у третьому – наукове визначення, в четвертому – наше ставлення до даної тварини, в п'ятому – деяку аналогію. У свою чергу, той, хто отримав цю інформацію, також має вибирати з неї різні значення, що залежатимуть від рівня його орієнтації у змісті, який вкладається у дане поняття, а також від бажання розібратися в тому, як розуміє пропонований термін його співрозмовник.

Нерідко співрозмовники, що спілкуються засобами однієї мови, використовують ті самі за формою мовні засоби, але визначають різні семантичні нюанси. В результаті цього між ними виникатиме змістовий бар'єр, повне або часткове недорозуміння одне одного.

Усвідомлення синтаксичних значень і змісту – особливий напрямок розвитку дитини. Якщо поспостерігати за мовленням малюка у віці 2 – 3 років, то можна помітити, як він намагається відкрити для себе цей зміст, експериментує з системою мовних засобів для вираження значень. Те, що для дорослого здається абсолютно недоречним, для дитини означає найцікавіше дослідження мовних можливостей, які щойно відкрилися їй, у відображенні стосунків, які існують в неосяжному світі. Тому дітям так подобаються “дурниці”, що дратують дорослих, наприклад, чудернацькі рими; вони вигадують багато нових слів, виходячи з функціонального призначення предмета або за аналогією з іншими, вже опанованими словами (замість “лопата” – “копалка” від слова “копати”, “схоробрився” – за аналогією до “злякався” й інше).

Дитина, яка на різні лади викрикує незрозумілі слова або чудернацькі фрази, викликає у дорослих обурення – що за дивне заняття спотворювати мовлення? Зрештою, тут можна простежити „замах на батьківський авторитет”, наприклад, коли малюк після фрази “тата читає газету” раптом незрозуміло чому повідомляє: “газета читає тата”. Проте в даному випадку дитина проводить власний синтаксичний експеримент, виявляючи можливості й межі трансформації змісту через зміну прямого порядку слів у фразі на зворотний.

Л.С.Виготський довів, що перше слово дитини за своїм значенням еквівалентне цілій фразі, розгорнутому реченню. Оволодіваючи семантичною (змістовою) стороною мовлення, вона починає з цілого речення, хоча у фізичному (звуковому) мовленні виявляє його у скороченому вигляді в одне слово. Лише згодом вона оволодіває використанням окремих слів як смислових одиниць.

Таким чином, лінія індивідуального опанування змістового компонента мовлення йде від цілого (загального змісту) до частини (конкретного слова), тоді як звукова сторона мовлення засвоюється від частини (окремого слова) до цілого (розгорнуте речення). Взагалі граматику

випереджає логіку. Слід пам'ятати, що дитина може впевнено використовувати при конструюванні фраз такі сполучники, як “тому що”, “оскільки”, “хоча”, проте не усвідомлювати змістових висловлювань, що стоять за ними. Чи не в цьому секрет низької ефективності окремих виховних прийомів дорослих? Адже більшість традиційно використовуваних виховних фраз будується саме на таких незрозумілих контекстах, наприклад: “Чому ти зробив саме так, не дивлячись на мою заборону?”, “Я не дозволяю так вчиняти, оскільки це погано”, “Ти зробив, як сам забажав, хоча я тебе попереджала”.

Слід пам'ятати, що граматичний і логічний зміст не завжди співпадає й у старшому віці. Далеко не кожна людина досягає такого рівня розвитку мислення і мовлення, коли відбувається їх повне злиття. Словесні методи впливу ефективні лише тоді, коли людина чітко усвідомлює зміст і значення відповідних фраз. У протилежному випадку вони залишаються беззмістовним набором окремих слів і фраз.

3.4. Фактори мовленнєвого розвитку дитини

Фактори мовленнєвого розвитку – це ті рушійні сили, які відіграють провідну роль в розвитку мовлення дитини, в оволодінні рідною мовою.

До основних факторів мовленнєвого розвитку дітей відносять такі:

- 1) фактор позитивних емоцій,
- 2) фактор потреби в емоційних контактах з близькими людьми.

Ці два фактори мають соціальні корені. Це початкові види контакту з оточуючими людьми, поки-що немовленнєві, невербальні форми спілкування. Так, спеціальними спостереженнями й експериментами встановлено, що вже тримісячна дитина починає розрізняти контрастні інтонації материнського голосу: інтонації доброти й ласки, інтонації гніву.

Позитивні емоції сприяють активності дитини у спілкуванні, тоді як у стані негативних емоцій вона плаче, кричить, здійснює різкі рухи.

Фактор позитивних емоцій діє не тільки на першому році життя, він актуальний і для дорослого: незалежно від віку людина має потребу в приємному, доброму настрої як у мовленнєвих ситуаціях, так і в інших видах діяльності.

- 3) фактор фізіологічного розвитку органів мовлення:

А) мовленнєві центри мозку, в яких здійснюються акти розуміння мовлення, кодових переходів; формується зміст висловлювання; засвоюється прослухане й прочитане. В мовленнєвих центрах містяться центри самосвідомості, самоконтролю, самооцінки, інтелекту – всього того, що складає феномен особистості людини.

Б) мовленнєвий апарат, механізм говоріння: легені, голосові зв'язки, резонатори, губи, язик – всі ці органи забезпечують чітке мовлення, сприяють артикуляції звуків мови.

В) органи аудіювання (забезпечують прийом акустичних сигналів, тобто усного мовлення).

Фізіологічна база мовлення пластична, вона легко адаптується до умов мовленнєвого розвитку й до різних мов, але ця гнучкість і пластичність зберігається тільки до семирічного віку.

4) потреба змістовного спілкування. Потреба в мовленні, спілкуванні діє на будь-якому віковому етапі, приймаючи форми: а) безпосереднього спілкування; б) опосередкованого; в) зовнішнього самовираження; г) внутрішнього самовираження.

5) інтелект – початок формування понять як основної форми пізнання. Приблизно на другому році життя у дітей спостерігаються такі стимули психічного розвитку, що стимулюють використання мовних засобів, як-от: потреба й здатність до номінації й узагальнення.

б) мовленнєве середовище. Саме в мовленнєвому середовищі відбувається процес мовленнєвого розвитку. Мовленнєве або мовне середовище – це мовлення, яке сприймає людина

(дитина, дорослий) у природних умовах: мовлення членів сім'ї, друзів, знайомих, мова радіо, телебачення, мова книг, журналів, газет, комп'ютерної техніки тощо, тобто це сукупність усієї мовленнєвої продукції, яку може сприйняти дитина. (Таку сукупність у психолінгвістиці називають інпунтом). Бідність інпунту й малий відсоток мовленнєвої продукції, адресованої дитині, – це прикмети госпіталізму. Госпіталізм – це специфічні умови, в які потрапляють діти, коли проводять багато часу в лікарні або виховуються в дитячих будинках.

Мовленнєве середовище відіграє важливе значення у формуванні “мовного чуття” – неусвідомленого засвоєння правил мовної системи на основі мовного середовища. На таку здатність дитини звертали увагу Ф.І.Буслаєв, К.Д.Ушинський, О.М.Гвоздев, М.Р.Львов, Л.В.Щерба, О.О.Леонтьєв, О.М.Шахнарович, Л.О.Калмикова, І.О.Будуен де Куртене та ін. Поняття “мовне чуття” позначається в науці і такими термінами, як: “практичне засвоєння мови, мовної системи, правил мови”; “чуття мови”; “мовна інтуїція”; “інтуїтивна мовна здатність”.

В сучасній психології мовлення одним із ключових понять є поняття “мовна здатність”. Вона формується на основі фізіологічних механізмів у процесі діяльності спілкування під впливом мовленнєвого середовища.

Мовна здатність у психології трактується як сукупність мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь.

Мовленнєві навички – це мовленнєві операції, що здійснюються несвідомо, з повним автоматизмом відповідно до мовних норм і служать для самостійного вираження думок, намірів, переживань. Мовленнєвими операціями є такі: вибір слів, поєднання їх у словосполучення, речення; вибір граматичних елементів (закінчення, суфікси, префікси); поєднання окремих речень у цілісні висловлювання. Такі операції відбуваються одночасно, миттєво. Але науковці виділяють їх для спеціального аналізу, а також з метою навчання дітей мови, оскільки невміння дитиною здійснювати одну з цих операцій або робить неможливим процес створення висловлювання, або призводить до неправильного, нелогічного висловлювання.

Важливою властивістю мовленнєвих навичок є те, що вони легко переносяться на нові одиниці мови. Сформувати навички – означає навчити дитину правильно будувати й реалізувати висловлювання. За своєю природою мовленнєві навички стереотипні, механічні. Дитина практично володіє мовленнєвими навичками, хоча й не усвідомлює цього. Вона виявляє їх спонтанно, в певних ситуаціях, за потреби, коли ситуація спонукає її [дитину] до виявлення цих операцій. Але поза подібними життєвими й комунікативними ситуаціями дитина не здатна навмисно, довільно й свідомо виконувати мовленнєві операції. Тільки у процесі спеціально організованого мовно-мовленнєвого навчання дошкільник усвідомлює те, що робить мимовільно, тобто осмислює власне мовлення, свої мовленнєві навички, починає усвідомлювати й розуміти те, що у вигляді емпіричних уявлень про мовлення і мовних узагальнень існувало раніше в його психічному світі.

Наявність мовленнєвих навичок передбачає, що рефлексія дитини над мовленням виникне спонтанно, тобто приведе власні висловлювання до літературних норм: так можна сказати, а так-ні

За даними Л.О.Калмикової, мовленнєві навички – фундамент для формування в ДНЗ мовленнєвих умінь, починаючи з 5-річного віку, для подальшого їх розвитку в початковій школі та вдосконалення, поглиблення і шліфування в середніх та старших класах [Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок: лінгвометодичний та психолінгвістичний аспекти].

Мовленнєві вміння – мовленнєві дії, які здійснюються на основі мовних знань і способів дій (мовної діяльності), свідомого, довільного варіювання мовним матеріалом у процесі вибору і поєднання мовленнєвих операцій (навичок) відповідно до мети, ситуації, спілкування та співрозмовника, з яким відбувається комунікація. Тому мовленнєві вміння ще називають комунікативно-мовленнєвими вміннями. Вони завжди мають творчий характер, потребуючи вміння: швидко орієнтуватися в умовах спілкування; планувати мовленнєве висловлювання; добирати необхідні мовні засоби, користуючись мовленнєвими навичками (мовленнєвим

досвідом) [Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок: лінгвометодичний та психолінгвістичний аспекти].

7) мовленнєва активність (мовленнєва практика – говоріння, слухання, читання, письмо).

Умови розвитку мовленнєвої активності дітей:

- загальна активність дитини, її комунікабельність, доброзичливе ставлення до близьких, ініціативність, прагнення до лідерства в оточенні однолітків чи дорослих;
- уміння переборювати сором'язливість;
- здатність переходити від ситуативного діалогу до монологу, спланованого мовлення.

Компоненти мовленнєвої активності дітей:

- швидкість мовленнєвих реакцій в діалозі;
- вибір ігор, забав, пов'язаних з мовленням (заучування віршів, ведення щоденника);
- швидкість і точність відбору слів, фразеології;
- швидкість і правильність розгортання синтаксичних конструкцій, тексту, композиції розповіді; активна практична реакція на вчинок або висловлювання інших людей.

Мовленнєва активність дорослих людей виражається в художньому й діловому спілкуванні, листуванні, веденні особистого щоденника, читанні, дискусійній діяльності – виступах на конференціях, семінарах, робота з довідниковими джерелами тощо.

Література до розділу III

1. Osgood Ch.E. Psycholinguistics // Psychology: a Study of Science. New York, 1963. V.6.
2. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М., 1989.
3. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество // Избр. труды. – М., 1998. - С. 85
4. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – Москва – Воронеж, 2001.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
6. Лурия О.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. - Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998.- 416 с.
7. Львов М.Р. Основы теории речи. - М.: Академия, 2002. – 284с.
8. Миллер Дж., Галантер Е. Планы и структура поведения. – М., 1965.
9. Хомский Н. Язык и мышление. – М., 1972.
10. Черниговская Т.В., Деглин В.Л. Проблема внутреннего диалогизма (Нейрофизиологические исследования языковой компетенции) // Труды по знаковым системам. – Вып. 7. – Тарту, 1984.
11. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М. – Л., 1966.

РОЗДІЛ IV

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

ЯК АКТУАЛЬНА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ПРОБЛЕМА

Витоки мовної компетенції як наукового феномена

Використання терміна мовна здібність (компетенція) в науці, зокрема у психології, лінгвістиці, психолінгвістиці, психосемантиці, методиці навчання мов (рідної й іноземної) тощо, має давню історію.

Перші згадки про мову і джерела її виникнення знаходимо в Біблії – Книзі Святого Письма Старого Заповіту, зокрема в розділі “Вавилонська башта. Помішання мов”: “І була вся земля – одна мова та слова одні. І сталося, як рушали з Сходу вони, то в Шингарському краї рівнину знайшли, і оселилися там. І сказали вони один одному: “Ану, наробимо цегли, і добре її випалімо!” І стала цегла для них замість каменя, а смола земляна була їм за вапно. І сказали вони: “Тож місто збудуймо собі та башту, а вершина її аж до неба. І вчинімо для себе ймення, щоб ми не розпоробилися по поверхні всієї землі”. Зійшов Господь, щоб побачити місто та башту, що людські сини будували. І промовив Господь: “Один це народ, і мова одна для всіх них, а це ось початок їх праці. Не буде тепер нічого для них неможливого, що вони замишляли чинити. Тож зійдімо і змішаймо там їхні мови, щоб не розуміли вони мови один одного”. І розпоробив їх звідти Господь по поверхні всієї землі, – і вони перестали будувати те місто. І тому названо ймення йому: Вавилон, бо там помішав Господь мову всієї землі. І розпоробив їх звідти Господь по поверхні всієї землі” (11:1-9).

Про здатність користуватися мовою (говорити) згадується також у “Новому завіті” як про феномен, що даний від Бога, який породжує “все у всіх”, як даний кожному “прояв Духа на користь”, як надане “Духом слово мудрості”, “різні мови, ...тлумачення мов”. Різні мови в цьому пам’ятникові духовної культури людства, що наданий людям через енергоінформаційні канали від Найвищого Розума, тлумачиться як “дар духовний”. Саме тут зберігається думка, заклик “ревнуючи про дари духовні, намагайтесь збагатитись ними...” [1^e Послання Коринфянам 11:6,7,8; 12:10; 12:28; 14:12; Римлянам 14:11].

Можна вважати, що власне науковий термін “мовна здібність” є продуктом лінгвістичної думки XIX ст., а використання його в науці по відношенню саме до мови було вперше запроваджено В. фон Гумбольдтом. “Засвоєння дітьми мови не є пристосуванням слів, їх складання в пам’яті й поживлення за допомогою мовлення, але розвиток мовної здібності з віком і вправами”, – говорив В. Фон Гумбольдт [Humboldt; 10, с. L XXI].

Подібні погляди на мову як на здібність знаходимо також у Г.Штейнтала: “Вона – не сутність, що покоїться, а діяльність, що протікає. Ми маємо розглядати її, по суті, не як підручне знаряддя, яке можна використати, але яке має своє власне буття (Dasein) навіть і тоді, коли воно не застосовується; вона виступає як властивість (Kraft) або здібність... Мова не є чимось існуючим, як порох, як вибух, але процес (Ereignis) ...” [Steinthal; 22, с. 85].

Психолінгвістичні основи мовної здібності у вітчизняній науці були закладені О.О.Потебнею, І.О.Бодуеном де Куртене та Л.В.Щербою. О.О.Потебня досліджував мову як діяду. Для нього мова “...є стільки ж створення особистості, скільки й народу”. Мову індивіда він трактував як мовну здібність, яка виступає як домінуюча (базова) характеристика людини [Потебня; 68, с. 71].

Ряд положень І.О.Бодуена де Куртене є базовими для сучасної психолінгвістики. Так, для нього існують не якісь мови, що літають у повітрі, а лише люди, що обдаровані мовним мисленням, тобто провідна роль в мовленнєвій діяльності належить не мові у відокремленості від людини, а самій людині; мова “становить собою знаряддя й діяльність” мовного колективу. Саме в цьому позитивна відмінність поглядів вченого від уявлень психологічного мовознавства XIX ст. й структурної лінгвістики, для яких мова – тільки система знаків, “позалюдське” мовне існування,

адже знання “передаються шляхом мовного спілкування” від людини до людини, “від одного покоління до другого”. Генетично людина отримує лише потенційну можливість і здібність до оволодіння мовою, яка є універсальним рефлексом на зовнішні подразники [Бодуен де Куртене; 29, с. 181, 140, 201].

“Бодуен дійсно був психологістом, але сьогодні ясно, що в цьому, можливо, сила, а не слабкість його лінгвістичної концепції” – пише Л.В.Сахарний [Сахарний; 73, с.32].

Послідовник І.О.Бодуена де Куртене Л.В.Щерба пропонує важливий для розуміння феномена “мовна здібність” потрібний підхід до мовних явищ, диференціюючи процеси говоріння і розуміння (мовленнєва діяльність); мовний матеріал (власне тексти); система, що вичленовується з мовного матеріалу (мовна здібність як лінгвіста, так і пересічної дитини, людини). Саме цим і підкреслюється творчість, евристичність у засвоєнні мови, у створенні власної мовної системи дитиною, а не механічність, реактивність мовного механізму. По суті, під терміном Л.В. Щерби “мовна організація” приховується аналогічне до поняття “мовна компетенція”, використаного Ф. де Сосюром [77].

Проблема моделювання мовної здібності мовця в її сучасному психолінгвістичному аспекті була вперше виголошена Н. Хомським в 1959 році в рецензії на книгу Б.Ф.Скіннера “Verbal Behavior”. Ним же була запропонована й теорія формування мовної здібності дитини в межах “породжуючої граматики”, хоча сам термін “language competence” (мовна здібність) з’явився в науковому обігу, як вже зазначалося, значно раніше й належить лінгвістичній думці XIX-XX ст.

У 2-му й 3-му виданнях “Курсу загальної лінгвістики” Ф.де Сосюра протиставляється мова (langue) як абстрактна надіндивідуальна система й мовна здібність (basulte clu langage) як функція індивіда. Ці дві категорії об’єднуються терміном langage (мовленнєва діяльність), яка знову протиставляється parole – мовленню, що становить собою індивідуальний акт, який реалізує мовну здібність засобами мови як соціальної системи. Оцінюючи ці протиставлення Ф.де Сосюра для розрізнення мови (як соціального явища) й мовної здібності (як індивідуального явища), О.О.Леонт’єв підкреслив вагомий внесок французького вченого в розвиток поняття *мовна здібність*, відзначив, що мовленнєва діяльність у Ф.де Сосюра (мова+мовна здібність) протиставлена мовленню як потенція й реалізація. Проте раніше – в канонічному тексті “Курсу...” Ф.де Сосюра категорія мовної здібності була повністю відсутня [Леонт’єв;56, с.13]. Стверджуючи, що поняття мови не є тотожним поняттю мовної діяльності, а є лише її певною частиною, Ф. де Сосюр сформулював визначення “language competence”. На його думку, мовна діяльність “ґрунтується на здатності, одержаної від природи, тоді як мова – то щось набуте й умовне, щось таке, що мало б залежати від природного інстинкту, замість мати перевагу над ним” [Сосюр; 77, с.20-21]. І для забезпечення реалізації мовної здатності людини, згідно Ф. де Сосюру, існує мова як суспільний продукт, як сукупність необхідних умовностей, що прийняті в суспільстві.

Значний інтерес в цьому аспекті становить позиція Л.В.Щерби, який запропонував подібну схему. Зауважуючи, що мовна система недоцільно, неправомірно ототожнювалася з психофізіологічною організацією людини, розглядалася лише як система потенційних мовних уявлень, Л.В.Щерба висловив альтернативну думку, що мовленнєва організація людини ніяк не може дорівнювати сумі мовленнєвого досвіду (говоріння й розуміння) індивіда, а має бути своєрідною переробкою цього досвіду. Власне, мовленнєва організація людини може бути психофізіологічною, яка разом з обумовленою нею мовленнєвою діяльністю є соціальним продуктом. Не використовуючи терміна “мовна здібність”, Л.В.Щерба стверджує існування цього явища, його наявність за допомогою терміна “мовленнєва організація” [Щерба; 92].

Л.В.Щерба писав, що кожний індивід, який засвоює мову середовища, в якому він знаходиться, будує “...у себе мовленнєву систему на основі мовного матеріалу цього колективу (оскільки ніяких інших джерел у нього немає”. Така мовленнєва діяльність тотожна роботі дослідника, який виводить “з такого ж мовного матеріалу даного колективу його мовну систему, тільки одна протікає неусвідомлено, друга – свідомо”. При цьому виокремлений з мовлення оточуючих дитину мовний матеріал має бути певним чином упорядкованим, оскільки “мовна

(мовленнєва?) організація людини ніяк не може дорівнювати сумі мовленнєвого досвіду..., а має бути якоюсь своєрідною переробкою цього досвіду” [Щерба; 92, с. 25]. Граматику Л.В.Щерба розглядав як добірку правил мовленнєвої поведінки.

Інші лінгвістичні пошуки в галузі “*language competence*” належать представникам Празької школи, які вважали, що те, що розглядається Ф. де Сосюром як мовлення, насправді є висловленням або його частиною. Саме в таких висловленнях, на їхню думку, важливо віднайти “систему внутрішніх структурних правил”, що утворюють базис “*language competence*” [60, с. 267].

Згадуючи рецензію Н. Хомського на книгу Б.Ф.Скіннера, яка була спрямована всупереч біхевіористським поясненням розвитку дитячого мовлення виключно за рахунок зовнішнього підкріплення, слід зауважити, що він уперше піднімає питання про “дивну здібність дитини генералізувати, висловлювати гіпотези й оперувати інформацією (*process information*), множинністю досить спеціальних і, напевно, досить складних способів, які ми навіть не можемо поки ще описати й почати розуміти і які в переважній більшості мають бути вродженими” [Chomsky; 8, с. 56]. Н.Хомський не вважав, що вродженою є якась конкретна система граматики, проте існує якась вроджена схема (модель, матриця) обробки інформації й формування абстрактних структур мови. Дитина, що засвоює мову, в певному розумінні “...конструює для себе граматику на тлі спостережень над реченнями й нереченнями, тобто на основі корекцій з боку мовної спільності” [Chomsky; 5, с. 28]. Хоча “мовна здібність” як психолінгвістичний термін був використаний Н. Хомським при моделюванні мовної здібності шляхом протиставлення його “мовної активності”, власне, проблема “мовної здібності” набула популярності у психолінгвістиці не лише завдяки його трансформаційній граматиці як простої й зрозумілої для лінгвістів, але передусім тому, що ця концепція була яскравою альтернативою (з’явилася в 1959р.) психолінгвістиці, побудованій на ідеях необіхевіоризму, засновником якої був Ч.Осгуд, і яка на той час була піддана активній критичній реакції з боку Дж.Міллера та інших прибічників трансформаційного спрямування. Сутність психолінгвістики Ч.Осгуда виявляється в тому, що асоціанізм оголошувався головною фундаментальною закономірністю мовленнєвої поведінки людини, де діє принцип реактивності – пасивної реакції, який не може пояснити багатьох моментів мовленнєвої діяльності. Все будувалося на ідеї наслідка, комуніканти розглядалися як біологічні індивіди при відсутності справжнього розуміння людини як соціальної істоти; процеси кодування і декодування, процеси мовленнєвиробництва й мовленнєсприйняття трактувалися як такі, що відбуваються досить автономно. І, як наслідок, осгудівська психолінгвістика на відміну від популярної (набрала широкого розголосу на той час) трансформаційної теорії Н. Хомського не спроможна була пояснити, як саме дитина оволодіває мовленням, як вона створює повідомлення. Механізм формування мови у дітей виявився чи не самим вразливим місцем в концепції Ч.Осгуда, – вважає Л.В.Сахарний [73].

Так, за Ч.Осгудом, мовна здібність ототожнюється з мовленнєвим вродженим характером, з системою фільтрів, які опосередковують мовленнєву поведінку. Такі фільтри затримують і перетворюють мовленнєвий стимул (на вході) й (або) мовленнєву реакцію (на виході). На рівні рецепції мовленнєві стимули перекодовуються в нервові імпульси, які пізніше утворюють максимально можливу (на підставі минулих сприймань) перцептуальну єдність (“гештальш”) – на рівні інтеграції. На рівні репрезентації цей гештальш асоціюється з позамовленнєвими стимулами і набуває чогось типу значення тощо [Osgood; 20]. Така трактовка мовної здібності була оприлюднена Ч.Осгудом в 60-ті роки ХХ ст.

Аналізуючи погляди Ч.Осгуда, О.О.Леонтьєв вважає, що такий підхід цілком вкладається в біхевіористичну схему “стимул – реакція”, навіть вже в його модернізованому варіанті. В цілому, цей підхід є теорією пристосування до середовища, встановлення внутрішньої рівноваги в системі “людина – середовище”. Засвоєння мови дитиною зводиться до оволодіння словами або формами і до їх подальшої генералізації. Ця теорія недостатньо пояснює мовленнєву здібність; зводить процес спілкування до простої схеми передачі інформації від мовця до реципієнта, штучно вилучає індивіда не тільки із суспільства, але й з реального спілкування [Леонтьєв; 56].

Як підмітив Дж.Міллер, навчитися мові “за Осгудом” дитина може при умові, якщо вона займається нею 100 років без перерви на їжу, сон тощо [Міллер; 64, с. 159]. Сам Дж.Міллер – психолог, автор багатьох робіт і досліджень в галузі мовленнєвої діяльності, лідер трансформаційної граматики – в поясненні механізму мовної здібності виходив із ідеї вроджених знань, оскільки, як він вважав, правила, якими успішно оволодіває дитина не виявляються в явній експліцитній формі в матеріалі, що засвоюється, оскільки будь-яка дитина в однаковій мірі вільно може оволодіти мовою будь-якої структури. Він передбачав, що в оволодінні мовою взаємодіють певні універсальні вроджені вміння й конкретний мовний матеріал, що засвоюється.

Інша спроба Ч.Осгуда пояснити мовну здібність відноситься до 70-х років ХХ ст. Його метод виявився у прогнозуванні форми й змісту речення, якими користується людина для опису найпростіших ситуацій (типу: людина з синім м'ячем в руках, людина співає тощо) уявному співрозмовнику. Метою цього експерименту було з'ясування умов, за яких різні типи мовних конструкцій знаходять природне використання. Ч. Осгуд прийшов до висновку, що породжуюча граMATика взагалі не може описати здібність мовця використовувати мову, оскільки фактори ситуації, на які реагує мовець, є скоріше перцептивними й когнітивними, а не мовними. Як зазначав Ч. Осгуд, вибір мовцем певного висловлення ґрунтується на впевненості в тому, що співрозмовник поділяє точку зору мовця відносно об'єктивності контексту, наприклад, обом відомо, що синій м'яч згадується не вперше [Osgood; 19]. Аналізуючи причини, які не дали Ч. Осгуду розкрити механізм мовної здібності, Л.В.Сахарний пояснює, що він, будучи психологом, брав за основу складний комплекс психолінгвістичних проблем, враховував психічний механізм й намагався внести елементи різноаспектних підходів у єдину концепцію. Тому прийняття концепції Ч.Осгуда лінгвістами було досить складною проблемою. Що ж стосується концепції Міллера-Хомського, то ця концепція, по суті, є “проекцією лінгвістичної моделі в психіку”, “перевірка психологічної реальності лінгвістичної моделі”. “Звідси, – зазначає Л.В.Сахарний, – лінгвістичність цієї психолінгвістичної концепції, більша її “гомогенність”, простота й зрозумілість для лінгвістів, але одночасно й більша огрубленість” [Сахарний; 73, с. 28].

Долаючи ідею реактивності Ч.Осгуда, атомізм його концепції, яка передбачала вивчення структури окремого слова, його елементи ланцюжків і індивідуалізм у трактовці мовленнєвих механізмів, Н.Хомський в подальшому виходить на рівень породжуючої семантики, тобто робить крок вглибину мисленнєвих процесів, оскільки звертається до окремих “семантичних констант”, до готових “глибинних” структур, які підлягають відповідним правилам й перетворюють їх у поверхові структури, а не в ядерні конструкції в цілому.

Тобто в пізніших роботах Н.Хомського з'являються психологічні проблеми “мовної здібності” в мовленнєвій поведінці людей. Він шукав приховані (латентні) механізми переходу від “глибинних” до “поверхневих” структур і мовленнєвих навичок, оскільки щось невідоме лежить в глибині, що принципово не проявляється в зовнішньому мовленні. Звідки і як виникає “глибинне”, Н.Хомським не розглядалося. Саме мислення як досліджувана категорія у зв'язку з глибинними структурами в концепції Н.Хомського відсутнє. За Н.Хомським, “мовна компетенція” - це деякі вроджені універсальні механізми, що спрямовують перші кроки дитини при засвоєнні мови.

Відомо, що Н.Хомському передусім належить розрізнення двох понять: мовна здібність і мовна активність (performance). Якщо мовна здібність – це ніби потенційне знання мови, те, що визначає мовну активність, то сама мовна активність – це багатомірні процеси, що відбуваються в мовленнєвій діяльності при реалізації цієї здібності. Мовна здібність визначає мовну активність і первинна по відношенню до неї. Розрізнення мовної здібності й мовної активності зводиться до роз'єднання абстрактної здібності продукувати висловлення й здійснювати вибір конкретного висловлення в конкретній ситуації. По суті, це протиставлення мови і мовлення.

Слідом за Дж.Міллером, О.О.Леонтьєв, підкреслюючи суто лінгвістичний характер спрямування психолінгвістичної концепції Н.Хомського, також назвав її “проекцією лінгвістичної моделі у психіку” [Леонтьєв; 56].

Подальший розвиток поглядів Н. Хомського в галузі мовної здібності пов'язаний з тим, що він почав закладати у структуру своєї моделі прагматичні правила, які репрезентують принципи вживання мови.

У працях Н.Хомського виокремлюється два визначення мовної здібності. Перше з них передбачає, що граматику має становити собою оптимальний опис мовної активності, тобто, має включати в себе набір правил, здатних породжувати всі можливі в певній мові речення, а також структурні описи, що відповідають інтуїтивним уявленням носія мови про граматичні відношення. Другим визначенням мовної здібності враховується, що граматичні правила ймовірно існують у свідомості мовця й створюють основу для розуміння ним мовних відношень. Протиріччя між цими трактовками мовної здібності виявляються особливо виразно, коли Н.Хомський від описової адекватності граматичної теорії переходить до проблеми її адекватності як пояснювальної теорії. “Я вважаю, – писав з цього приводу Дж.Грін, – що в дійсності сутність цього протиріччя приховується в розходженні між теоретичними доказами пояснювальної адекватності теорії, з одного боку, й емпіричними даними, на основі яких можна оцінити її адекватність, – з другого. На практиці про пояснювальну адекватність граматичної теорії судять за її здатністю приводити до таких узагальнень, які могли б пояснити сутність більшості інтуїтивних знань про мову Звідси... не витікає, що ці спрощені граматичні правила і є тими реальними правилами, якими користується носій мови при породженні і розумінні речень” [Слобін, Грін; 74, с. 225]. Прихильники теорії “вроджених знань” (Н.Хомський, Дж.Кац та ін.), виходили із основної гіпотези, що “устрій, який забезпечує засвоєння мови, містить у якості вродженої структури всі принципи, встановлені всередині теорії мови” [Katz; 12, с. 269].

Такий устрій передбачає, по-перше, лінгвістичні універсалії, що визначають форму лінгвістичного опису; по-друге, форму фонологічного, синтаксичного й семантичного компонентів лінгвістичного опису; по-третє, формальний характер правил в кожному із цих компонентів; по-четверте, ряд універсальних фонологічних, синтаксичних і семантичних конструктів, на фоні яких формулюються конкретні правила в конкретних описах; і по-п'яте, методологію вибору оптимальних лінгвістичних описів [Katz; 12, с. 221]. Вивчення лінгвістичних універсалій, на думку прибічників вроджених знань, є дослідженням властивостей будь-якої породжуючої граматики природної мови [12, с. 222].

Сутність теорії “вроджених знань” виявляється в наступному. Дитина формулює гіпотези відносно правил лінгвістичного опису мови, які належать реченням, які чує дитина (“первинні лінгвістичні дані”). В подальшому вона на підставі цих гіпотез прогнозує лінгвістичну структуру майбутніх речень, зіставляє ці передбачення з реченнями, що з'являються, відмовляється від гіпотез, що не виправдали себе, й розвиває ті, що виявилися вдалим [Katz; 12]. Щоб дитина змогла все це зробити, в неї й мають бути, по-перше, здібність, що забезпечує інваріант лінгвістичної системи, або вроджену схильність дитини вивчити мову певного типу, по-друге, здатність порівнювати конкретну систему з “первинними лінгвістичними даними” (ні першої, ні другої здібності у дитини дошкільного віку немає, як це заперечується рядом психолінгвістичних досліджень [Леонтьєв; 50]).

Конкретне обґрунтування теорії “вроджених знань” знаходимо в роботах Д.Макніла, який прослідкував механізм засвоєння дітьми англійської мови (як рідної). Д.Макніл загальні ідеї Н.Хомського конкретизував у положенні про “універсальні ієрархії категорій”, які “спрямовують перші етапи мовного розвитку” [Mc Neill; 17, с. 38]. Ця ієрархія є набором мовних універсалій, набором гіпотез.

Розвиток дитячого мовлення трактується Д.Макнілом як підтвердження, відкидання або уточнення вроджених гіпотез у процесі спілкування. Орієнтуючись на роботи М.Брайна, С.Ервін-Тріпп, Р.Брауна, Д.Макніл розрізняє “pivot – class words” (P) і “open – class words” (O). Під (P) - “pivot - class words” - розуміються слова, що є опорними, центральними, стрижневими категоріями слів типу more (більше, більший), big (великий), vye vye (сон, засипати - форма прощання перед сном). Під (O) - “open - class words” йдеться про слова, які є другими елементами у висловленнях

типу *more milk* - більше молока, *big boat* - велика шлюпка, *bye bye Daddy* - бай-бай, татечко. Вони є відкритою перспективною групою слів. Одиниці типу Р відповідають різним предикативним словам, а О - об'єктам цієї предикації. Незважаючи на перспективність ідеї такого розрізнення в системі породження висловлення (ідея "вектора", за О.О.Леонтьєвим), сам Д.Макніл вважав, що розрізнення моделей Р і О - вроджене або вроджена здібність до їх розрізнення; що дитина класифікує елементи мовлення дорослих, які спонтанно або випадково сприймаються, відповідно універсальним категоріям, які екземпліфікуються (пояснюються) мовленням; що "базисні граматичні відношення типу "суб'єкт-предикат", "предикат-об'єкт", "визначення - ім'я" тощо та їх взаємовідношення (ієрархія) також частина вродженої мовної здібності [McNeill; 17, с.36, 45].

Дослідники дитячої мовної здібності Е.Леннеберг і Дж.Мортон послідовно виходять із єдності пізнавального розвитку дитини й трактують універсалії мовного розвитку як процеси, що відображають загально психологічні універсалії. Проте вони розглядають мову як маніфестацію "видових пізнавальних передумов", як "наслідок біологічних особливостей, що роблять можливим людський тип пізнання" [Lenneberg; 14, с. 374; Morton; 18, с. 93]. Ці науковці загальнопсихологічне однозначно виводять з біологічних передумов, додаючи процес пасивного пристосування дитини до соціального середовища.

Е.Леннеберг, типовий представник теорії *вроджених знань*, вивчав фізіологічні передумови засвоєння мови дитиною. У своїх статтях "Природня історія мови", "Здібність до засвоєння мови", "Біологічна перспектива мови" і в книзі "Біологічний фундамент мови" повністю ігнорував соціальну природу людини, стверджував, що здатність дитини до засвоєння мови є наслідком вродженої здібності (*maturation*). Він пояснив свою позицію тим, що, по-перше, фізіологічний субстрат такого засвоєння корелює з фізіологічним субстратом інших, виразно проявлених вроджених умінь дитини (наприклад: між мовленням і моторною координацією); по-друге, тим, що, якщо інші уміння деградує (при деяких формах розумової відсталості), то деградує й мовленнєва функція. Е.Леннебер пояснив це також і неможливістю вправами прискорювати розвиток мовлення. Існують, на його думку, оптимальні для засвоєння мови періоди фізичного розвитку дитини - "критичні". Якщо дитина знаходиться у стадії "лепету", то ніяка сила не забезпечить їй говоріння по-справжньому, поки вона не "визріє" для цього [Lenneberg; 13, с.246;45].

Спадковість, на думку Е.Леннеберга, забезпечує дитині "готовність до мови" (*language – readiness*), в якій виокремлюється "латентна мовна структура" (*latent language structure*). Набуття дитиною мови уявляється процесом "актуалізації", перетворення латентної структури в реальну. Соціальні моменти при цьому дослідник розглядав, як "спусковий ключок, що включає реакцію". Припускаючись метафоризації, Е.Леннеберг ввів поняття "резонансу" для пояснення цієї думки. В якості причини мовного розвитку дитини він висунув виключно внутрішню "потребу" (*need*), заперечуючи "... довільні внутрішні фактори, зокрема вплив дорослих на дитину. Індивід містить у собі всі передумови для свого подальшого мовного розвитку, а суспільство виступає для дитини виключно як соціальне середовище, яке зумовлює цей розвиток, але не є його причиною. Є два різних рівня, релевантних для мови: 1) у формуванні латентної структури і в процесі актуалізації латентної структури; 2) у процесі актуалізації латентної структури в реальну" [Lenneberg; 14, с.379].

Вивчаючи погляди прибічників теорії "вроджених знань", О.О.Леонтьєв зазначив, що "...в цій теорії власне психологічний і фізіологічний аналіз багато в чому підміняється аналізом логіко-філософським. Але так чи інакше для її прибічників біологічний і "біосоціальний" компоненти поведінки принципово єдині, фізіологічних механізмів, специфічних для людської поведінки, вони не враховують" [Леонтьєв; 53, с. 14].

Для більшості біхевіористів (Л.Блумфільд, Б.Скіннер, Дж.Керол тощо) "мовна здібність" існує лише як сукупність чисто механічних, зовнішніх реакцій організму – навиків, які не утворюють один з іншим якоїсь нової структури, яка щось змінює у психіці мовця. Додавання до психіки мовлення виключно кількісне, воно не додає нічого нового; модель мови – це чиста абстракція, що не має реального психологічного обґрунтування. Інший представник біхевіоризму

Дж.Кантор, автор об'єктивної психології граматики розглядає мовну здібність як абсолютну копію системи мови [Kantor; 11].

Дещо інша, перспективна, що з'явилась набагато раніше перших психолінгвістичних досліджень, позиція з цього питання належить Л.В.Щербі. У статті “Про потрійний аспект мовних явищ і про експеримент у мовознавстві” він звернув увагу на неприпустимість ототожнення “мовленнєвої організації” (здібності) (термін мовна здібність ним не використовувався) з системою потенційних мовних уявлень, з мовною системою, хоча й не вбачав між ними структурного розрізнення.

4.2. Розвиток проблеми мовної компетенції у східнослов'янській психолінгвістиці

Протиставивши ідеї актуалізації вроджених структур і закладених у свідомості дітей готових принципів розвитку, класики психології ХХ століття Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, М.І.Жинкін та інші переконливо довели, що стосовно специфічно людських психічних здібностей існують механізми, які формуються протягом життя людини в суспільстві. Їхні погляди на механізми психічних здібностей співпадають з понятійною базою, яку формували видатні психологи О.О.Ухтомський і П.К.Анохін. Так, О.О.Ухтомський запровадив поняття “функціонального органу” як такого, що утворюється прижиттєво внаслідок специфічної діяльності щодо об'єднання різних фізіологічних механізмів у єдину функціональну систему [Ухтомський; 82].

П.К.Анохіним це поняття трактується як “широке функціональне об'єднання в різний спосіб локалізованих структур і процесів на основі отримання кінцевого (приспосувального) ефекту” [Анохін; 24, с. 79]. На думку О.М.Леонтьєва, характерною особливістю “функціональних органів” є їх “пластичність”, здатність мати різну будову, відповідаючи одному й тому ж завданню забезпечувати можливість компенсації порушених функцій [Леонтьєв; 59, с. 206].

Категорично заперечуючи процес розгортання біологічно успадкованої поведінки, набуття дитиною індивідуального досвіду, вітчизняна психологія виходить із того, що процес розвитку психічних функцій і здібностей, в тому числі й мовних здібностей, обслуговується “функціональними органами”. Висновки О.М.Леонтьєва, О.Р.Лурія, О.О.Леонтьєва, Т.М.Дридзе, М.І.Жинкіна, О.В.Запорожця, Д.Б.Ельконіна та ін. базуються також і на положенні Л.С.Виготського про людський мозок, якому притаманний новий в порівнянні з тваринним “локалізаційний принцип”, завдяки чому він став “органом людської свідомості” [Виготський; 34, с.393]. Процес оволодіння психічними здібностями взагалі й мовними зокрема, зазначив О.О.Леонтьєв, здійснюється у специфічній формі оволодіння кожною дитиною суспільно історичним досвідом, колективними знаннями соціуму; суспільство бере участь у формуванні людських здібностей не тільки й не стільки в формі “мовного середовища”, скільки як активна формуюча сила; при соціальному типі взаємодії з оточуючим світом, характерному для дитини. Її відношення з дійсністю регулюються перш за все суспільним досвідом, що закріплений в знарядді праці або психологічному знарядді (знаці), у вигляді його функції – тих здібностей і умінь, які можуть бути сформовані й здійснені/реалізовані за допомогою цього знаряддя; ті «натуральні» процеси, що опосередковуються при введенні в них знарядь і знаків, самі по собі вроджені й можуть бути актуалізовані навіть при сигнальному, а не формуючому впливі зовнішнього світу. Введення в них “соціальних речей” примушує людину перейти на новий спосіб фізіологічного забезпечення цих процесів, мова не просто полегшує, уточнює, формує категоризацію зовнішнього світу дитиною; мова виступає як сила, що забезпечує цю категоризацію, вносить у неї принципово новий початок, оскільки дитина вимушена реорганізувати свій спосіб бачити й уявляти речі, щоб мати можливість використати мову для позначення того, що вона знає. Власне, ця реорганізація й відбувається за допомогою мови: щоб мати можливість виокремити предмет із оточуючого світу як носія об'єктивних властивостей, його треба позначити [Леонтьєв; 53, с.15-16].

Отже, розвиток мовних здібностей дітей трактують в сучасній психології, виходячи із тверджень Л.С.Виготського, що система активності дитини визначається на кожній еволюційній сходинці і ступенем її органічного розвитку, й ступенем оволодіння нею знаряддями. Дві різні

системи розвиваються спільно, утворюючи третю систему – нову систему особливого роду [Виготський; 34, с. 50]. Потрібно враховувати позицію О.М.Леонтьєва, який нагадував, що перед індивідом, який вступає в життя – світ предметів, що втілює людські здібності, які склалися у процесі розвитку суспільно-політичної практики. І для того, щоб людський бік оточуючих об'єктів відкрився індивіду, він має здійснювати активну діяльність по відношенню до них, адекватну тій, яку вони в собі концентрували. Це відноситься, зауважував О.М.Леонтьєв, і до мови. Важливо, щоб відношення індивіда до світу людських об'єктів, продовжує свої думки О.М.Леонтьєв, були опосередковані його ставленням до людей, щоб вони були включені в процес спілкування.

Л.С.Виготський і представники його психологічної школи (О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, О.В.Запорожець тощо) в поглядах на природу здібностей взагалі й мовних зокрема, виходили з того, що “без дозрівання відповідних структур” не може бути нормального оволодіння мовою. Проте фізіологічні структури не містять ані правил мовної поведінки, ані знань про мову. Вони виводяться дитиною у процесі діяльності, спрямованої на оволодіння об'єктивним світом. Цей процес соціальний як за своєю суттю, так і за своїми результатами.

На думку О.М.Леонтьєва, становлення розвитку психічних функцій відбувається в формі процесу оволодіння; те, що у тварин досягається завдяки біологічній спадковості, у психіці людини досягається завдяки засвоєнню, тобто “процесу олюднення психіки дитини” [Леонтьєв; 58, с. 25].

Значний внесок у розвиток феномена мовної здібності зробив С.Л.Рубінштейн. Вчений не використовував у своїх працях терміна з інтернаціональної терміносистеми: “competence”, проте він запропонував свою обґрунтовану, мотивовану концепцію здібностей взагалі й мовної здібності зокрема, тим самим довів можливість наукового пояснення механізмів, що лежать в основі “language competence”.

С.Л.Рубінштейн категорично виступав проти спрощеного психологічного підходу до так званої “психології здібностей”, яка сильно “дискредитувала це поняття”. Така психологія, аби позбутися необхідності виявляти закономірності протікання психічних процесів, пояснювала будь-яке психічне явище тим, що приписувала людині відповідну “здібність”, трактуючи їх як органічні функції й розглядаючи їх як якісь первинні, природні, переважно вроджені особливості.

Здібності, за С.Л.Рубінштейном, мають органічні, спадково закріплені передумови для їх розвитку у вигляді задатків. Різниця між людьми в задатках виявляється передусім у природжених особливостях їх нервово-мозкового апарату – в анатомо-фізіологічних, функціональних особливостях. Вихідна природна різниця між дітьми є різницею не в готових здібностях, а саме в задатках. Між задатками і здібностями дуже велика дистанція – весь шлях розвитку особистості. Розвиваючись на підставі задатків, здібності є все ж функцією не задатків самих по собі, а розвитку, в якій задатки входять як вихідний базовий фактор, як передумова. Органічні передумови розвитку здібностей дитини обумовлюють, але не визначають наперед здібності дитини й можливості розвитку. Задатки багаторівневі, вони можуть розвиватися за різними напрямками.

Відмінності у здібностях дітей як за ступенем, так і за характером, – продукт всього поступального процесу розвитку особистості. Здібності розвиваються на підставі різних психофізичних функцій і психічних процесів. Вони є складним синтетичним утворенням, що містить якості, без яких людина не була б здібна до будь-якої конкретної діяльності, і властивості, які утворюються лише у процесі певним чином організованої діяльності.

При розвитку здібностей за діяльнісного підходу суттєву роль відіграє, зауважує С.Л.Рубінштейн, своєрідна діалектика між здібностями та вміннями. Хоча вони взаємопов'язані, проте не тотожні: з одного боку, засвоєння умінь, знань передбачає наявність певних здібностей, а з другого – саме формування здібностей до певної діяльності передбачає опанування пов'язаних з нею умінь та навичок. Уміння й знання залишаються зовнішнім набутком для здібностей людини, лише доки вони не засвоєні. По мірі того, як вони засвоюються, перетворюються в особисте надбання, перестають бути лише знаннями, вміннями, отриманими зовні, а обумовлюють розвиток

здібностей. Засвоївши прийоми узагальнення, абстрагування, дитина накопичує не лише певні вміння, в неї формуються й деякі здібності. В навчанні “через уміння й знання формуються здібності”. Не будучи адекватними зі здібностями, уміння, навички, знання, що пов’язані з ними, є суттєвою умовою розвитку відповідних здібностей так саме, як наявність здібностей є обов’язковою умовою для оволодіння цими уміннями. Здібності формуються відповідно до того, як людина, опановуючи їх, оволодіває необхідними для діяльності вміннями.

Здібності, згідно С.Л.Рубінштейну, складні синкретичні особливості особистості, які визначають її спроможність до діяльності. Вони кваліфікують особистість як суб’єкта діяльності; зберігаються за особистістю як потенція навіть в той момент, коли вона не діє. Здібності людини – це прояви, грані його здатності до навчання й праці.

С.Л.Рубінштейн визначив здібності як через діяльність, так і через особистісні утворення, психічні якості та властивості. Важливою особливістю його концепції є зосередження уваги на психологічній природі здібностей, які утворюються завдяки активному освоєнню дійсності суб’єктом. Психологічний механізм утворення здібностей він мотивував як узагальнення психічних процесів і відношень, з якими взаємодіє суб’єкт у своїй діяльності. Активний і особистісний підходи формування здібностей взаємопов’язані й визначають глибинні процеси духовно-інтелектуальної трансформації індивіда [Рубінштейн; 70].

В роботі “Принципи і шляхи розвитку психології” (1959) С.Л.Рубінштейн визначив здібності як закріплену в індивіді систему узагальнених психічних діяльностей (не способів дій, а психічних процесів), завдяки чому діяльності й дії регулюються.

Формування здібностей можливе за умови, якщо відповідні психічні діяльності узагальнились (ущільнились) й стали, таким чином, доступними переносу з одного матеріалу на інший, закріпились у практично-розумовому досвіді індивіду. Якість здібності – її більш або менш творчий характер – залежить від того, як здійснюється ця генералізація (узагальнення). Здібності формуються в результаті зв’язку між суб’єктом і об’єктами діяльності, що детермінує умови його життя й розвитку.

Під здібністю у вузькому розумінні слова він розумів складне утворення, комплекс психічних властивостей, що роблять людину придатною до певного виду суспільно корисної діяльності, що історично склалася.

Здібності формуються у процесі взаємодії дитини із світом, якій притаманні ті чи інші природні якості. Результати діяльності, узагальнюючись і закріплюючись, входять як складові в фундамент здібностей, які утворюють синтез вихідних природних якостей людини і результатів її діяльності.

Здібності диференціюються, виокремлюються, як зауважував С.Л.Рубінштейн, не без активної участі самої дитини; вони визначаються діапазоном тих можливостей до освоєння нових знань, їх застосуванням до творчого розвитку, який відкривається освоєнням цих знань.

“Функціональна специфіка різних модальностей чутливості” є, за твердженням С.Л.Рубінштейна, відправним пунктом розвитку здібностей. На базі загальної слухової чутливості у процесі спілкування, що здійснюється за допомогою мови, у дитини формується мовленнєвий фонетичний слух, детермінований фонематичною будовою рідної мови. Найсуттєвішим “механізмом” формування мовленнєвого (фонематичного) слуху – закріпленої у дитини здібності, а не просто того чи іншого слухового сприйняття як процесу, є генералізована система певних фонетичних співвідношень, що закріплюються слухом. Генералізація відповідних відношень завжди ширша, ніж генералізація компонентів, що входять до неї, обумовлює можливість відокремлення загальних властивостей чутливості від даних конкретних сприймань і закріплення цих властивостей чутливості (слухової) у дитини як її здібності. Спрямованість генералізації й відповідно диференціація тих, а не інших звуків (фонем), властива конкретній мові, визначає специфічний зміст, або профіль цієї здібності.

Суттєву роль, як доводить С.Л.Рубінштейн, у формуванні здібностей стосовно засвоєння мови, відіграє не тільки генералізація та диференціація фонетичних відношень. Не менш важливе значення має генералізація граматичних відношень. Суттєвим компонентом мовної здібності, або здібності до засвоєння мови, є здібність до генералізації відношень, які обумовлюють словотворення й різних типів словозміни. Компетентним у мові, тобто здатним до оволодіння мовою, С.Л.Рубінштейн вважає того, в кого легко й швидко, на підставі невеликої кількості спроб, здійснюється генералізація відношень, що лежать в основі словотворення та словозміни, і в результаті – перенесення цих відношень на інші випадки. Генералізація цих чи інших відношень передбачає відповідний аналіз. Властиві тій чи іншій дитині тонкість аналізу й широта генералізації, легкість і швидкість, з якою в неї ці процеси здійснюються, утворюють вихідну передумову формування її мовних здібностей.

Здібність, як властивість особистості, має виражатися в реальних діях, що допускають перенесення набутих умінь з одних умов на інші, з одного матеріалу на інший. Саме тому в основі мовних здібностей має бути узагальнення. Вихнаючи його, С.Л.Рубінштейн, не обмежується лише узагальненням матеріалу. Дослідник особливо підкреслює узагальнення (генералізацію) відношень, оскільки саме це дає особливо широке перенесення асоціацій за аналогією, а звідси шлях до зворотності психофізіологічних операцій.

Узагальнення (генералізація) тих чи інших мовних здібностей є необхідним компонентом усіх мовних здібностей, проте в кожній з них відбувається посилення кожного разу специфічних відношень, іншого мовного матеріалу. Наявність різного ступеня мовної узагальненості у дітей пояснюється тим, що “узагальнення обумовлено аналізом”, а ступінь аналізу, диференціації мовного матеріалу в кожній дитини різний.

Розглянемо два важливі моменти аналізу теорії мовної здібності С.Л.Рубінштейна. По-перше, до складу мовних здібностей входять операції, що суспільно вироблені та історично сформовані, засвоєння яких ґрунтується на генералізації суттєвих для даної ситуації закріплень мовних відношень. По-друге, здібності не є набором операцій, що до них належать, вони задаються характером тих процесів, які і є внутрішньою умовою перетворення даних операцій в мовні здібності. Таким чином, С.Л.Рубінштейн зіставляє властивості вищої нервової діяльності, характер генералізації відношень, мовленнєві операції або способи діяльності, що історично склалися; мовні відношення, на генералізації яких засновуються відповідні мовленнєві операції. Жодна мовна здібність, за С.Л.Рубінштейном, не є “актуальною здібністю” до певної діяльності, доки вона не увібрала в себе, “не інкорпорувала” систему відповідних операцій, проте здібність ніяк не може зводитися тільки до такої системи операцій. Її необхідним вихідним моментом є процес генералізації відношень, які створюють внутрішні умови ефективного засвоєння операцій. “Актуальна здібність”, за С.Л.Рубінштейном, “містить в собі обидва ці компоненти. “Продуктивність” безпосередньо залежить від наявності відповідних інтелектуально-мовленнєвих операцій, але функціонування самих цих операцій передусім залежить від зазначених умов, оскільки від характеру цих умов залежить ефективність засвоєння й функціонування (застосування) операцій, що входять до складу або структури здібності [Рубінштейн; 70].

Розвиток ідей С.Л.Рубінштейна про генералізацію граматичних відношень знаходимо у талановитого й самобутнього дослідника дитячої мовної компетенції Ф.О.Сохіна. Йому належить ряд праць, в яких зроблено глибокий аналіз фізіологічних механізмів засвоєння дитиною граматичної будови мови [Сохін; 78], [Сохін; 79]. З урахуванням мовних закономірностей засвоєння нею мови, автор доводить, що в основі цих механізмів лежать процеси генералізації тимчасових зв'язків на рівні другої сигнальної системи, вироблення динамічного стереотипу й системності зв'язків. Основним механізмом у засвоєнні мови є генералізація граматичних відношень, вироблення певного стійкого динамічного стереотипу, який під впливом практики мовного спілкування згодом диференціюється на ряд більш вузьких спеціальних стереотипів. При диференціації старого, широко діючого динамічного стереотипу нові окремі динамічні стереотипи утворюються на основі генералізації того ж граматичного відношення, яке виражає певне граматичне значення на новій основі, на іншій граматичній формі того ж значення. Генералізоване

відношення, що виникло таким чином, на початку перекриває стару генералізацію, й тому відбувається своєрідна іррадіація. Далі функції генералізованих відношень розмежовуються, забезпечуючи адекватне вираження даного граматичного значення в різних випадках його вживання. Проте й пізніше – після такого розмежування – досить часті рецидиви, які свідчать про недостатню міцність нових утворень. В засвоєнні елементів мови, на думку Ф.О.Сохіна, важливу роль відіграє семантика мови: власне процес засвоєння – це постійні відшукування дитиною мовних засобів для висловлюваних нею значень при поступовому наближенні до тієї системи граматичних форм, яка характерна для конкретної звукової мови. Фізіологічною основою цього процесу є утворення динамічних стереотипів і поступова їх диференціація, а як наслідок – вживання їх у повній відповідності з мовними значеннями й функціями.

Трактування мовної здібності дитини, близьке до розуміння імпліцитного існування, сформульованого М.І.Жинкіним, який зробив спробу з психологічних позицій пояснити специфічне психолінгвістичне явище. Він підтверджує дію певних правил, які утворюють механізм мовної компетенції: “...при засвоєнні мови у процесі спілкування всі правила цієї мови вступають в дію, хоча дитина, що навчається, ... явно не знає цих правил. В більшості випадків їх не знає й дорослий, який навчає. Обговорення цього питання становить значний методичний інтерес” [Жинкин; 40, с.6].

У працях М.І.Жинкіна переконливо представлено й джерело мовної здібності. Згідно авторського підходу при сприйнятті дитиною певного повідомлення до її свідомості вводиться дві інформації. По-перше, – про предмети та явища дійсності; по-друге, про правила мови, якою подається повідомлення, але при цьому не йдеться про такі правила, що застосовуються, які й вводяться у прихованій (латентній) формі. Тому М.І.Жинкін робить висновок, що розвиток мовлення, є не що інше, як введення в мозок дитини мови в непрямому вигляді – через мовлення оточуючих і дитяче сприймання. Якщо йдеться про володіння імпліцитними правилами мови, то це і є ті імпліцитні правила, які вводяться в неявній формі, а також існують у латентній формі.

Точку зору, близьку до визнання ролі мовного чуття в розвитку мовної компетенції, висловив і видатний український психолог Г.С.Костюк. До властивостей як важливих компонентів здібностей він відносив передусім чутливість різних аналізаторів дитини, зокрема її здатність відчувати акустичні властивості об’єктів. У структурі різних здібностей (мовних, музичних, художніх тощо) відповідні їм види чутливості відіграють, на його думку, провідну роль. Недостатність їх, а тим більше повне випадіння деяких з них, є перешкодою в розвитку здібностей. Важливу роль у структурі здібностей дитини Г.С.Костюк відводив мовним, або вербальним компонентам. Учений вважав, що володіння мовними засобами, здатність точно, правильно передавати у словах свої думки, користуватися мовою як засобом пізнавальної і практичної діяльності є важливою умовою розвитку здібностей дитини. Водночас Г.С. Костюк підкреслював, що між мисленням і мовленням є взаємний і суперечливий зв’язок. Мовлення є засобом мислення. Проте повноцінне оволодіння мовленням можливе тільки у процесі самого мислення, пізнання дитиною об’єктивної дійсності. Відриваючись від пізнання, мова стає пустою, втрачає свою силу. І в навчанні вона втрачає цю силу і своє значення в розвитку здібностей дитини, якщо вона запам’ятовує мовні форми знань, обминаючи ту складну пізнавальну діяльність, результатом якої є ці знання [Костюк; 49].

З достатньою чіткістю О.Р.Лурія сформулював принципи, якими має керуватися психолінгвістична наука, розкриваючи закони, що дозволяють зрозуміти ту надзвичайну швидкість, з якою відбувається процес оволодіння всіма змінними формами мови в ранньому дитинстві.

Категорично заперечуючи погляди Н.Хомського на “глибинні структури” мови як такі, що безпосередньо відображають основні категорії “думки” (mind), що інтуїтивне “впізнання” граматичних структур (competence) різко відмежоване від їх застосування (performance) і що використання мовних структур залежить від інтуїтивного “знання”, О.Р.Лурія пише, що “...як компетентність у мові, так і “застосування” мови не з’явилися відразу і не є двома незалежними

явищами. Можна думати, що сама “компетентність” в мові є результатом розвитку її застосування і що тільки у процесі активного відображення дійсності й активного спілкування у дитини виникає розуміння мови” [Лурія; 61, с. 245].

Небезпідставно О.Р.Лурія вважав, що генетичне коріння мови у дитини слід шукати поза мовою: в тих формах конкретних людських дій, в яких здійснюється відображення, по-перше, зовнішньої дійсності і формування суб’єктивного образу об’єктивного світу, по-друге, основних прийомів спілкування дитини з оточуючими. Він довів, що “...науковий аналіз коріння і походження мовних структур не повинні обмежуватися самою мовою, оскільки основні її форми з синтаксичними структурами формуються в процесі активної діяльності людини, коли відображаються реальні відношення об’єктивного світу, включаючи й ті, в які людина вступає, активно відображаючи цей світ” [Лурія; 61, с. 246]. Саме тому О.Р.Лурія вважає, що як “глибинні синтаксичні структури”, так і “базисні семантичні відношення” є “відображенням основних реальних відношень”, які виявляються у всій, в тому числі й немовленнєвій діяльності людини” [Лурія; 61, с.246].

Висновки О.Р.Лурія про відображення в мові дитини основних реальних відношень є вдалим підкріпленням і посиленням положень С.Л.Рубінштейна, Ф.О.Сохіна про генералізацію граматичних відношень. Об’єднання цих поглядів глибше розкриває уявлення про мовну здібність як феномен, що формується прижиттєво у процесі діяльності дитини, який відображає реальні відношення об’єктивного світу за допомогою мови, генералізації граматичних відношень. Тобто, певному реальному відношенню відповідає генералізоване (мовне) відношення.

Особливий етап в розвитку поняття мовна здібність пов’язаний з ім’ям О.О.Леонтьєва, який дає вичерпну характеристику цього явища, об’єднуючи його з багатьма характеристиками як власне мовлення, так і загальнопсихічного розвитку дитини. Він звертає увагу на те, що неважливо, чи існують якісь універсальні вродженні передумови, які визначають розвиток психіки і, зокрема, дитячого мовлення (а саме до цього зводить проблему мовленнєвого розвитку Д.Макніл і близькі до нього автори школи Хомського-Міллера). На його думку, мовлення не ізольоване від інших психічних функцій, але воно, як й інші психічні функції, не є простою актуалізацією закладених в людині (раз і назавжди) жорстко фіксованих механізмів, які виконують у процесі мовленнєвого розвитку лише своєрідну наладку. “Онтогенез мовної здібності є найскладніша взаємодія, з одного боку, процесу спілкування дорослих і дитини, процесу, що поетапно розвивається, ускладнюється й удосконалюється; з другого – спеціалізованих функціональних систем, які поетапно формуються і змінюють один одного у психіці дитини... І те, що дійсно розвивається у процесі розвитку дитячого мовлення, – не є мовою (як звичайно розуміють цей розвиток лінгвісти), не є способом реалізації вроджених механізмів. Це тип взаємодії системи мовних засобів, що є в розпорядженні дитини й характеру функціонування цих засобів, тобто є способом використання мови для мети пізнання та спілкування” [Леонтьєв; 55, с. 59].

А.М.Шахнарович і Ж.Лендел вважають, що однією з пріоритетних і “...самих гострих та складних проблем сучасної психолінгвістики є проблеми адекватного пояснення механізмів оволодіння мовою в дитячому віці ... Між тим проблема дуже далека від вирішення, одна із причин цього – відсутність єдиної методологічної концепції в розумінні та дослідженні процесу оволодіння мовою” [Шахнарович, Лендел; 90, с. 240].

Актуалізуючи питання про те, що є необхідним і провідним, чим ще визначається формування та розвиток мовної здібності людини, автори здійснюють детальний аналіз основних тез Н.Хомського щодо мовної здібності дитини у вигляді узагальненої картини шляхів засвоєння рідної мови дитиною. “Серйозний внесок Н.Хомського в дослідження онтогенезу мовлення полягає в критиці біхвіористичного підходу до пояснення мовленнєвого розвитку”. Але разом з цим, теорію вроджених знань Н. Хомського автори не відносять до таких, що експериментально підтверджені й адекватні об’єкту, яким є процес розвитку мовлення в дитячому віці. Теорія Н. Хомського не тільки “заперечує основні закономірності, але й суперечить правилам становлення і розвитку даної діяльності” [Шахнарович, Лендел; 90, с. 250].

Не заперечуючи ролі природних факторів у формуванні мовної здібності А.М.Шахнарович і Ж.Лендел вважають, що принцип детермінізму соціального природним зберігає свою пояснювальну силу й відносно цього мовного феномена. Зокрема, дитина не “приспосовує” готові, запозичені мовленнєві зразки до предметів і явищ дійсності, а здійснює вибір тих засобів, які б задовольняли ситуації спілкування. Проте перед тим, як здійснити вибір, необхідно “привласнити” (асимілювати) деякий запас засобів. Саме у “привласненні” автори і вбачають головний творчий початок та суть розвитку. В основі “присвоєння знаходиться “орієнтовна” діяльність дитини щодо оволодіння звуковим мовленням. Така орієнтовна діяльність обумовлює формування мовних узагальнень. Суттєвим є те, на думку психолінгвістів, що дії дитини у звуковому мовленні (за даними О.В.Запорожця і В.П.Зінченко, Д.Б.Ельконіна) такі ж, як у предметній діяльності; “...компоненти мови засвоюються дитиною поступово в ході мовленнєвого спілкування (мовної практики) на основі предметних (орудійних) дій і предметної діяльності” [Шахнарович, Лендел; 90, с. 249].

Автори ретроспективного аналізу психолінгвістичних здобутків також вважають, що дійсність відображається не тільки “у змісті елементів мови, але й в мовних правилах”; тому джерелом мовного розвитку є не вроджена схема, а “діяльність і правила діяльності”; рання вербальна діяльність керується не “чистими мовними правилами”, а правилами, якими дитина оволодіває через узагальнення знакової діяльності (згідно Ж.Піаже і Б.Інельдер). Свій початок ці правила беруть у практичній предметній діяльності, тобто “на мовні явища накладаються не “чисто” мовні правила, а такі правила, які беруть початок із знакової позамовної діяльності” [Шахнарович, Лендел; 90, с. 249-250]. При формуванні двочленних висловлювань дитина здійснює семіотико-ситуативний аналіз, в результаті якого сполучаються динамічний і статистичний елементи ситуації. Це положення підтверджено також дослідженнями американських психолінгвістів – М.Холідея і А.Картера.

“Саме позамовною дійсністю, а точніше – предметною діяльністю дитини детермінований увесь хід мовленнєвого розвитку. Дитина мовою оволодіває самостійно, тобто привласнює її як частину об’єктивної дійсності, як спосіб знакової поведінки”, – підсумовують А.М.Шахнарович і Ж.Лендел [90, с. 250]. Вони вважають його активним процесом, який впливає із потреб спілкування, специфіки взаємодії людей і особливостей соціального життя. З народження дитина включена в соціальні умови, що передбачають взаємодію, здійснення спільної діяльності за допомогою мовленнєвого спілкування.

На запитання, звідкіля береться мовна здібність, дає відповідь і автор “Введення у психолінгвістику” Л.В.Сахарний. Вчений переконаний, що “дитина не народжується з “готовими знаннями правил мови”, з навичками та уміннями її використання”, хоча в дитини має бути “якась генетична схильність до мови”. Одночасно автор, застерігає, що вважати мозок новонародженого “*tabula rasa*”, а формування всього комплексу мовних механізмів результатом “впливу виключно соціальних факторів, було б сильним спрощенням реального положення справ”. У нормальної дитини, стверджує Л.В.Сахарний, мають бути вроджені передумови до формування навичок в якості бази, яка уможливіє розвиток мовних умінь. Порушення такої бази – провідна причина дитячої мовленнєвої патології. Проблема не тільки в тому, вважає науковець, що мова є суспільним явищем, але в тому, що якщо в 3-4 роки дитина не оволодіє основами мови, то вона біологічно втрачає цю можливість, отже, є “...якісь біологічні механізми, які “запускаються” тільки в певний період”. Тому проблему оволодіння мовою як багатоаспектну автор цих тверджень пропонує вирішувати обов’язково з урахуванням складного комплексу взаємодії і соціальних, і біологічних факторів. Крім того, Л.В.Сахарний психологічно коректно підкреслює, що в “альтернативній постановці питання” про витоки мовної здібності: чи то вона генетично закладена в людині, чи то набувається в результаті соціалізованої діяльності дитини, в її контакті з оточуючими – змішуються різні підходи.

До соціальних факторів, які сприяють засвоєнню знань мовних правил, Л.В.Сахарний відносить спілкування з дорослими, врахування оцінок власної мовленнєвої поведінки з боку дорослих, а пізніше однолітків, оволодіння соціально закріпленими нормами мови [Сахарний; 73, с.30].

Дослідження, проведені С.В.Бабенковою, Л.Я.Балоновим, Б.І.Белим, Є.А.Голубевою, В.М.Дегліним, М.К.Кабардовим, О.Р.Лурія, Н.Є.Свідерською, Є.Г.Сімерницькою, Т.М.Ушаковою, Л.А.Шустовою дають теоретичні підстави для розрізнення й коректного визначення власне мовних та власне мовленнєвих здібностей, які відрізняються статикою й динамікою, засвоєнням та застосуванням, репродуктивністю і продуктивністю [Кабардов; 44].

У працях О.Р.Лурія, пов'язаних з вивченням типів афазій, що виникли через локальні ураження мозку, доведено, що перебіг різних видів мовленнєвої діяльності забезпечується різними мозковими механізмами. Зокрема, за порушенням парадигматичного та синтагматичного зіставлення, семантичних процесів, логіко-граматичних аспектів мови тощо стоять різні порушення мозкових структур.

Т.М.Ушакова, виходячи з дихотомії мова – мовлення, з результатів власного дослідження функціональних структур у другій сигнальній системі, виокремила поняття “вербальні мережі”, тобто базові елементи структури, що фіксують логічні та граматичні значення – стабільні функціональні утворення, якими зазвичай людина користується все життя. Діяльність таких структур пов'язана, на думку Т.М.Ушакової з відтворенням зафіксованих раніше слідів. Крім репродукції, у другій сигнальній системі Т.М.Ушакова виділяє й динамічне утворення, екстренні процеси, що обумовлюють новий продукт. Ось чому вона стверджує, що “стабільні компоненти другої сигнальної системи відповідають функції мови, динамічні – функції мовлення. Функціональні структури другої сигнальної системи виступають як матеріальний субстрат, на якому здійснюється динамічні зміни станів” [Ушакова; 84, с. 234].

Психологи С.В. Бабенкова, Л.Я. Балонов, Б.І. Белий, Є.Г. Семерницька, які вивчали асиметрію мозку, також свідчать, що лінгвістичні (мовні) і нелінгвістичні (мовленнєві) компоненти мовленнєвої діяльності різно локалізуються в півкулях мозку: з лівою півкулею пов'язують функціонування аналітичної і логіко-граматичної діяльності людини, а з правою півкулею – функціонування невербальних компонентів, мовленнєвої ініціативи, нелінгвістичних компонентів мовлення, мовленнєві автоматизми тощо [26].

Є.А.Голубева здійснила зіставлення вторинносигнальних функцій з вербально-логічними процесами (1) та первосигнальних функцій з образно-активними процесами (2). В результаті експерименту висловлена думка щодо зв'язку перших зіставлень з лівопівкульними, а других – з правопівкульними функціями мозку [Голубева; 36, с. 23-37].

У психофізіологічному дослідженні Т.М.Ушакової, Л.А.Шустової і Н.Є.Свідерської зіставлялися три психічних процеси, що якісно розрізняються між собою: вербальне продуктивне, вербальне репродуктивне й наочно-мисленнєве – з активацією різних частин мозку. В ньому виявилася специфіка міжпівкульних відношень. Так, у вербально-продуктивному процесі переважаючим за загальним рівнем активності виявляється ліва півкуля, а в наочно-мисленнєвому – права півкуля мозку. В перебігу вербально-репродуктивного процесу відсутнє домінування однієї з півкуль. У найскладніших моментах мовленнєвого акту відбувається зростання активності лівої півкулі, розбалансування активності лівої й правої півкулі [Ушакова; 85, с. 119-133].

Таким чином, психофізіологічні дослідження дають підстави розглядати мовні та мовленнєві здібності як відносно самостійні види компетенцій.

4.3. Новий етап у розвитку проблеми мовної компетенції в західній психолінгвістиці

Неприйняття теорії вроджених знань, поширеної в західній психолінгвістиці, характерне не лише для вітчизняної психології. Критика принципів цієї теорії, де категорично відстоюються вродженні знання без урахування середовищних та інших факторів, наявна і в працях американських психолінгвістів: Дж.Марголіса, Д.Стейнберга, Дж.Листа тощо [Марголіс; 63], [List; 16], [Steinberg; 22].

Навіть, співробітники й колеги відомого американського психолінгвіста, прибічника теорії вроджених знань Дж.Міллера (М.Гаррет, Д.Слобін, Т.Бівер) вважають, що вроджені знання мають соціальну та когнітивну природу. Такої позиції дотримується і Дж.Грін.

Д.Слобін у докторській дисертації “Грамматичні трансформації у дорослих і дітей”, небезпідставно висловив сумнів щодо ідей Н. Хомського відносно “мовної здібності”, довівши, що в мовленнєвому механізмі людини є ланка, яка незалежно від аналізу мовної структури речення, здійснює змістовну оцінку мовної інформації. Розвиваючи в подальшому такий підхід, зокрема в публікаціях, присвячених саме дитячому мовленню, Д.Слобін пов’язує закономірності засвоєння мови з домовленнєвими формами поведінки, виводить психолінгвістичні закономірності із загальнопсихологічних. О.О.Леонтьєв у передмові до видрукуваної російською мовою книги “Психолінгвістика” (автори – Д.Слобін, Дж.Грін) звертає увагу читачів на те, що, презентуючи загальноприйняті в “міллеровській” психолінгвістиці положення, Д.Слобін весь час ставить психологічні проблеми, не вирішені в цьому аспекті американською наукою. Можливо, не усвідомлюючи всіх недоліків психолінгвістичної моделі, що орієнтовані на ідеї Н. Хомського, Д. Слобін об’єктивно намагається подолати їх [Леонтьєв; 75].

Д.Слобін вважає, що мовлення – це поведінка, а розуміють люди одне одного лише тому, що знають англійську мову. Мова – щось таке, що ми знаємо, певна сума знань, яка притаманна кожній людині. У Д.Слобіна існувала психолінгвістична дилема розрізнення між тим, що дитина теоретично здатна говорити й розуміти (linguistic competence – мовні здібності, знання про мову), та тим, що вона дійсно говорить і розуміє в конкретних ситуаціях (linguistic performance). “Перед психологами, – пише Д.Слобін, – стоїть подвійне завдання. З одного боку, намагатися пройти крізь лабіринт психологічних факторів, які роблять мовну здібність відмінною від мовної активності, щоб довести, що мовна здібність, в тому вигляді, як її описують лінгвісти, має “психологічну реальність”, існує як деякий психологічний феномен. З іншого боку, нас дуже цікавлять саме ці психологічні фактори, завдяки яким мовна активність відрізняється від мовної здібності” [Слобін; 75, с.35].

Для Д.Слобіна зрозуміти природу й розвиток мовної здібності – одна з найважливіших проблем психолінгвістики. В дитинстві всі люди володіли здібністю виявляти приховані закономірності мови, яка звучала навколо, і ці знання допомагали “...створювати й розпізнавати нові закономірності мовної системи” [Слобін; 75, с. 33]. Отже, вченого цікавлять ті знання або здібності людини, які роблять можливим використання мови. Він вважає, що кожна дитина оволодіває певним запасом слів шляхом запам’ятовування, але не може озброїтись таким чином запасом речень. Саме тому він передбачав, що дитина набуває чогось такого, що психологічно еквівалентно системі правил, завдяки яким можливе розширення обмеженого дитячого досвіду з невеликим числом моделей речень. Йдеться, що ці правила зовсім не передбачають, що люди можуть експліцитно формулювати правила граматики і дітей спеціально навчають таким правилам. Головне, за Д.Слобіним, виявляється в тому, що дитина оволодіває чимось значно більшим, ніж певний конкретний набір словосполучень і речень. Вона опановує знання, які дозволяють їй вийти за межі конкретного набору відомих їй речень і розпочати утворення й розуміння безкінечного числа нових висловлювань.

Д.Слобін задається питанням, якими глибинними знаннями про структуру володіє, наприклад, носій англійської мови, і вважає, що має бути теорія, яка повинна пояснити всі імпліцитні знання людей про свою мову, а також всі ті операції, які вони виконують (здійснюють) з мовою. Саме ці факти мають відображувати універсальні аспекти мовної здібності (спільні факти для людей незалежно від мови).

Досліджуючи проблеми лінгвістичної інтуїції, Д.Слобін вдається до визначення переліку тих складових, які належать до мовної здібності і які рано чи пізно має пояснити наука. До них психолінгвіст відносить здатність відрізнити правильно складені речення від позбавлених граматики – “аграматичного” ланцюга слів; об’єднувати прості непоширені речення в поширені; “відчувати граматицизм”, яка передбачає знання про те, наскільки значне відхилення від норми

тієї чи іншої мови; уміння знайти інтерпретацію граматично незвичайної конструкції; здатність визначити при сприйнятті речення граматичні відношення (суб'єкт, об'єкт; які предмети означені даним іменником та ін.), уміння розрізняти два речення, які зовнішньо мають подібні структури, але на глибинному рівні їх значення зовсім різні (саме в цьому, на думку Д. Слобіна, виявляється центральна ідея трансформаційної граматики); здібність встановлювати відношення між реченнями (коли речення означають те саме; знання про тотожність речень завдяки глибинним структурам, які аналогічні, хоча різняться поверхові структури); здібність розпізнавати синтаксичну неоднозначність, запобігати двозначності (зіставлення з іншими висловлюваннями, які в деякому розумінні передають прихований смисл речення; в цьому випадку воно має одну поверхову структуру, але дві різні глибинні, скриті структури).

Для Д.Слобіна лінгвістичною моделлю мовної здібності, максимально психологічно обґрунтованою, є модель трансформаційної граматики, але існують також інші види граматики, які пропонуються як психологічно релевантні. До них Д.Слобін відносить вірогідні марковські моделі, граматику безпосередньо складових, породжуючу граматику. Психологи, які вивчають розвиток, не можуть трактувати оволодіння мовленням дітьми тільки в таких термінах, як "імітація" та "підкріплення", оскільки дитина оволодіває не набором висловлювань, а системою правил для їх обробки.

Орієнтуючись на положення Н.Хомського, що наше розуміння мови включає знання про її властивості та є значно абстрактнішим за природою й не вираженим явно в поверховій структурі, Д.Слобін пояснює мовну здібність в даному випадку як систему правил, що зіставляють семантичну інтерпретацію речення з його акустико-фонетичною формою. І тому завдання психології вбачає в тому, щоб розробити когнітивну теорію внутрішніх мисленневих структур, які уможливають породження і розуміння речення.

Д.Слобін припускає, що формальна граматична теорія в якості моделі мовленнєвої поведінки певним чином існує в голові носія мови й визначає його здатність діяти. Тому мовна здібність є моделлю того, що існує в свідомості носія мови, – моделлю створеної лінгвістом на основі його інтуїтивної здатності відрізнити правильно побудовані висловлення від неправильно побудованих. Адекватність теорії мовної здібності залежить від того, до якого ступеня вона може передбачати мовленнєву активність і якщо відхилення від основної лінії буде підпорядковуватися деяким закономірностям, мовна активність може виявити важливі психологічні фактори, що визначають перехід від знань про мову до її вживання, використання.

Психолінгвістичні дослідження граматики, за Д.Слобіним, передбачають дві взаємопов'язані цілі: 1) перевірка "психологічної реальності" лінгвістичного опису мовної здібності; 2) визначення психологічних факторів, що впливають на мовну активність, а також природу цього впливу.

Спроби Д.Слобіна психологізувати, "підправити" "міллерівську" психолінгвістику, вписати її в контекст концепції загальної психології й підкреслити відмову від біхевіористичної психології, яка розглядала мовлення й процес оволодіння материнською мовою просто як одну з форм людської поведінки, що підводиться до закономірностей утворення умовних реакцій, не дали такої можливості американському психолінгвісту повністю відійти від теорії вроджених знань, хоча його погляди і є новим прогресивним явищем в американській психолінгвістиці, зокрема Гарвардської школи [Леонт'єв; 75]. "Картина, яка починає вимальовуватися перед нами відтепер, – інша: дитина сама творчо створює свою мову й відповідності з внутрішніми та вродженими здібностями, сама створює нові теорії структури мови, модифікуючи й відкидаючи старі теорії по мірі свого руху вперед" – зауважує Д.Слобін [Слобін; 75, с.85].

Якщо психолінгвістика Дж.Міллера в США була безальтернативною і популярною як прототип теоретичних постулатів біхевіоризму, то європейські вчені-психолінгвісти підходили до ідей Н.Хомського і Дж.Міллера з певною обережністю, хоча більшість психолінгвістів Європи розвивали цю концепцію у психологізаторському й соціологізаторському напрямках. Одним із таких європейських представників, що пояснюють феномен мовної здібності, є Джудіт Грін. Вона

в книзі “Психолінгвістика: Хомський і психологія” з психологічних позицій критично оцінила експериментально-психолінгвістичні дослідження Дж. Міллера [Слобін, Грін; 75].

Не вважаючи правомірною теорію Н. Хомського та інші психолінгвістичні теорії, згідно з якими граматики описує мовну здібність носія мови, дослідниця вважає, що граматичні правила повинні бути придатні для породження всіх речень конкретної мови, й це твердження знаходиться у прямому зв'язку зі здібністю мовця виробляти, продукувати нескінченне число речень, яких він ніколи не чув раніше. Дж. Грін не розглядає лінгвістичні правила як пряму модель мовленнєвої поведінки. “Є тенденція переходити від моделей, що побудовані чітко за принципами трансформаційної граматики, до моделей іншого типу, побудованих на тих самих основних поняттях, але в яких не передбачається, що реальні психологічні механізми є точним відображенням лінгвістичних правил” [75, с. 221].

Дж. Грін аналізує проблему розмежування мовної здібності, яку вона вважає галуззю лінгвістики, та мовної активності, яку відносить до психології. Отже, мовну здібність трактується в безпосередньому зв'язку з мовою, як щось таке, що становить здібність говорити даною мовою. Під мовною активністю дослідниця розуміє ті реальні висловлення, які виробляє носій мови. При цьому не завжди існує точна відповідність між ними та лінгвістичними правилами цієї мови.

Психологів, відмічає Дж. Грін, також цікавить природа здатності людини користуватися мовою для передачі знань в такій формі, щоб вони були зрозумілими іншим носіям мови. Цитуючи С'юзен Ервін-Тріпп: “Щоб стати носієм мови, ...треба навчитися поводити себе так, ніби ти знаєш ці правила”, – Джудіт Грін зауважує, що це не означає, що люди завжди можуть ці правила сформулювати, експлікувати.

Дж. Грін аналізує кілька визначень мовної здатності, сформульованих Н. Хомським. Виходячи з першого визначення мовної здібності, яке називає “слабкою” або “нейтральною” дефініцією, англійська психолінгвістка вважає, що психологія із цієї інтерпретації може зробити таке узагальнення: будь-яка психологічна модель мовленнєвої поведінки носія мови має відповідати цьому опису мовної активності, тобто, при описі того, що становить мовленнєву поведінку, лінгвістичний аналіз може слугувати емпіричним засобом оцінки результату застосування будь-якої психологічної моделі. З іншого боку, зауважує Дж. Грін, подібний аналіз мовної здібності нічого не говорить про ті реальні правила або операції, якими користується носій мови для створення мовленнєвої продукції. Разом з цим, ніякі психологічні дані про операції, що беруть участь у процесі породження мовлення, не можуть стати основою визначення того, яким чином формуються граматичні правила. Авторка робить висновок про відсутність обов'язкового зв'язку між системою правил, яка оптимально описує інтуїтивні знання мовця, й набором операцій, завдяки яким мовець сам приходиться до формулювання цих інтуїтивних правил [75].

Якщо можна оптимально описати інтуїтивні знання носія мови про цю мову за допомогою системи правил, то ці правила мають якимось чином бути представлені у свідомості мовця, хоча він може повністю не усвідомлювати цього. Аналізуючи друге визначення мовної здібності, дане Н. Хомським, яке дослідниця називає більш “сильним” твердженням, Дж. Грін переходить від опису того, що утворює мовну активність носія мови, до гіпотези про те, як він діє при використанні цієї мови. На її думку, в процесі оволодіння дитиною мовою відбувається інтеріоризація граматичних правил, і що їх згортання є тією самою мовною здатністю, яка лежить в основі мовної активності дорослого. Дані щодо психологічних механізмів, на думку Дж. Грін, не можуть бути достатньою основою для оцінки правильності або неправильності суто описового лінгвістичного аналізу; проте вони стають важливими, якщо такий аналіз береться за основу теорії когнітивних процесів, зокрема операцій, що враховуються в породженні й сприйнятті мовлення.

Цінність “сильнішої” гіпотези Н. Хомського, згідно якої граматичний аналіз описує ті глибинні знання, за яких людина породжує й розуміє речення, Дж. Грін вбачає в тому, що саме це припущення викликало ряд досліджень реальної мовленнєвої поведінки. І тому обробка речень й будь-яка адекватна модель породження мовлення включає два рівні аналізу – глибинну структуру й поверхову. Однак операції, що використовуються для зіставлення одного рівня з другим,

пов'язані не тільки і не стільки з трансформаційними, скільки з безпосередніми перцептивними правилами зіставлення, які засновані на сукупності взаємодіючих синтаксичних, семантичних і фонологічних “ключів”. Важливішою рисою такого дворівневого підходу, вважає Дж. Грін, є встановлення відношень між глибинним семантичним змістом та синтаксичною формою.

До твердження Н. Хомського про те, що граматичні правила є внутрішніми правилами мовця, у Дж. Грін виникає ряд запитань, важливих для психології: яким чином людина, що володіє мовою, може продукувати висловлення, які сприймаються як значимі іншими носіями мови; якщо наявний адекватний опис здібності носія мови виробляти речення, то чому ця властивість людини використовується для породження конкретних висловлень в конкретних обставинах; яким чином оволодіває цією здатністю дитина?

З приводу другого з цих запитань Н. Хомський, по суті, сам дає відповідь, стверджуючи, що мовленнєва поведінка “вільна від стимулів і завжди творча”, оскільки повтор застиглих висловлень досить рідке явище, і лише в окремих випадках “ситуативний контекст” визначає те, про що йдеться, навіть з ймовірної точки зору [Chomsky; 7], [Lester; 15, с. 55.].

Далі Дж. Грін стверджує, що мовна компетенція людини не може бути пояснена тільки на основі генералізації асоціацій стимул – реакція (позиція Б.Ф.Скіннера), що аналіз поверхової послідовності слів в очевидних вербальних реакціях не є адекватним поясненням здібності людини породжувати й розуміти речення. Разом з тим зовсім недостатнє пояснення Н. Хомського, який вважає, що дитина має володіти якоюсь вродженою мовною здібністю, що дозволяє їй відкрити саме ті трансформаційні правила, за допомогою яких можна економним шляхом породжувати речення даною мовою.

Одночасно Дж. Грін пише: “Якщо погодитися з тим, що людина має певну схильність до оволодіння людською мовою, що відсутня в тварин, то є потреба встановити ті механізми цього сприймання, які дають можливість дитині оволодівати правилами саме тієї мови, якою їй призначено було говорити” [75, с. 331].

Подолавши окремі категоричні твердження теорії вроджених знань та вузько лінгвістичні описи мовної здатності, Д.Слобін та Дж.Грін вийшли на пошук психологічних факторів розрізнення мовної здатності і мовної активності, а також імпліцитних знань, які детермінують використання мови; віднайшли моделі мовної компетенції, психологічно релевантні моделі трансформаційної граматики, вийшли за межі імітації та підкріплення при розгляді оволодіння дітьми мовлення, запропонували розробити когнітивну теорію внутрішніх мисленнєвих структур як складових породження і розуміння мовлення.

Хоча концепція Н.Хомського неодноразово піддавалася критиці навіть в роботах зарубіжних авторів – його ж прихильників і послідовників, – “...самі аргументи проти теорії вроджених знань також страждають відсутністю методологічної платформи та слабкістю позитивних пропозицій”, – пишуть А.М.Шахнарович і Ж.Лендел у статті, присвяченій з'ясуванню “природного” й “соціального” в мовній здібності людини, де автори роблять спробу адекватного пояснення механізмів оволодіння мовою в дитячому віці.

Точку зору, згідно якої дитина проходить доволі довгий шлях перед тим, як остаточно сформується її знання основних категорій мови, й цей шлях не може розглядатися як відображення готових вроджених категорій “духу” в готових формах мови, які мають бути засвоєнні, щоб вступити у дію, розділяли Ж. Піаже, Т. Бівер, Д. Макніл, Р. Браун, Дж. Брунер та ін. Мова, на думку Ж. Піаже, недостатня, щоб пояснити думки, тому що структури мислення мають своє коріння в дії й сенсорних механізмах, глибших, ніж механізми, що описуються лінгвістикою [Piaget; 21]. Т. Бівер вважає, що перші спроби засвоїти мовні структури визначаються домовленнєвою поведінкою дитини, її перцептивними можливостями й психологічними стратегіями [Bever; 2]. Дж. Макніл, Р. Браун та ін. також вбачають у засвоєнні мови дитиною довгу передісторію, домовленнєві форми поведінки, якими й визначається опанування основних форм мови [Brown; 3].

Дж. Брунер відносив до вроджених не форми мови, а “деякі спеціальні риси людської дії”. Саме вони дозволяють декодувати мову з власне “способів її застосування”, з тих форм діяльності, які зіставляють людину з об’єктивним світом і на яких базується “образ світу”, що в дитини формується. Він доводив, що пошук структур, які слугують основою мовлення дитини, не треба здійснювати у вроджених “ап’юріорних схемах”, наполягаючи, що елементарні домовленнєві акти, первинні рухи й дії, елементарні акти уваги, за допомогою яких дитина раннього віку виділяє предмети, орієнтується в них та їх ознаках, є витокami структур дитячої мови. Елементарні форми спілкування дитини відображають ці первинні схеми й вміщують у своєму складі фрагменти мови, які спочатку дуже щільно вплетені в наочну дію.

Якщо в рамках психолінгвістичної теорії Хомського-Міллера з’ясовувалось, чому люди створюють конкретні висловлення в певних ситуаціях, то пізніше почали вирішувати проблему, як мовець це робить. Так, розширивши поняття мовної здібності з опорою на описані Н.Хомським поняття “смысловий центр висловлення”, “пресуппозиція”, “загальна пресуппозиція”, які, на його думку, мають визначатися через семантичну інтерпретацію речення для пояснення, як будується мовленнєвий потік та мовленнєва поведінка в цілому [Chomsky; 6, с. 205]. Р. Кемпбел і Р. Уелс повному підійшли до визначення цього феномена. Згідно їх інтерпретації, модель носія мови має містити в собі не тільки здібність мовця породжувати всі допустимі речення й операції вибору необхідного речення, але також і здібність створювати цей вибір з урахуванням власного знання та досвіду співрозмовника про контекст (йдеться про внутрішнє зіставлення з яким-небудь абстрактним предметом розмови, спільним для співрозмовників). Тобто, Р. Кемпбел і Р. Уелс у визначенні мовної здібності (компетенції) виходять із такого її трактування, як здатність розуміти й породжувати висловлення, не стільки граматично правильні, скільки відповідні контексту, в якому вони з’являються [Campbell; 4, с. 247].

Роберт Солсо, аналізуючи мовні проблеми, розрізняє мову, що вивчається лінгвістикою (1) й мову, що досліджується когнітивною психологією (2); репрезентує науки: в першому випадку як формальний опис будови мови, а в другому як процес розвитку мовлення і його когнітивних еквівалентів. При цьому підкреслює, що в лінгвістиці й психолінгвістиці мова базується за принципом компетентності, тобто між мовцем і слухачем є ідеальне взаєморозуміння, тоді як психологи розглядають мову як діяльність, тобто вивчають, як вона використовується людиною.

Використовуючи термін компетентність, запозичений у Н.Хомського, Р.Солсо пояснює цю здібність так: висловлення можна подати по-різному, зберігаючи при цьому сутність їх значень, чим можна пояснити, що здатність людини генерувати безмежну кількість різних речень і декілька різновидів кожного з них не є результатом імітації, яка б потребувала б гігантської пам’яті, а є результатом притаманного людині розуміння правил, за якими речення (їх моделі) утворюються і перетворюються в інші речення, що мають той самий смисл.

На думку Р.Солсо, психолінгвістичні концепції такі відображають реалії людського пізнання. Породження, розуміння й запам’ятовування вербальних одиниць відбувається за тими ж правилами, яким підпорядковуються зовнішні та глибинні структури, а також граматики перетворень; вони допомагають краще зрозуміти, як мозок людини абстрагує мовні одиниці й перетворює їх так, що досягається максимальне розуміння мови і забезпечується її ефективно застосування в людському спілкуванні [Солсо; 76].

А.Ребер розглядає компетенцію як здібність виконувати будь-яке завдання, робити щось. В дослідженнях мови, у психолінгвістиці це поняття означає, за А.Ребером, володіння базовими, абстрактними правилами мови. Розрізняючи компетенцію і вживання мови в мовленні, теорія компетенції є теорією лінгвістичних знань і граматики, того, що, ідеально володіючи мовою, людина змогла б сказати або зрозуміти; теорія використання мови є теорією поведінки, того, що реальна людина, яка володіє мовою, фактично говорить, як вона розуміє висловлення інших [31; Ребер, с. 362].

А.Ребер також використовує поняття “мовна нездібність” для позначення будь-якої ненормативної функції мови. Вона майже завжди стосується дітей: дитина, в якій спостерігається

таке порушення, класифікується як така, що страждає мовною нездібністю, нездатністю, коли цей синдром загальний, і як страждаючий специфічною мовною нездібністю, коли виявлені окремі дисфункції [31, с. 532].

Майкл Кордуел, автор англійського словника-довідника з психології, мовний розвиток дитини пов'язує з компетентністю у спілкуванні, досягнення якої буде уможливлено, якщо дитина оволодіє чотирма підсистемами мови: 1) фонетика (здібність розуміти і відтворювати звуки мовлення); 2) семантика (здібність розуміти слова й різні словосполучення); 3) граматики (розуміння правил розміщення та поєднання слів у реченні, а також їх змінність в залежності від роду, відмінку, відміни та дієвідміни); 4) прагматика розуміння основних правил ефективного спілкування (черговість, вміння зв'язати або закінчити розмову тощо) [Кордуэлл; 47].

Нора Ньюкомб, досліджуючи комунікативну функцію мовлення, вдається до поняття “компетентність спілкування”, яка виокремлюється з оволодіння множинністю соціальних мовленнєвих навичок, а також навичок слухача: підтримання розмови; розуміння того, чия черга говорити; прийняття до уваги рівня інтелекту, знань, інтересів і потреб слухача; уникнення домінування у спілкуванні, а також переривання мовлення співрозмовника; вміння оцінювати, чи зрозумів висловлене співрозмовник, уточнити незрозумілі моменти; вияв уваги й бажання продовжувати спілкування за допомогою невербальних засобів, зокрема зорового контакту. Ефективність спілкування потребує, на думку автора, не тільки знань із галузі синтаксиса і семантики, але й наявності здібності “сказати те, що треба, в потрібний час, в потрібному місці і тому, кому треба”.

Нора Ньюкомб використовує термін “прагматика”, або здібність до ефективного спілкування, яка виходить за “... рамки значень слів і граматичних правил. Діти мають навчатися зіставляти мовлення з фізичним і соціальним контекстом. Навіть малюки у своїх односкладних висловленнях враховують ряд прагматичних цілей. Розвиток прагматичних здібностей пов'язаний з усвідомленням дитиною соціального контексту мовлення”.

Дослідник таємниць психіки дитини американський психолог Роберт Кайл до складових мовної здібності дитини відносить такі: біологічну – вміння сприймати на слух повний спектр фонем всіх мов світу (проте спеціалізація в якійсь одній конкретній мові має зворотній бік, оскільки втрачається здібність сприймати звуки інших мов); здібність ідентифікувати звуки – паттерни – слова, що повторюються; здібність користуватися знаками (символами для репрезентації дій і об'єктів (автор відносить цю здібність до головних досягнень людського розвитку); здібність зв'язувати нові слова з референтами, засвоювати правильні значення простих слів всього лише після кількох пред'явлень (таку здібність називають “швидким партируванням”, що означає швидкий взаємозв'язок слова з референтом, при якому діти не в змозі перебрати всі можливі значення слова); здібність освоювати одночасно дві мови, розрізняючи їх; здібність використовувати кілька базових правил для вираження граматичних значень у двоскладних реченнях; здібність оволодіти граматиною, застосовуючи правила, а не запам'ятовуючи форми слів (доведенням цього є явище “надрегуляризації” дошкільників, тобто застосування правил до форм слів, які становлять виключення з правил); здібність пристосовувати свої повідомлення відповідно до віку й передбачуваних знань слухача.

В розумінні мовної компетенції Р. Кайл виходить із твердження, що перші слова дитини відображають когнітивне досягнення, яке не є специфічним для мови. Навпаки, поява мовлення свідчить про дитячу здібність інтерпретувати й використовувати мовні знаки. Щодо граматики автор наводить дві точки зору. Перша з них побудована на твердженні, що існує вроджена здібність: головний мозок попередньо налаштований певним чином на спрощене засвоєння граматики. На користь такого твердження говорять наступні факти: в мозку знайдені особливі зони, що відповідають за обробку мовленнєвої інформації; шимпанзе не здатні оволодіти граматиною; в засвоєнні мови існує критичний період. Друга позиція заснована на умовиводах, що діти користуються загальними когнітивними навичками, які допомагають їм виводити граматичні правила з тих нормативних зразків мовлення, які воничують.

Аналіз мовної компетенції буде неповним, якщо не простежити, яке місце посідає цей феномен в сучасних теоріях компетентності, у версіях її моделей. Так, в “моделі персональної компетентності” Грінспена та Дріскола персональна компетентність розглядається як конструкт, що узагальнює знання й навички, які належать процесу досягнення цілей і вирішення проблем. Ця модель передбачає чотири галузі компетентності людини: 1) фізіологічну (функціонування органів, здібність рухатись тощо); 2) емоційну (емоційність й абстрактність, комунікабельність і соціальна зорієнтованість); 3) повсякденну компетентність – практичність (тобто здібність усвідомлювати й розуміти повсякденні проблеми) і соціальний інтелект (тобто вміння осмислювати й розуміти соціальні проблеми); 4) академічну компетентність – умоглядний інтелект (тобто здатність сприймати й вирішувати завдання академічного, абстрактного характеру) і мова (здібність розуміти й спілкуватися) [Стернберг; 80, с.13-19, 87-97].

Отже, сучасні теорії компетентності в американській психології переважно базуються або на інтелектуально-розумових процесах, що лежать в основі діяльності, або на знаннях, які виникають у результаті цих процесів. Ці фактори досліджуються при диференціації індивідів, яким притаманна більша чи менша компетентність (роботи Еріксона і Сміта; Стернберга і Бен Зева; Стернберга, Григоренка і Феррарі).

4.4. Мовна компетенція в сучасній дитячій і лінгвопедагогічній психології, рефлексивній психолінгвістиці, психолінгвістиці розвитку та лінгводидактиці

В сучасній психолінгвістичній літературі прослідковується тенденція розрізнення мовних, мовленнєвих і комунікативних здібностей як відносно самостійних, але взаємообумовлених видів компетенцій.

Зіставлення мови й мовлення, важливе, по-перше, для виокремлення параметрів загальних і окремих (часткових) видів здібностей; по-друге, для врахування лінгвометодикою психологічного процесу оволодіння дітьми мовою й мовленням, по-третє, для встановлення адекватних одиниць вимірювання здібностей.

У психологічній науці прийнято виділяти загальні та спеціальні здібності (Є.А.Голубева, А.Г.Ковальов, Г.С.Костюк, Н.С.Лейтес, В.С.Мерлін, К.К.Платонов, Б.М.Теплов тощо).

Під *загальними* здібностями, як правило, розуміються такі індивідуально-психологічні особливості, які є загальними умовами успішного виконання різних форм людської діяльності, що склалися в ході суспільно-історичного розвитку (Є.А.Голубева). Під *спеціальними* - таку “систему властивостей особистості, яка допомагає досягти високих результатів в будь-якій специфічній галузі діяльності, напр., літературній, образотворчій, музичній, сценічній...” [Ковальов; 46, с.312].

У проблематиці здібностей щодо оволодіння мовою (мовами) розмежовуються поняття: мовна здібність і здібність до мов. Вони неоднозначні. Мовна здібність (за термінологією де Сосюра) або мовна організація (за Л.В.Щербою) є сукупністю психологічних і фізіологічних умов, що забезпечують засвоєння, виробництво, відтворення й адекватне сприйняття мовних знаків членами мовного колективу [Сосюр; 77], [Щерба; 92]. В такому визначенні йдеться лише про специфічно людську приналежність мови, її родову властивість. Під здібністю до мов розуміють індивідуально-психологічну характеристику суб'єктів, що вивчають мови. Проблематикою цього аспекту є переважно перша категорія. Мовну здібність слід відносити до загальних як результат філо- та онтогенезу, як операційний засіб пізнання, навчання, інтелектуального розвитку. Одночасно мовну здібність можна розглядати і як спеціальну здібність у випадках, коли йдеться про навчання й вивчення (рефлексивне) мов, про здібності до мов як про індивідуально-психологічні характеристики суб'єктів.

У вивченні мовних здібностей виділяють такі проблеми, як:

- походження й природа (Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін, М.І.Жинкін, О.В.Запорожець, І.А.Зимняя, А.Т.Ковальов, Г.С.Костюк, Н.С.Лейтес, Ж.Лендел, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, М.Ф.Ніколенко, Л.А.Петровская, С.Л.Рубінштейн, Л.В.Сахарний, Б.М.Теплов, А.М.Шахнарович та ін.);

- закономірності їх розвитку (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн, Л.П.Федоренко ін.);
- типи й діагностика окремих видів мовної здібності (В.В.Андрієвська, В.І.Бельтюков, Б.В.Беляєв, Л.Блумфільд, А.М.Богущ, Е.Д.Божович, М.С.Вашуленко, С.А.Гончаренко, А.П.Журавльов, С.Д.Забрамна, А.В.Захарова, І.А.Зимняя, М.К.Кабардов, Г.Р.Канецян, М.Е.Котова, Р.Ладло, О.О.Леонтєєв, В.І.Лубовський, М.Р.Львов, В.М.Мельніков, Н.І.Непомняща, П.Пимслер, М.В.Рижик, Г.Г.Сабурова, Е.С.Слепович, Л.В.Спірова, Ч.Фріз, З.М.Цветкова, Г.В.Чіркїна, А.І.Шпунтов, Л.В.Ясеман, А.В.Ястребова тощо).

Основним завданням тестування мовних здібностей є виявлення не стільки наявного рівня знань, сформованих навичок і вмінь, скільки тих потенційних резервів та можливостей, які найчастіше приховані від спостереження. Важливим психолінгвістичним завданням є виявлення мовних та мовленнєвих здібностей, що сприяють навчанню конкретним видам комунікативної діяльності: говорінню, аудіюванню, читанню, письму.

Виділені окремими дослідженнями типи мовних здібностей не завжди є психолінгвістично коректними, оскільки або не узгоджуються із специфікою видів мовленнєвої діяльності, не враховують їх психофізіологічні механізми, або зіставляються лише частково без урахування того, що мова пізнається шляхом аналізу, синтезу, узагальнення мовних одиниць, а мовлення - шляхом сприйняття-розуміння-говоріння: мова - раціонально-логічним методом, мовлення - інтуїтивно-чуттєвим.

С.Л.Рубінштейн пов'язував проблему здібностей з питаннями розвитку дитини, визнаючи, що в індивіда повинні існувати передумови - внутрішні умови для їх інформаційно-інтелектуального зростання, що вони не надані у сформованому вигляді й без будь-якого розвитку [Рубінштейн;70]. Тобто, важливим показником мовної здібності є її розвиток, динамізм, рух, удосконалення.

“Під здібностями, – пише Б.М.Теплов, – розуміють такі індивідуальні особливості, які не зводяться до наявних навичок, умінь або знань, але які можуть пояснити легкість і швидкість набуття цих знань і навичок” [Теплов; 81, с. 10-11]. Він висловив думку, надзвичайно важливу для психолінгвістики розвитку: здібності розвиваються в обраній індивідом діяльності, вони не є вродженими. Такими можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, які й слугують основою розвитку здібностей. Самі ж здібності завжди є результатом розвитку. Вчений стверджував, що існує безліч способів успішного виконання діяльності, як існують й безмежно різнобічні дитячі здібності. Заперечуючи однобокий, спрощений підхід до розвитку здібностей, дослідник заклав основу для подальших досліджень індивідуального стилю діяльності й розвитку, тим самим підтверджуючи гіпотезу про різні стратегії оволодіння мовою, розвитку мовної компетенції дитини.

Згідно А.Г.Ковальову здібності становлять собою синтез природного й набутого. Під задатками вчений пропонує розуміти первинну природну основу здібностей, ще не розвинену, але таку, що дає про себе знати при перших спробах діяльності [Ковальов; 46, с. 367].

Аналіз наукових праць (як минулих років, так і теперішніх) з цієї проблематики засвідчує, що трактування поняття “мовна компетенція” не завжди є однозначним, а інколи й суперечливим. У процесі оперування цим поняттям спостерігається термінологічна неупорядкованість: поруч з використанням класичного “language competence” – мовна компетенція (здібність, здатність) вживаються як синонімічні терміни: „мовна компетентність”, „мовна обізнаність”, „мовна поінформованість”, „мовна відповідність”, „лінгвістична компетентність”, „мовні уміння і навички”, „мовні знання” тощо, які в нюансах своїх значень, точніше відтінків значень не завжди відповідають тому явищу (“мовна компетенція”), яке позначається, називається перерахованими синонімічними дефініціями.

Крім того, мають місце факти, коли різні за назвою та значенням терміни наповнюються однаковим пояснювальним лінгвістичним змістом, ідентичним смислом, тотожним розкриттям сутності поняття. Під мовною компетенцією в класичному її варіанті розуміють інші види компетенції, близькі до мовної: комунікативну, лінгвістичну, мовленнєву компетенцію тощо.

Проте такий стан справ є швидше позитивним об'єктивним явищем, ніж негативним. Він свідчить, по-перше, про його невивченість і складність, а тому необхідні подальші дослідження в галузі феномена мовної компетентності дитини; важливі аналіз і узагальнення наукових наявних розвідок щодо цього явища; по-друге, це психолінгвістичне поняття знаходиться у стані розвитку, а отже, у стані протиріч та руху.

О. Демська-Кульчицька, досліджуючи “мовну competence” як проблему терміностановлення в літературній українській мові, пропонує “активізувати як україномовний варіант” словосполучення “мовна компетентність”. Доцільність використання такого терміноваріанту пояснюється тим, що в семантичному поєднанні слів “мовна компетентність”, по-перше, більш повно відтворюється сутність позначеного цією сполукою психолінгвістичного явища; по-друге, виступаючи елементом інтернаціональної терміносистеми, такий термін виявляється вкрай необхідним при дослідженні дитячого мовлення, мовної комунікації, навчання української мови як іноземної тощо.

Даючи ґрунтовний порівняльний лексичний аналіз походження терміна “мовна competence” О. Демська-Кульчицька звертає увагу на те, що в українському мовознавстві російський еквівалент “мовна здібність” зустрічається не часто і виступає у двох синонімічних формах: мовна здатність або мовна компетенція. Перший є аналогічним до російського зразка, продуктом опосередкованого запозичення, а тому неадекватний стосовно самого поняття. Другий – мовна компетенція – є логічним заміником слова компетентність (як властивість за значенням “компетентний”), прямим перекладом: “...якщо користуватися в українському мовознавстві терміном-відповідником до англійського “language competence”, який би безпосередньо запозичався з англійської мови, то він повинен мати форму “мовна компетентність”, а не “компетенція”, оскільки остання має дещо інший зміст” [Демська-Кульчицька; 39, с. 226].

До недавнього часу в психолінгвістичній науці мовна здібність (мовленнєвий механізм) вивчалася з погляду з'ясування відношень між окремими суміжними категоріями, на “межі”: 1) мова як здібність – мова як процес (мовлення), 2) мова як система (предмет) – мова як здібність. Типовою помилкою, як зазначає О.О.Леонт'єв, такого підходу є те, що при аналізі зіставлення “мова як здібність” і “мова як процес мовлення” лінгвістичною наукою не диференціюються в мовленнєвому механізмі такі характеристики, які релевантні для процесу комунікації, й такі, що лише супроводжують перші й на продукуванні мовлення практично не відображаються. Не розмежовуються також структурні характеристики мовленнєвого механізму, тобто, закономірності його принципової організації і тих – часто небов'язкових стосовно кожного окремого випадку – форм, які приймає конкретна реалізація даної структури.

У зіставленні понять мова як система – мова як здібність обидві науки (й психологія, й мовознавство), як стверджує О.О. Леонт'єв, зробили все можливе, щоб дану проблематику зняти [Леонт'єв; 57, с. 103].

Причини уникнення цього зіставлення в різних науках своїм корінням сягають класичної (младограматичної), а також соціологічної лінгвістики кінця ХІХ – початку ХХ ст. Класична лінгвістика за реальної наявності спільних рис повністю ототожнювала структуру мовної системи і мовної здібності, не помічаючи того, що обидві вони мають спільні риси, які дозволяють розглядати окремі елементи в будові мовної здібності в якості реалізації окремих зв'язків і композиційних елементів у моделі мови.

Сучасні дані з різних галузей наук, які мають безпосередню причетність до будови мовленнєвої здібності, свідчать, що мовленнєвий механізм дитини, дорослої людини, безумовно, організований не як абсолютна копія моделі мови, але як саме, остаточно не відомо.

Ймовірний опис мовленнєвого механізму в зіставленні з моделлю мови належить Л.В.Сахарному. Аналізуючи позицію О.О.Леонт'єва щодо різниці між мовною здібністю і мовою як суспільним явищем, Л.В.Сахарний проводить думку, що мовна здібність належить кожному індивіду. Але на відміну від мовлення вона абстрактна. “Мовна здібність – це індивідуальна мова,

це той місток, який дозволяє переходити від абстрактної соціальної мови до індивідуального конкретного мовлення. Бо в мовленні використовується не відразу безпосередньо соціальна мова, а саме той відбиток з неї, який присутній у свідомості, – мовна здібність” [Сахарний; 73, с. 11].

Ось чому одним із провідних завдань психолінгвістичної науки О.О.Леонт'єв визначив: “...вибудувати спеціальну модель мовленнєвої здібності, відокремлюючись на деякий час від моделі мови”, а звідси диференціюється і предмет цієї науки: “... відношення між системою мови (мовою як предметом) і мовною здібністю” [Леонт'єв; 57, с. 106].

Уточнення поняття “мовна компетенція” відбувається паралельно з еволюцією поглядів на предмет психолінгвістики як науки. Спочатку “мовна здібність” розглядалася як інтенція (мовленнєвий намір) або стан мовця і слухача, як стани свідомості учасників комунікації. З появою ідеї мовленнєвої діяльності, й вже не двочленної (мовна здібність – мова), а тричленної системи (мовна здібність – мовленнєва діяльність – мова), розширилося й поглибилось розуміння мовної здібності, яку почали зіставляти не тільки із свідомістю, але й цілісною особистістю людини.

Сьогодні мовна здібність трактується у вітчизняній психолінгвістиці у зв'язку з виокремленням психологічних, психолінгвістичних і мовних одиниць; порівнюється з психолінгвістичними одиницями й визначається як психофізіологічна мовленнєва організація, що забезпечує мовленнєву діяльність: оперативні одиниці породження (продукування) і сприйняття мовлення, самобутні функціональні блоки, які діють у процесах мовленнєсприйняття і мовленнєпородження. Проте така організація не є тільки мовленнєвою, оскільки “всередині психіки людини неможливо виділити комплекс механізмів, що відповідають лише і саме за мовленнєву діяльність. Тому поняття “мовна здібність”, відмічає О.О.Леонт'єв, є перш за все теоретичним, об'єднує всі ті аспекти будови й функціонування людської психіки, які в тій чи іншій мірі безпосередньо обумовлюють мовленнєві процеси [Леонт'єв; 50, с. 57-58].

В сучасних психолінгвістичних дослідженнях розрізняють такі розвідки, що зорієнтовані на моделювання мовленнєвої діяльності й спілкування, та ті, що зорієнтовані на моделювання мовленнєвої здібності, на аналіз внутрішньої організації мовленнєвих дій і їх обумовленість мовною здібністю дитини. Серед проблем психолінгвістичної науки слід виділити такі, що зовсім не досліджуються або досліджуються недостатньо, але передусім пов'язані з мовленнєвою діяльністю і формуванням мовної здібності. До таких перспективних напрямів віднесена рефлексивна психолінгвістика або “психолінгвістика психолінгвістики”, яка спрямована на моделювання мовленнєвих процесів, що здійснюються з участю свідомості, а не спонтанно, тобто психолінгвістика усвідомленої або свідомо контрольованого мовлення, засновниками якої є Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, О.О.Леонт'єв тощо. Такими спрямованими в майбутнє є і дослідження в галузі психолінгвістики розвитку. Саме вона моделює процеси формування мовної здібності і вивчає її особливості в онтогенетичному розвитку. Саме в цих двох напрямках виконане дослідження, де ставиться завдання дослідити, по-перше, розвиток неусвідомлених мовних процесів дитини, мовної компетенції в оволодінні мовленнєвими операціями та діями; по-друге, перехід від спонтанного мовлення до контрольованої мовленнєвої поведінки, а також рефлексивні прояви дитини в галузі мови й мовлення і подальший розвиток мовної компетенції. Результати цього експериментального дослідження описані в роботі „Формування мовленнєвих умінь і навичок: психолінгвістичний і лінгводидактичний аспекти” [Калмикові; 45].

В останні роки в психолінгвістиці визначаються спроби аналізу й подальшого розчленування первинного поняття мовна компетенція. Подібне розрізнення “загальнолінгвістичної компетенції” та “конкретномовної компетенції” зроблено в 1988 році Е. Косеріу [Coseriu; 9].

О.О.Леонт'єв зазначає, що лінгвіст завжди володіє власною мовною компетенцією, яку не можна ідентифікувати з мовою. Вона не належить до тих лінгвістичних категорій, які вивчають у школі. Такі категорії вторинні, вони не утворюють підґрунтя для мовної компетенції, проте

забезпечують те чи інше свідоме структурування цієї компетенції. Мовна компетенція – це система психолінгвістичних одиниць, що розподіляються за різними її рівнями, як, наприклад, “склад” – “морфема” – “слово” – “предикативна пара” – “висловлення”. Такі психолінгвістичні одиниці мають в кожній національній мові свої кореляти, можуть бути представлені по-різному і вступають в різні структурно-сміслові відношення. Мову О.О.Леонтьєв розглядає як діяльну структуру, до якої належать як складові: соціальні значення як складові образу світу людини; універсальна організація (одиниці та рівні) мовленнєвої діяльності (психолінгвістична структура); специфічні для конкретної мови оператори – безпосередні засоби продукування й розуміння мовлення. О.О.Леонтьєв зазначає, що під граматику конкретної мови найчастіше розуміється опис цих операторів [Леонтьєв; 54, с. 268-269].

Таким чином, О.О.Леонтьєв розрізняє лінгвістичну компетенцію – використання специфічних для кожної мови операторів на рівні усвідомлення, й мовну компетенцію – універсальна організація мовленнєвої діяльності (психолінгвістична структура – феномен, який існує як “вичленування” (спонтанне) смислових одиниць, які можуть і не співпадати з лінгвістичними одиницями” [Леонтьєв; 56].

Три види компетенції виділяє авторитетний фахівець з лінгводидактики М.Р.Львов. Серед них комунікативна, лінгвістична і мовна. Під комунікативною компетенцією М.Р.Львов розуміє не тільки теоретичні знання, але й навички, вільне володіння мовленням, всіма чотирма видами зовнішнього мовлення та внутрішнім (мисленнєвим) мовленням засобами мови, що вивчається. Всі ці види мовлення, стверджує автор, взаємно підтримують одне одного.

Лінгвістична компетенція передбачає глибокі пізнання в загальній лінгвістиці та теорії мовлення, які отримує спеціаліст лише на філологічному факультеті ВНЗ (стосовно загальноосвітньої школи термін використовується рідко).

Мовної компетенції, тобто знань з граматики, фонетики, лексики, стилістики тієї мови, що вивчається, можна набути і в загальноосвітній школі. Проте дуже важливо, зауважує М.Р. Львов, щоб вона не була відірвана від мовленнєвої діяльності, й була б її теоретичним підґрунтям – через аналіз та синтез текстів тією мовою, що вивчається.

Аналізуючи “мовну здібність”, М.Р.Львов підкреслює, що цей феномен формується на основі фізіологічних механізмів у процесі діяльності спілкування під впливом мовленнєвого середовища. Не підтримуючи гіпотези вродженого знання, вчений виявляє значний інтерес до феномена “чуття мови” (Sprachge sihe), неусвідомленого засвоєння правил, системи мови на основі “мовного середовища”, називаючи його здібністю дитини. За М.Р.Львовим, через спадковість може виявлятися загальна схильність до мов, готовність дитини до інтелектуальної діяльності, але не мова тієї чи іншої національності [Львов; 62, с. 194].

Говорячи про механізми мовної здатності дитини, М.Р.Львов дає психологічне обґрунтування цього явища. Оволодіння мовою – “...не сліпе наслідування: засвоєння й системи мови, й кожного її найменшого елемента є розвиток, включення нового елемента в динамічний механізм мововживання; це узагальнення, хоча й неусвідомлене”. Мовна здібність, підкреслює М.Р. Львов, передусім мова зробила нас людьми; ніякі інші кодові системи спілкування (у тварин) не йдуть ні в яке зіставлення з людською мовою і механізмами її використання, тобто “природа, що створила людину, потурбувалась про максимальну засекреченість центрів її мовлення, висловивши тим самим недовіру до розуму і волі свого створіння” [62, с. 5].

Близьке до поглядів М.Р. Львова розуміння мовної компетенції у Г.В.Рамішвілі. Психолог встановлює взаємовідношення між мовною здібністю та відчуттям мови. На його думку інтуїтивне знання (*competence*) мовця значно менше, ніж відчуття мови, яке у своєму більш досконалому вияві, за своєю природою є активним володінням всіма можливостями мови [69, с.200].

Провідні вчені в галузі психології, психолінгвістики, лінгвістики як вітчизняні, так і зарубіжні на сьогоднішньому етапі розвитку науки по-різному підходять до вирішення проблеми

мовної компетенції, її визначення й виділення її структурних компонентів, до узгодження між різними видами компетенцій.

Л.І.Божович, А.П.Василевич і А.Е.Іванова мовну компетенцію визначають як сукупність конкретних умінь, необхідних для мовленнєвих контактів членів мовної співдружності, а також оволодіння ними мовою як навчальною дисципліною [Василевич;32,с113-136;Іванова;43,с127-131]

Так, до структури мовної компетенції відносять переліки умінь, які зіставляються або з мовними одиницями, або з видами мовленнєвої діяльності. О.О.Леонтьєв до таких умінь відносить володіння лексикою, граматиною, уміння адекватно сприймати й породжувати текст, І.А.Зимня – говоріння і аудіювання як особливі види мовленнєвої діяльності [Леонтьєв; 52, с.27], [Зимня; 42].

Ю.Д. Апресян мовну здібність пов'язує з володінням мовою, зокрема сполучуванням слова відповідно до норм синтаксичної, лексичної та семантичної сполучуваності, з виокремленням семантичних властивостей речень; у процесі говоріння - із здійсненням синонімічної заміни речень, залишаючи тотожним його основне значення; при сприйнятті та розумінні речень – зі встановленням семантичної ідентичності речень, різних за формою; з побудовою текстів, виражаючи прихований глибинний смисл; з розумінням значення тексту, що сприймається тощо [Апресян; 25].

Одну з найважливіших особливостей стратегії оволодіння дитиною мови – “мовні універсали” підкреслює Е. Косеріу, вводячи в науковий обіг розрізнення понять “система – норма”. Він зазначав, що “з точки зору мовних навичок, постійно спостерігається невідповідність між знанням системи і знанням норми. Знання норми означає вищий ступінь культури, оскільки воно передбачає обізнаність не тільки із можливим варіантом, як можна сказати даною мовою, але також і з тим, що дійсно говорить й говорилося, тобто, про традицію в реалізації мовних засобів. Система мови опановується значно раніше, ніж норма: перш, ніж дізнатися про традиційні реалізації, дитина дізнається про систему “можливостей”, чим пояснюються її досить часті “оказіональні утворення, що суперечать нормі й постійно виправляються дорослими”. Ось такі системні, сконструйовані за загальними моделями без урахування часткових правил мовленнєві утворення, і є, на думку Е. Косеріу, одним із механізмів, який забезпечує засвоєння мови дитиною, тобто, механізмів мовної компетенції [Косеріу; 48, с. 237].

О.Демська-Кульчицька трактує “мовну компетентність” як “...імпліцитне знання (імпліцитну обізнаність), що уможливує мовцеві (мовцям) змогу розуміти й творити кожного разу нові речення (фрази), відрізняючи граматиною правильні від неправильних, перефразувати їх, творячи синонімічні конструкції, без зміни змісту висловлювання, розпізнавати багатозначність” [Демська-Кульчицька; 39,с. 227]. Натомість, автор цього вислову вважає його загальним визначенням, яке має кожного разу уточнюватися відповідно до завдань дослідження.

Є.Д. Божович мовну здібність трактує як складовий компонент ширшої системи – “компетенція носія мови”, яка, крім мовної, містить ряд інших компетенцій: комунікативну (і як частину її – мовленнєву); культурологічну (і як складовий компонент – соціолінгвістичну), у відомих межах – когнітивну (Божович; 30, с. 44). Вивчаючи проблему розвитку мовної компетенції у школярів, науковець висловлює неординарні підходи до цього явища. Зокрема зазначається, що у вітчизняній психології, психодидактиці та окремих методиках на сьогоднішній день склалась така ситуація, коли концепція Н.Хомського, дійсно, не влаштовує спеціалістів з цих галузей знань, але термін увійшов у науковий обіг і використовується з іншим значенням. “Мовну компетенцію (мовну здібність) у нас розкривають найчастіше, - пише Е.Д.Божович, - як сукупність конкретних вмінь, необхідних члену мовної співдружності для мовленнєвих контактів з іншими і оволодіння мовою як навчальною дисципліною” [30, с. 34]. Автор також зазначає, що переліки умінь, що виділяються різними авторами, як правило, не співпадають, не чітко визначені. Причина цього явища вбачається у значній кількості таких умінь та відсутності коректної їх ієрархізації.

Досить слушно наголошуються мало й несистематично досліджені в аналізований період психологічні проблеми змісту, розвитку, а також вимірювання мовної здібності. До найбільш принципових у психолого-педагогічному плані віднесено такі:

1) Проблема психологічної “тканини” цього явища, адже, як зауважується, мовна здібність залишається загадкою, її визначають як вроджене знання про мову і (або) потенційне знання мови. При віднесенні її до сукупності неієрархізованих умінь вона виступає як результат тих чи інших процесів, який пов’язують або з навчанням, або наявним освітнім рівнем суб’єкта, або з його професійною, національною, віковою приналежністю, або з іншими якостями.

2) Виявлення факторів і етапів онтогенезу мовної здібності. При всій, здавалося б, вивченості психологічних аспектів ранніх етапів розвитку мовлення дітей проблематика мовної компетенції у багатьох авторів не була предметом спеціального аналізу; вона фактично зливалася з проблематикою розвитку мовлення та навчання мови. Отже, природно виникає питання, що ж таке мовна компетенція на відміну від мовлення як вищої психічної функції й мовленнєвої діяльності; чи класифікувати її в значній мірі, як вже утворену, усталену до початку навчання в школі, чи, навпаки, тільки починати вивчати; звідки шукати точку відліку.

3) Питання про можливості й обмеження виміру й оцінки мовної компетенції на різних етапах дитинства, її індивідуальну варіативність у дорослих і дітей, відмінності прояву в рідній та іноземних мовах, розробка принципів створення методичного інструментарію, який дозволить отримати цілісну картину мовної компетенції у різних представників мовного співтовариства, соціуму в цілому.

До ключових завдань у зв’язку з наміченими проблемами Е.Д. Божович відносить, по-перше, опис структури мовної компетенції, тобто її компонентів та їх зв’язків; по-друге, простеження змін виділених компонентів і їх зв’язків у онтогенезі. Дослідження цих завдань дозволить відповісти на запитання про зміст мовної компетенції, фактори й етапи її розвитку, а це, у свою чергу, дозволить підійти до аналізу питання про засоби й методи визначення рівня її розвитку в різні вікові періоди еволюції індивіда.

Е.Д. Божович розглядає мовну компетенцію як психологічну систему, яка містить два основних компоненти:

- а) дані мовленнєвого досвіду, накопиченого дитиною у процесах спілкування, а також діяльності;
- б) знання про мову, що засвоєні в ході спеціально організованого (шкільного) навчання.

Мовленнєвий досвід, за Е.Д. Божович, містить практичне володіння рідною мовою та емпіричні узагальнення спостережень над мовою, що зроблені її носієм незалежно від спеціальних знань про мову, тобто при відсутності спеціально організованого, регламентованого процесу навчання. Знання про мову включають два основних аспекти: категоріальні характеристики мовних одиниць різних рівней та прийоми (схеми) аналізу й опису їх, які становлять мету знань про мову.

Дані мовленнєвого досвіду й знання про мову становлять собою підсистеми мовної компетенції. “У навчанні, – стверджує Е.Д. Божович, – відбувається два процеси: 1) осмислення й перетворення мовленнєвого досвіду під впливом знань про мову, що засвоюється; 2) наповнення та конкретизація знань про мову матеріалом досвіду. Певною мірою ці процеси мають місце, “...відбуваються переважно спонтанно, за “власною програмою” учня, майже до кінця навчання неусвідомлено” [30, с. 37].

Мовну й мовленнєву компетенцію як здібність, яка набувається, розглядає Л.П.Федоренко, вважаючи, що мовленнєвотворча система дитини працює за фізіологічними та психологічними закономірностями, які виявляються в інстинктах наслідування та досягнення. Надаючи великого значення генетиці в індивідуальній мовленнєвотворчості, Л.П.Федоренко одночасно підкреслює роль штучного мовленнєвого середовища, яке створюється в навчанні, та своєчасність засвоєння

мови саме в дитинстві. Те, що не засвоєне в дитинстві, переважно залишається таким, що не входить у мовлення дорослої людини. Л.П. Федоренко постійно підкреслює роль практичного засвоєння граматики шляхом розвитку навички.

Підхід до мовної та мовленнєвої компетенції як до психічного явища, що набувається у процесі навчання й виховання, найбільш виразно виявляється в закономірностях розвитку мовлення, які виокремила й схарактеризувала Л.П. Федоренко.

Сутність цих закономірностей полягає в наступному. Мовлення якісно засвоюється, якщо дитиною набувається така мовна компетенція:

- здатність керувати мускулами мовленнєвого апарату (закономірність згідної якої розвивається мовленнєвий апарат);
- здатність розуміти лексичні й граматичні мовні значення (розвивається та частина головного мозку, де закладена основа інтелекту, відбивається зіставлення мовних одиниць і реальних предметів, відношень та зв'язків між ними);
- здатність відчувати виразні конотації лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень, що утворюються у зв'язному мовленні (розвивається емоційно-вольова сфера психіки, здатність переживати різні емоції, почуття);
- здібність запам'ятовувати традиції сполучуваності мовних одиниць у потоці мовлення, в дискурсі, в тексті (відбувається розуміння тексту, розвиток “мовного відчуття”);
- здібність зіставляти писемне мовлення із вже засвоєним усним;
- здатність прискорювати темп збагачення мовлення відповідно до удосконалення мовленнєвотворчої системи учня.

Таким чином, розуміння мовної та мовленнєвої здібності, за Л.П.Федоренко, детермінується із якості становлення психіки дитини, взагалі як явища соціального, тому мовна компетенція не може трактуватися ізольовано, у відриві від розвитку пам'яті, мислення, уяви, відчуттів, емоцій, волі тощо.

Л.П.Федоренко поняття “компетенції” пов'язує з особливостями вікових етапів розвитку дитини. В дошкільному дитинстві мова опановується неусвідомлено. У школі мовна компетенція набуває подальшого розвитку, якщо теорія мови вивчається (правила мови) тоді, коли учні вже володіють практично (імплицитно) даними явищами мови.

Мовні правила та їх засвоєння дітьми досліджувала С.Н.Цейтлін, розглядаючи мову як пристрій, необхідний для сприймання й породження мовлення, а мовленнєву діяльність як особливий вид діяльності, сукупність дій з породження й сприймання мовлення. Щоб почати говорити, дитина має оволодіти арсеналом мовних одиниць, а також засвоїти правила їх використання в мовленнєвій діяльності. “Знання правил, – за С.Н. Цейтлін, – результат... власного мовленнєвого досвіду” [88, с. 10]. Як аргументи такої тези дослідниця використовує об'єктивні твердження про те, що людина не може всі правила використання мови сформулювати, в кращому випадку, вона може викласти деякі правила вибору букв й використання розділових знаків. Що стосується правил вживання лексичних одиниць, вибору й сполучуваності звуків, зміни слів та конструювання речень, то вони у школі взагалі вивчаються недостатньо. І це закономірно, адже значна кількість таких правил взагалі однозначно не сформульована лінгвістами. Проте діти й дорослі все-таки це звідкілясь знають. Тому дослідниця робить висновок, що знання правил вживання мови індивідом – “... результат його власної мовної (металінгвістичної) діяльності, що відбувається на неусвідомленому рівні (за О.О. Леонтьєвим, “спонтанна рефлексія над мовленням”). Виявляється, кожен з нас систематично аналізує мовлення інших і своє власне. У кожної людини є уявлення про те, “що таке добре і що таке погано” в мові [89, с. 10]. Неправильні звороти мовлення “ріжуть вухо”, а відбувається це тому, що “вухо вже налаштоване на певний еталон”. Ми відчуваємо, що це неправильно, але сформулювати правила, які при цьому порушені, можемо лише в поодиноких випадках. Саме тому С.Н.Цейтлін у мовній компетенції розмежовує практичне оволодіння правилами та здібність їх формулювати.

При оволодінні рідною мовою у природних умовах всі ці правила засвоюються дитиною самостійно. Допомога дорослого в тому, щоб у повсякденному спілкуванні з дитиною збагачувати її мовленнєвим матеріалом, з якого дитина черпатиме необхідну для неї інформацію. Кожен раз дитина не заучує значну кількість правил конструювання мовних одиниць: увесь набір речень та словосполучень (це було б практично неможливо), але конструює їх за наявними в мові моделями у кожному конкретному випадку самостійно, керуючись певними правилами. Навіть форми слів індивід будує самостійно, використовуючи відомі зразки сполучуваності основи й формоутворюючих афіксів. Відповідно оволодіти мовою – означає опанувати не тільки елементи мовних одиниць, але також правила їх створення та використання. На думку С.Н.Цейтлін, аби засвоїти ці зразки, дитині потрібно весь час здійснювати підсвідому, а інколи й деякою мірою свідому роботу з аналізу, систематизації мовних фактів; дитина дещо має бути уподібнена лінгвісту, перед яким стоїть аналогічне завдання. Дитина поставлена перед необхідністю здобувати мову із мовлення, іншого шляху оволодіння мовою не існує. При цьому здобутий дитиною мовний матеріал (як самі мовні одиниці, так і правила їх використання та конструювання) має бути певним чином упорядкований і своєрідно, індивідуально перероблений. Інтуїтивний, підсвідомий характер цієї діяльності не зменшує її цінності, адже місце і значення підсвідомості в житті людини залишається недослідженим і недооціненим.

Правила, які здобуває дитина із мовлення оточуючих, не тотожні тим моделям, які керують мовленнєвою діяльністю дорослих. Свідченням цього є дитячі слова: не дає, не віддає, смоктає, малювають, танцюють. Нормативна граматики є прототипом дитячої. Між ними є різниця, яка і має бути виявлена психолінгвістичною наукою. Особливості дитячого мовлення, за С.Н.Цейтлін, обумовлені компетентністю дитини до аналізу мовлення дорослих, а саме тим, що вона конкретно може виділяти з мовлення дорослих. Дослідниця також акцентує наявність загальної, єдиної для всіх стратегії засвоєння мовних правил: спочатку сприймаються найбільш активні, основні, глибинні моделі мови, а також засновані на них мовні правила, а згодом часткові правила й винятки з правил. Цю тенденцію Дж. Слобін відносить до “мовних універсалій”.

“Система, – пише С.Н.Цейтлін, – опановується значно раніше, ніж норма: перш, ніж дізнатися про традиційні реалізації в кожному конкретному випадку, дитина набуває систему “можливостей”, чим пояснюються її часто створені “системні” утворення...”, що суперечать нормі й постійно виправляються дорослими, наприклад: доставаю – достану. Такі системні (загальні), але сконструйовані без урахування часткових конкретних правил утворення, складають, за спостереженнями С.Н.Цейтлін, “корпус дитячих мовленнєвих інновацій”.

Шляхом порівняння мовленнєвого факту породження мови дорослого та специфіки його породження у дітей дослідниця намагається виявити складні відношення між мовною нормою і мовною системою. Якщо у дорослого мовлення породжується за схемою: “система → норма → мовленнєва діяльність”, то у дитини породження мовлення відбувається значно простішим способом: “система → мовлення”.

Проте як система, так і норма характеризуються багаторівневою будовою. В середині системи С.Н.Цейтлін виділяє ядро, що становить собою сукупність найбільш загальних, абстрактних, які виділяються від конкретних репрезентацій мовних правил, та периферію, що відображає індивідуальну реалізацію й одночасно часткові обмеження дії даних правил (сукупність правил меншого ступеня узагальнення).

Норма також неоднорідна. В ній є типове, регулярне, що знаходиться на кордоні із системою, й унікальне, одиничне (за Ф. де Сосюром – “лінгвістичний пил”). Реальний шлях породження мовної одиниці ще складніший: ядро системи → периферія системи → суміжна з системою ділянка мовної норми → мовлення.

Між межуючими рівнями знаходяться так звані “фільтри”, що конкретизують дію моделі на нижчому рівні. Дослідниця розрізняє фонетичні, формально-структурні, лексико-семантичні фільтри. Можливості системи, що не використані мовною традицією, обумовлюють існування на рівні мовної норми так званих “пустих клітин” (лакун).

В мовленнєвій діяльності дитини система фільтрів до певного часу відсутня. Через це заповнюються мовні лакуни, як абсолютні (відповідні одиниці в нормативній мові відсутні взагалі), так і відносні (відповідні одиниці є, але утворені дещо іншим способом). Тому засвоєння мови С.Н.Цейтлін уявляє, як оволодіння правилами переходу від ядра системи до периферії мовлення, тобто засвоєння сфери застосування правил з урахуванням різного роду фільтрів та обмежень.

Не знаючи відповідних правил, що належать до загального рівня системи, діти утворюють форми за конкретними моделями й тоді виникають форми типу: віддаваю, лизає (про цуценя), плакаєш тощо. Суттєва кількість частотних дієслів мови належить до так званих “фільтрів за списками” (слова, на які розповсюджуються обмеження дії більш глибоких правил, які не володіють ні фонетичною, ні формально-структурною, ні семантичною спільністю, що дозволяло б об’єднати їх в певний єдиний розряд за однаковими ознаками та властивостями). Такі слова просто запам’ятовуються списком. Цей фільтр дослідниця відносить до рівня мовної норми. Ось чому, вважає С.Н.Цейтлін, протягом досить тривалого часу подібні списки знаходяться поза мовною компетенцією дитини.

Розвиток мовлення С.Н.Цейтлін пов’язує з когнітивним розвитком, механізми якого універсальні й не залежать від специфіки тієї чи іншої мови. Багато що в мовленнєвих здібностях залежить від часу дозрівання у дітей окремих відділів мозку, відповідальних за функції засвоєння й породження мовлення.

Як індивідуально-психологічні особливості, що допомагають швидкому й міцному оволодінню мови, вивчає мовні здібності Е.М.Пузанкова: характеризує їх прижиттєве, онтогенетичне утворення, провідну роль у формуванні й розвитку якого відіграє середовище, навчання та виховання, а природною передумовою є наявність задатків, анатомо-фізіологічних особливостей мозку й нервової системи.

До показників розвитку мовної здібності дослідниця відносить володіння семантикою мови й мовною формою у їх взаємодії: здібність усвідомлено здійснювати логіко-мовні операції, здатність до мовної творчості (рівні розвитку творчого компонента логічного мислення, лінгвістичної інтуїції, образної будови мовлення, емоційної виразності усного й писемного мовлення).

Внаслідок труднощів, а також недостатньої вивченості психофізіологічної природи мовної здібності, її структури, основних компонентів, необхідних для мовного розвитку особистості, й периферійних елементів становлення її у процесі навчання становить собою стихійний, нерегульований, відповідно недосконалий процес, а тому не відбувається очікуване набуття важливих компонентів мовної здібності дітей.

Мовна здібність, за Е.М.Пузанковою, має багатокomпонентну структуру, що містить у собі інтелектуальний (загальний) та спеціальний компоненти (складається із мовленнєвої і власне-мовної частини), ядром якої є “чуття мови”, мовна інтуїція. Загальний параметр мовної здібності підпорядковує оволодіння логіко-мовними операціями (аналізом, синтезом, узагальненням, абстрагуванням, порівнянням, диференціацією, класифікацією, а також образним мисленням). Спеціальний мовний компонент передбачає сприйнятливості до семантики мовних одиниць всіх рівнів мови, лексичних та граматичних значень, усвідомлення мовної теорії – мовних понять, лінгвістичних текстів. Спеціальний мовленнєвий (творчий компонент) містить в собі здібність до звукової уяви, словотвору, вміння будувати зв’язні висловлення, художній текст, використовуючи тропи, стилістичні фігури мовлення, володіти засобами інтонаційної виразності усного мовлення, і засобами емоційної виразності писемного мовлення.

Якісними показниками розвитку творчого компонента мовної здібності Е.М.Пузанкова вважає оригінальність, динамізм, емоційність, образність, різноманітність граматичних форм конструкцій висловлення.

Аналізована категорія є органічним компонентом Державного стандарту початкової загальної освіти. В розділі “Українська мова в школах з навчанням мовами національних меншин” М.С.Вашуленко мовну компетенцію розкриває як “систему елементарних знань з мови”, комунікативну компетенцію – як низку “умінь спілкуватися українською мовою” [Державний стандарт, с. 17].

В компетентності як комплексній характеристиці особистості дитини А.М.Богуш – один з провідних українських науковців у галузі дитячого мовлення – в мовленнєвій діяльності розрізняє “...мовну і мовленнєву компетенції. А в мовленнєвій компетенції – лексичну, фонетичну, діалогологічну та комунікативну” [Богуш; 28, с. 101.]. Мовленнєва компетентність, за А.М.Богуш, “...має вікові характеристики, що розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі ...”.

Мовну компетенцію, А.М.Богуш визначає як засвоєння й усвідомлення мовних норм, що склалися історично в фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії тощо та адекватне їх застосування в діяльності у процесі використання певної мови. Далі, посилаючись на В.А.Андрієвську, автор, розширюючи розуміння цього феномена, тлумачить його інтегративний характер, який охоплює цілу низку соціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій, тактик мовної поведінки, настанов задля успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування.

До мовленнєвої компетенції дослідниця відносить вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних мовленнєвих ситуаціях, використовуючи як мовні, так і екстралінгвістичні та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в реальних обставинах, ініціативність спілкування, за А.М.Богуш, належить до комунікативної компетенції.

Один із провідних спеціалістів з психолінгвістики розвитку М.В.Русакова мовну компетенцію носія мови визначає як таку, що складається з ієрархічно організованих складових: рівнів, підрівнів тощо, взаємозв’язаних або не пов’язаних між собою. Кожна із складових містить два компоненти, які забезпечують актуалізацію мовної компетенції в мовленнєвій діяльності – психолінгвістичний словник і граматику, тобто: набір одиниць (фонем, морфем, лексичних одиниць, синтаксичних конструкцій тощо); психолінгвістичні механізми, які дозволяють оперувати елементами тезаурусу. Коли руйнується мовна компетенція, можуть вибірково змінюватися або словникові, або граматичні компоненти різних складових мовної компетенції, становлення якої, за М.В.Русаковою, відповідно теж має розпадатися на два в значній мірі незалежних один від одного процеси: формування індивідуальних словників та засвоєння правил оперування словниковими одиницями. Перший процес, за даними дослідниці дитячого мовлення, – вбудовування у вже існуючу систему нового унікального елемента, встановлення його відмінностей від інших елементів того ж словника; другий процес – генералізація, що дозволяє застосовувати один і той же механізм до різних, але однорідних одиниць. При цьому діти можуть сприймати лексичні явища за граматичні і, навпаки, – граматичні як словникові. На думку М.В.Русакової, можливо, це перший етап засвоєння будь-якого елемента граматики рідної мови [Русакова; 72].

Попри відсутність достатнього пояснення механізмів, що обумовлюють мовні здібності (а тому й невизначеність змісту основних понять, що називають сутність цих загадкових явищ), терміни мовна компетентність, мовленнєва компетентність, лінгвістична компетентність, комунікативна компетентність тощо вживаються активно і в лінгводидактиці, і в лінгвометодиці у взаємозв’язку і взаємодії з такими дидактичними категоріями як мета, завдання, зміст роботи з розвитку мовлення і навчання мови. По суті, складається парадоксальна ситуація, коли методисти формують у дітей мовну й мовленнєву компетентність, механізми якої науці досі не зовсім відомі. Тому навряд чи можна такі методичні підходи назвати ефективними. Можливо, це данина новій науковій психолінгвістичній термінології і прояв її невдалого прикладного використання. Але це предмет іншої розмови, який виходить за межі аналізованої проблеми.

Б.В. Беляєв, вивчаючи мовленнєві здібності в іншомовному середовищі, підкреслює, що всі вони знаходяться у взаємодії та взаємозалежності й утворюють інтегровану єдність, де диференціюються десять складових цих здібностей. З них чотири пов'язані з оволодінням основними аспектами мови (здібності фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні), чотири – з мовленнєвими процесами (здібності слухання, говоріння, читання і письма). Дві є основними (центральними) здібностями – іншомовне мислення (фокус всіх мовленнєвих здібностей) і чуття мови (зосередження мовних здібностей) [Беляєв; 27].

М.М.Гохлернер, Г.В.Ейгер виокремлюють у лінгвістичних здібностях такі складові, як: яскраво виражена вербальна пам'ять, що прискорює появу вербальних асоціацій; швидкість і легкість утворення функціонально-лінгвістичних узагальнень, відносно посилене формування “відчуття правильності мовлення”; імітаційні мовленнєві здібності на фонетичному, лексичному, граматичному й стилістичному рівнях; здібність до швидкого оволодіння; здібність до прискореного засвоєння нової точки зору на предмети об'єктивного світу при переході від однієї мови до іншої; здібність до формалізації вербального матеріалу; прискорене утворення лінгвістичного ставлення до нього [Гохлернер, Ейлер; 37, с. 238-239].

Р.С.Немов не виділяє мовну компетенцію як окреме поняття, проте вдається до використання поняття *комунікативної компетенції* як соціально-психологічного, що означає сукупність знань, умінь і навичок спілкування з людьми. До складу комунікативної компетенції він відносить знання особистісних особливостей людей, розуміння, вміння правильно сприймати й оцінювати співрозмовника, передбачати поведінку індивіда, впливати на нього та ін., від чого може залежати успішне спілкування та якість взаємодії суб'єктів діяльності [Немов; 65, с.222].

Л.А.Петровська аналізує “компетентність у спілкуванні”, виходячи із основних її характеристик. До параметрів компетентності вона відносить компетентність, побудовану за суб'єкт-об'єктною схемою, коли партнерам, по суті, відводяться ролі маніпулятора і маніпульованого об'єкта (це спілкування за зразком наказів, вказівок, рекомендацій різного роду, розпоряджень тощо); компетентність, засновану на суб'єкт-суб'єктній основі; компетентність як у розв'язанні продуктивних, так і репродуктивних завдань; компетентність поширюється як на зовнішній поведінковий рівень (операціонально-технічний), так і на його глибинний особистісний, що стосується особистісно-сміслових утворень і відіграє провідну роль стосовно зовнішнього стилю поведінки.

Дослідниця підкреслює, що ядро (визначальний аспект) складає компетентність в суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, в розв'язанні продуктивних завдань, в оволодінні глибинним, особистісним прошарком спілкування. Розвиток компетентності у спілкуванні, за Л.А.Петровською, з неминучістю передбачає подвійний процес: 1) набуття певних нових знань, умінь і досвіду; 2) корекція, зміна вже усталених її форм [Петровська; 66, с. 27-28].

Згідно з позицією авторитетного російського вченого, доктора філологічних наук, доктора психологічних наук І.М.Румянцевої, мовна здатність, належачи до мовленнєвого явища, являє собою одну з психічних функцій людини. І як усі інші психічні функції, вона здатна до розвитку, який пов'язаний з вродженими задатками, так і зовнішніми факторами – взаємодією людини із середовищем і навчанням. При цьому розвиток її не завершується із завершенням вікових змін, а за сприятливих умов може продовжуватися протягом всього життя. В цьому сенсі позиція І.М.Румянцевої є закономірним продовженням ідей Л.С.Виготського, О.Р.Лурія, Б.Г.Ананьєва та інших відомих психологів про природу психічних функцій і характер їх розвитку. Вона визначає мовну здібність людини як психічну і психофізіологічну функцію, закладену біологічно і генетично, проте яка формується і розвивається соціально, на основі особливої анатомо-фізіологічної і нейрофізіологічної організації людини; функцію, яка забезпечує можливість людській психіці відображати й узагальнювати зовнішній мовний матеріал, перекодовуючи його в особливі внутрішні коди у вигляді неусвідомлюваних та усвідомлюваних правил мови. В зв'язку з мовною компетенцією І.М.Румянцева трактує і мовленнєву компетенцію, як таку, що належить психіці людини і є її функцією. Вона наскрізь пронизана всіма істотними психічними процесами,

як когнітивними, так й емоційними, які не тільки формують цю здатність, але й являють її невід’ємні компоненти. Таким чином, мовленнєву компетенцію науковець розглядає ширше мовної, й у складі якої існує мовна компетенція. Це психічна і психофізіологічна функція людини, – пише І.М.Румянцева, – що закладена біологічно й генетично, але яка формується і розвивається соціально на основі особливої анатомо-фізіологічної й нейрофізіологічної організації людини; функція, що забезпечує можливість людській психіці відображати й узагальнювати зовнішні мовленнєві явища, перетворюючи їх в особливі внутрішні мовленнєві коди. Ці коди об’єднують не тільки відображену систему мови з усіма її елементами й рівнями, а й ті коди, які мають психофізіологічну, когнітивну, психодинамічну, емоційну сутність і приводять цю систему в дію, стимулюючи працювати, роблять її життєвою й активною. „... Мовленнєва здатність забезпечує людині оволодіння й володіння мовленням” [Румянцева; 71].

Аналіз психологічних, психолінгвістичних і лінгвістичних підходів до мовної компетенції засвідчив, що різне трактування цього явища, по-перше, неминуче, а по-друге, ця ситуація може бути подолана за умов вироблення єдиної наукової платформи, що уможливить з’ясування психолінгвістичних механізмів, які забезпечують реалізацію компетенції. Існуючі сьогодні підходи до пояснення мовної компетенції не стільки суперечать один іншому, скільки доповнюють один одного і взаємозбагачують.

Окреслимо основні положення, що визначають власне розуміння мовної компетенції й похідних від неї термінів: мовна компетентність, компетентний в мові, а також взаємопов’язаних і взаємообумовлених з поняттям „мовна компетенція” дефініцій: мовленнєва компетенція та комунікативна компетенція. Сам термін “мовна компетенція” – багатозначний. Перш за все, мовна компетенція – це соціальне, мовно-мовленнєве явище, яке засвідчує наявний мовний статус людини, його відповідність певним соціально-кодифікованим стандартам; належність до певного мовного соціуму і співмірність з ним. Мовна компетенція – це також досвідченість у мовно-мовленнєвій галузі; коло мовних орієнтирів, питань, з яких людина виявляє знання, уміння, навички; певні комунікативні повноваження як носія мови і члена мовної співдружності соціуму; належна обізнаність індивідів з мовними нормами та взаємне прагнення повноцінного використання їх у практиці мовлення; здатність продукувати власні й розуміти почуті, а також прочитані висловлення.

Явище мовної компетенції реально існує й спостерігається в мовленнєвій діяльності людини, де проявляється її властивість – мовна компетентність. Тому вкрай важливо диференціювати компетенцію як соціально-психологічний феномен і компетентність як здібність індивіда, як індивідуальну форму прояву компетенції у людини. В науковій літературі вони використовуються як синоніми. Насправді, знаходяться у зіставленні як соціальне, базисне, вихідне поняття (компетенція) й індивідуальне, похідне (компетентність), – як властивість за значенням слова компетенція – здатність, здібність, притаманна тому чи іншому суб’єкту, що може бути віднесена до такої, що відповідає загально визнаному статусу, тобто компетенції (кодифікації як соціальній нормі). По відношенню до компетентної людини, можна використати такі терміни-визначення: належна (до певного мовного соціуму), відповідна (за своїм мовним рівнем, визнаним мовним нормам), обізнана, досвідчена у мові, повноважна (у вирішенні мовних проблем), повноправна у розв’язанні певної комунікативної ситуації, мовно-поінформована, мовно-обізнана, або авторитетна у питаннях мови. Такі епітети використовуються для оцінки якості, при визначенні рівня володіння мовою, що й позначається лексемою компетентна. Але коли визначається властивість мовлення людини (за значенням слова компетентний), то використовується термін мовна компетентність – тобто здатність, що уможлиблює говоріння, аудіювання, читання й письмо.

Мовна компетентність може бути як неусвідомленою, тобто виявлятися у прихованій формі – формі імпліцитного знання мови, володіння мовленнєвими операціями; так може бути і свідомою, відрефлексованою, виявлятися в експліцитній, проявленій формі, формі мовленнєвих дій. Тому, відповідно, мовну компетентність маємо розглядати як сформовану на певному рівні мовну свідомість, мовну ерудицію, мовне мислення, що можуть проявитися, реалізуватися

системою наявних мовних засобів (звук, словом, сполученням слів, реченням, текстом) і мислительних категорій (понять, умовисновків, суджень), які, у свою чергу, відповідають існуючим в тій чи іншій мовній системі нормам – акцентуаційно-фонетичним, лексико-семантичним, словотвірно-морфологічним, стилістично-граматичним, орфографічно-пунктуаційним, та основним закономірностям і тенденціям розвитку мови в цілому.

Базовою системою слова компетентність є усвідомлення, усвідомленість. Коли ця схема актуалізується в індивідуальному вживанні, в реальному мовленні, то відбувається зближення слів “компетентність”, “усвідомленість”, “розуміння”, що й дає життя виразу “мовна компетентність”, що в даному контексті є синонімічним (або може бути таким з позицій дослідника) до виразів мовна усвідомленість, мовне орієнтування, мовна обізнаність, мовна поінформованість, мовна свідомість, мовний розум, мовна ерудиція, мовна авторитетність, мовний рівень розвитку тощо.

Буває важко стверджувати наявність мовної компетентності (якщо її розглядати з позиції усвідомленості), у дітей, особливо дошкільного віку. Хіба може бути притаманною ця людська властивість дитині? Існують протилежні погляди на цю проблему.

Отже, дотримуючись поглядів Л.С.Виготського, що оволодіння становить собою генеральну лінію психічного розвитку в онтогенезі, розглядаємо мовну компетентність, виходячи з рівня, міри й специфіки оволодіння мовою на різних вікових етапах. Якщо, однак, оволодіння є багатогранним процесом, то усвідомлення мовних явищ (компетентність як обізнаність, як усвідомленість) і орієнтирів власної мовної діяльності можна розглядати як ще одне конкретне вимірювання розвитку мовної компетентності в онтогенезі, друге після вживання в мовленні дітей імпліцитних, засвоєних у прихованій формі правил мови. Фактично, йдеться про становлення й розвиток здатності довільно користуватися мовою, змінювати раніше обрані стратегії оволодіння мовою з ненавмисних, мимовільних на рефлексивні (аналіз і оцінка, предмет спеціального розгляду і практичне перетворення).

Коли заперечується наявність мовної компетентності у дитини, то одразу відбувається “прив’язка” цього поняття до вже сформованої компетентності дорослих в галузі мови й мовлення з урахуванням діючих усталених норм. Автоматично конденсується увага на понятійному (так би мовити, “дорослому”) мисленні, і тому, нібито, немає підстав для того, щоб говорити про мовну компетентність дітей. При цьому не враховується той факт, що дитина шляхом неусвідомленого аналізу й синтезу творить для себе (для потреб існування, спілкування) свою власну мову, крокуючи тільки за правилами мовної системи й, майже не враховуючи мовної норми. А тому таке ненавмисне, недовільне, підсвідомо-інтуїтивне, неусвідомлене узагальнення мовних явищ дітьми на рівні достатньому для спілкування, імпліцитне володіння мовою, творення власної мовної системи за її законами, що закладені в мові як соціальному явищі, як результат мовленнєвого творіння (філогенез) цілком може бути віднесено до перших проявів дитячої мовної компетентності, як властивості, що розвивається й набуває нових форм прояву.

Ось чому схильність сприймати мовну компетентність як властивість, притаманну лише мовленню дорослих, розвинену й сформовану внаслідок вивчення граматичної будови мови, приводить до штучного “зняття” вкрай важливої проблеми – більш пластично розмірковувати над складним процесом мовного самостановлення, самовияву, саморозвитку, самооволодіння, самоусвідомлення в мові й мовленні та самореалізації дитини в спілкуванні.

Література до розділу IV

1. Bever T.G. The cognitive basis for linguistic structures // Cognition and the Development of language. – New York, 1970.
2. Bever Th. The Cognitive Basis for Linguistics Structures // Smith F., Miller G.A. The Genesis of Language. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1970.
3. Brown R. The First language. Cambridge, Mass.: Harward University Press, 1973.
4. Campbell R., Wales R. The Study of language ac guisition // New Horizons in Linguistics, Harmondsworth, 1970 p. 247.
5. Chomsky N. Aspects of tne Theory of Syntax. Cambridge. (Tass), 1965.
6. Chomsky N. Deep structure, surface, and scmantic interpretation. In: Steinberg D.D., Jakobovits L.A. (Eds.) Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics, and Psychology. Cambri dge, 1971.

7. Chomsky N. Linguistic theory. – 1966 (b).
8. Chomsky N., B.F. Skinner. Verbal Behavior. "language". V. 35, 1959, № 1. p. 26-58.
9. Coseriu E. Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. – Tübingen, 1988.
10. Humboldt von W. Veber die Kawi –Sprache auf der Insel Java. Bd. I. Berlin, 1836. S. L XXI.
11. Kantor J.R. An objective psychology of grammar: Bloomington-Evanston, 1952.
12. Katz I.I. Inmate Ideas // В книге The philosophy of language. N.I. – L., 1966.
13. Lenneberg E.N. The natural history of language, The Genesis of language. Cambridge. (Mass.), 1966.
14. Lenneberg E.N. The Biological Foundations of Language. – N.Y., Nilly, 1967.
15. Lester M. (Ed.) Readings in Applied Transformational Grammar. – N.Y., 1970.
16. List G. Sprachpsychologie. – Stuttgart, 1981.
17. McNeill D. Developmental Psycholinguistics // The Genesis of Language: a psycholinguistic approach. – Cambridge, Mass. The MIT Press, 1966.
18. Morton J.A. Functional model for memory // Models of Human Memory. – N.Y.: Academic Press, 1970.
19. Osgood C.E. Where do sentences come from? In: Steinberg D.D., Jakobovits L.A. (Eds) Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology, Cambridge, 1971.
20. Osgood Ch. E. Psycholinguistics // Psychology: a study of a Science / S. Koch / Ed. V.6. New York, 1963.
21. Piaget J. Six études de psychologie. Genève, 1964.
22. Steinberg D.D. An introduction to Psycholinguistics. London – New York, 1993.
23. Steinthal H. Abriss der Sprachwissenschaft. – Berlin, 1971.
24. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М., 1968.
25. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М., 1974.
26. Балонюв Л.Я., Деглін В.Л., Чернігівська Т.В. Функціональна асиметрія мозку в організації мовної діяльності // Хрестоматія по нейропсихології / Отв. ред. Хомська Е.Д. – М.: Моск. психол.-соц. ін-т, 2004.
27. Беляев Б.В. Очерки по психології навчання іноземним мовам. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
28. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Прогрес, 2002. – 216 с.
29. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. В 2 т. – Т. 2. – М., 1963.
30. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопр. психологии – 1997. – №1. – С. 33-44.
31. Большой психологический словарь: В 2 т. / Ребер Артур. – М.: Вече, АСТ, 2003. – Т.1. – 592с.
32. Василевич А.П. Проблемы измерения языковой компетенции // Лингвистические основы преподавания языка. – М.: Наука, 1983.
33. Вашуленко М.С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка) // Початкова школа – 1997. – №2. – С. 2-5.
34. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 1978. – 393с.
35. Голубева Э.А. Индивидуальные особенности памяти. – М., 1980.
36. Голубева Э.А. Некоторые проблемы экспериментального изучения природных предпосылок общих способностей // Вопр. психологии. – 1980.
37. Гохлернер М.М., Эйгер Г.В. К вопросу о развитии лингвистических способностей учащихся в процессе обучения иностранным языкам // В кн.: Обучение и развитие младших школьников. – К., 1970.
38. Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи: Учебное пособие // Т.А.Гридина. – М.: Наука: Флинта, 2006. – 152 с.
39. Демська-Кульчицька О. Мовна "competence" як об'єкт дослідження (проблема україномовного терміна) // Мовознавство. – К.: Пульсари. – 2002.
40. Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи // Иностранный язык в школе – 1965. – №4. – С. 2-11.
41. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избр. тр. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
42. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
43. Иванова А.Е. Языковая компетентность испытуемых в психологическом эксперименте // Язык и личность // Под ред. Д.Н. Шмелева. – М.: Наука, 1989.
44. Кабардов М.К. О диагностике языковых способностей / В кн.: Психолингвистические и психофизиологические исследования речи. – М.: Наука, 1985.
45. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ: НМЦВО, 2003. – 320с.
46. Ковалев А.Г. Способности // Общая психология. – М., 1981.
47. Кордуэлл М. Психология. А – Я: Словарь-справочник / Пер. с англ. К.С.Ткаченко. – М.: Торговый дом «Гранд», 2002. – 442 с.
48. Косериу Е. Синхрония, диахрония и история // Новое в лингвистике. – М., 1963. – Вып. 3. – С. 237.
49. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколенко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
50. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
51. Леонтьев А.А. От редактора // Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М., 1984.

52. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М.: Наука, 1969. - 307 с.
53. Леонтьев А.А. Социальное и естественное в семиотике // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 448 с.
54. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности и лингвистика // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Изб. психол. труды - М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 447 с.
55. Леонтьев А.А. Эвристический принцип в восприятии, порождении и усвоении речи // Вопросы психологи. - 1974. - № 5. - С. 53-62.
56. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Изб. психол. тр. - М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 447 с.
57. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
58. Леонтьев А.Н. Биологическое и социальное в психике человека // Вопросы психологи.-1960.-№ 6.-С.25
59. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1965.
60. Лингвистический словарь пражской школы. - М., 1964.
61. Лурия А.Р. Научные горизонты и философские тупики в современной лингвистике / Психологическое наследие: Избранные труды по общей психологии / Под ред. Ж.М. Глоzman, А.А. Леонтьева, Е.Г. Радковской. - М.: Смысл, 2003. - 431 с.
62. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. - М.: Academia, 2000.- 247 с.
63. Марголис Дж. Личность и сознание. - М., 1986.
64. Миллер Д., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. - М., 1965.
65. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: В 2-х ч. - Ч.1. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 304 с. - Ч.2. - 352 с.
66. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг.-М.:Изд-во МГУ, 1989.-216 с
67. Пинкер С. Язык как инстинкт: Пер. с англ. / Общ. ред. В.Д.Мазо. - М.: Едиториал, УРСС, 2004. - 456 с.
68. Потебня А.А. Мысль и язык // Потебня А.А. Эстетика и поэтика - М.: Искусство, 1976. - С. 35-220.
69. Рамишвили Г.В. К вопросу о неосознанной активности языка // Бессознательное: природа, функции и методы исследования. - Тбилиси: Мецниереба, 1978. - Т.3. - С. 199-201.
70. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Питер, 1999. - 720 с.
71. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология.- М.: PerSe(Логос), 2004.- 316 с
72. Русакова М.В. Психолингвистика: Вступительные лекции. Учебное пособие для вузов. - СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2002. - 51 с.
73. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику: Курс лекций. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. - 184 с.
74. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика / Под ред. А.А.Леонтьева. - М.: Прогресс, 1976. - 350 с.
75. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. - М., 1984.
76. Солсо Р. Когнитивная психология. - СПб.: Питер, 2002. - 592 с.
77. Сосюр де Ф. Курс загалной лінгвістики. - К., 1998. - 324 с.
78. Сохин Ф.А. Некоторые вопросы овладения ребенком грамматическим строем языка в свете физиологического учения И.П. Павлова // Советская педагогика - 1951. - №7. - С. 42-56.
79. Сохин Ф.А. О психологическом и лингвистическом анализе детской речи // Докл. Акад. пед. наук РСФСР. - М., 1959. - №4. - С. 63-66.
80. Стернберг Р. Что такое практический интеллект? / Практический интеллект / Р.Дж.Стернберг, Дж.Б.Форсайт, Дж.Хедланд. - СПб.: Питер, 2002. - 272 с.
81. Теплов Б.М. Способность и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. - М., 1961. - С. 9-38.
82. Ухтомский А.А. Доминанта. - СПб.: Питер, 2002. - 448 с.
83. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. - М.: PerSe, 2004. - 255 с.
84. Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. - М., 1979.
85. Ушакова Т.Н., Шустова Л.А., Свидерская Н.Э. Связь сложных психических процессов с функциональной организацией работы мозга // Психологический журнал - 1983. - № 4. - С. 119-133.
86. Хомский Н. О природе и языке. / Пер. с англ. - М.: КомКнига, 2005. - 288 с.
87. Цейтлин С.Н. Детская речь (усвоение ребенком родного языка): Программа курса. - С.-Петербург, 1996. - 13 с.
88. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. - М.: Владос, 2000. - 238 с.
89. Цейтлин С.Н., Погосян В.А., Еливанова М.А., Шапиро Е.И. Язык. Речь. Коммуникация: Междисциплинарный словарь: Лингвистам, преподавателям иностранных языков, методистам по развитию речи, учителям-словесникам, логопедам и студентам. - СПб: КАРО, 2006. - 128 с.
90. Шахнарович А.М., Лендел Ж. «Естественное» и «социальное» в языковой способности человека // Известия АН СССР. - М., 1978. - Т.37, №3. - С. 240-250.
91. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974.
92. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974. - С. 25.
93. Ягунова Е.В. Эксперимент в психолингвистике: Конспекты лекций и методические рекомендации. Учебное пособие для вузов. - Сакнт-Петербург, 2005. - 38 с.

ПІСЛЯМОВА

Психологія мовлення – наука відносно молода, проте вона логічно посіла авторитетне місце в системі соціально-гуманітарних наук. Завдяки міждисциплінарним дослідженням, новизні наукових підходів, наполегливості й результативності досліджень психологія мовлення визнається базовою для численних психолого-педагогічних галузей.

В ході вивчення сприймання і продукування мовлення психолінгвісти досліджують та репрезентують мовну систему і правила побудови висловлення, що дозволяють людині вербально оформити свої думки, наявну інформацію; механізми кодування оточуючого світу з допомогою мовних знаків. Аналізуючи процес сприймання мови і мовлення, психологія мовлення аналізує не лише процес, але й механізми мовного розвитку, результати розуміння людиною мови й мовлення.

Дослідники дитячого мовлення акцентують, що дитину практично ніхто спеціально не навчає правил використання мови, проте вона спроможна інтуїтивно, за еталонами мовлення дорослих опанувати цей складний механізм розуміння дійсності за досить короткий термін. Психологія мовлення описує, яким чином мовлення пов'язане із провідними психічними процесами, як інтегрується у спільну діяльність комунікантів, як формує нашу власну мовну свідомість, як дозволяє дитині оволодіти мовною та немовною картиною світу тощо.

Відповідно до трактування базового поняття мовна компетентність провідними спеціалістами з психології мовлення вважаємо доцільним таке трактування проаналізованих в навчальному посібнику категорій. Під мовною здібністю (компетентність) дитини дошкільного віку треба розуміти такі психологічні (психічні) механізми, які сприяють швидкому оволодінню навичками та уміннями при засвоєнні мовної системи (словника, граматики).

Під мовленнєвими здібностями (компетентністю) треба розуміти такі індивідуально-психологічні особливості й психофізіологічні механізми, які забезпечують швидке та якісне оволодіння навичками зовнішнього мовлення.

При визначенні мовної компетентності дитини вважаємо за потрібне зупинитися на наступних її психофізіологічних параметрах.

1. Не слід виключати роль і внесок генетичних факторів, як джерела індивідуальних розмежувань в розвитку компетентності дитини. Проте роль генів у компетентності може бути вимірною або оцінена безпосередньо лише засобами інших наук, зокрема квантової фізики, комп'ютерної мікрогенетики та ін. В педагогіці ж вимірюється лише те, що явно виражене, а саме прояв набутих здібностей (компетентність не першопричина, а наслідок, результат застосування мови).
2. Мовна компетентність – здібність адаптуватися до повсякденних умов мовленнєвого спілкування, до умов існування, формувати їх і здійснювати вибір умов спілкування, оптимальних для індивіда; це форма відповідності певній мові, приналежності до певного типу звукової мови, прагнення до спілкування, що постійно розвивається.
3. Мовна компетентність фокусується або на розумових процесах, що обумовлюють мовленнєву діяльність, або на знанні, що виникло в результаті цих процесів та його організації. Ці фактори мають місце при диференціації дітей, яким притаманна більша чи менша компетентність.
4. Роль мовного знання та його організація, зокрема роль накопиченої мовної інформації (правил) в довготривалій пам'яті – ключ до розуміння компетентності.
5. В мовній компетентності дитини велике значення має не тільки здібність зберігати мовну інформацію в пам'яті, але й рівень бази знань дітей та її організація (рівень здатності до неусвідомленої, аналітико-синтетичної діяльності в мові, до мовних імперичних класифікацій та узагальнень, що відбуваються мимовільно, ненавмисно – як потреба здійснення спілкування, існування і представлення себе в соціумі).
6. Широка й організована база знань, або кістяк знань, які дозволяють краще уявити мовну проблему й вирішити її, – фундаментально важливі для мовної компетентності. Подібні мовні

моделі (неусвідомлені мовні узагальнення) та інформація, що наповнює їх (конкретний мовний матеріал), формуються поступово. Аби стати мовцем із загальноприйнятим статусом, дитині до 4-5 років потрібно відводити кожен день приблизно годину на цілеспрямоване (кероване дорослим) говоріння й години цілеспрямованого сприйняття мовлення.

7. Мовні знання (імпліцитні та експліцитні) є необхідною умовою мовної компетентності, але не просто набуття їх, але й можливість їх гнучкого застосування, що залежить від аналітичних, творчих та практичних навичок дитини.

8. Мовна компетентність потребує постійного, сталого застосування мови й вироблення практичних, а також творчих навичок. Мовну компетентність можна розглядати не тільки як властивість мовлення дитини, але і як особливість сприйняття її іншими людьми – дорослими – в аспекті взаємодії людини й ситуації. В цьому випадку компетентність аналогічна набуттю загальноновизнаного статусу.

9. Діти з різною мовною компетентністю мають різне мовлення: здатні по-різному розробляти стратегії й моніторинг мовленнєвої діяльності, відмінні від інших.

10. Набуті за допомогою мовленнєвого досвіду мовні знання є тим, що відрізняє дитину мовнокомпетентну від мовнонекомпетентної (з низьким рівнем компетентності).

11. Мовноздібна дитина максимально використовує свою базу знань (неусвідомлені мовні узагальнення) в кожній конкретній мовленнєвій ситуації, враховує в мовленнєвому спілкуванні набуту широку базу мовних знань, що недоступні дітям із уповільненим загальним розвитком.

12. Дитяча компетентність відповідає рівню мовної системи, яка допускає широку варіантну периферію, а компетентність дорослої людини – усталеній мовній нормі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988. – 338 с.
2. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания. – М.: Теревинф, 2002. – 144 с.
3. Белянин В.П. Психоллингвистика: Учебник. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2004. – 232с.
4. Бехтерева Н.П., Бундзен П.В., Гоголицын Ю.Л. Мозговые коды психической деятельности: Монография. – Л.: Наука, 1977. – 165 с.
5. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избр. психол. тр. – 2-е изд. – М. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 407 с.
6. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
7. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. – М.: Изд-во Акад. пед. наук. РСФСР, 1956. – 519 с.
8. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. – М., 1993. – 172 с.
9. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психоллингвистике, поэтике: Избр. тр. – М.: Лабиринт, 1998. – 366 с.
10. Залевская А.А. Введение в психоллингвистику. – М., 1999. – 382 с.
11. Залевская А.А. Психоллингвистические исследования. Слово. Текст: Избр. тр. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
12. Зимняя И.А. Упреждающий синтез и вероятностное прогнозирование в речевом поведении. – М.: Педагогика, 1973. – 215 с.
13. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – 2-е изд. – М.: Сов. Россия, 1979. – 192 с.
14. Леонтьев А.А. Основы психоллингвистики. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
15. Леонтьев А.А. Психология общения: Пособие для доп. образования: 2-е изд. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
16. Леонтьев А.А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 2-29.
17. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности. -М.:Наука, 1974.-С.5-20
18. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: Academia, 2000. – 247 с.
19. Мечковская Н.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура: Курс лекций: Учеб. пособие. – М.: ИЦ Академия, 2004. – 432с.
20. Радзиховская В.К., Головенкина Л.Х. Психоллингвистика в очерках и извлечениях. Хрестоматия: Учебное пособие. – М.: ИЦ Академия, 2004. – 432с.
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 1999. – 720 с.
22. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М.: PerSe (Логос), 2004. – 316 с.
23. Семиченко В.А. Психология речи: Модульный курс: Учебное пособие. – К.: Магістр-S, 1998. – 112с.
24. Сеченов И.М. Избранные произведения. – М.: Учпедгиз, 1953. – 335 с.
25. Хрестоматия по нейропсихологии/Отв.ред.Е.Д.Хомская.-М.:Ин-т общегум.исслед. Моск.псих.-соц.ин-т, 2004.-460с
26. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

Д О Д А Т К И

Додаток 1

Тести для перевірки знань з курсу “Психолінгвістика”

(Укладач – Л.О.Калмикова)

1. Об'єктом психолінгвістики є сукупність мовленнєвих подій або мовленнєвих ситуацій:
а) так; б) ні.
2. Предметом психолінгвістики є співвідношення особистості зі структурою і функціями мовленнєвої діяльності, з одного боку, і мовою як головною „утворювальною” образу світу людини, з іншого:
а) так; б) ні.
3. Психолінгвістика – це галузь психології:
а) ні; б) так.
4. Мовленнєва діяльність – це окремий випадок діяльності, один з її видів:
а) так; б) ні.
5. Психолінгвістика пов'язана із:
а) загальною психологією;
б) психологією спілкування;
в) етнопсихологією;
г) мовознавством.
6. Чи пов'язана психолінгвістика з усіма прикладними галузями психології:
а) педагогічною психологією;
б) патопсихологією;
в) медичною психологією;
г) нейропсихологією.
7. Формування і розвиток мовної здатності:
а) належить до психолінгвістичних досліджень;
б) не належить до психолінгвістичних досліджень.
8. Мовні засоби – це формальні оператори, за допомогою яких людина здійснює процес спілкування, додаючи їх до системи значень і отримуючи осмислений і цілісний текст:
а) так; б) ні.
9. Поняття значення виходить за межі спілкування. Це і основна когнітивна одиниця, яка формує образ світу людини і в цій якості входить до складу різного роду когнітивних схем, еталонних образів типових когнітивних ситуацій:
а) ні; б) так.
10. Сучасна психолінгвістика досліджує тексти, їх специфічну структуру, варіативність, функціональну спеціалізацію:
а) відповідь повна; б) відповідь неповна.
11. Предтечею психолінгвістики є Вільгельм фон Гумбольдт:
а) так; б) ні.
12. Засновник лінгвістики ХХ ст. Фердинанд де Соссюр розмежовував власне мову як абстрактну надіндивідуальну систему, мовну здатність як функцію індивіда і об'єднував ці дві категорії в поняття мовленнєвої діяльності:
а) відповідь неповна;
б) відповідь повна;
в) відповідь неточна;
г) відповідь точна.
13. Л.В.Щерба відносив до мовленнєвої діяльності процеси говоріння і розуміння:
а) так; б) ні.
14. Термін „психолінгвістика” вперше прозвучав у статті американського психолога Н.Пронко в 1946р.:
а) так; б) ні.

15. Як окрема наука психолінгвістика виникла в 1953р. в результаті між університетського семінару, організатором якого були Ч.Осгуд, Дж.Керол, Т.Сібеок:
а) судження точне; б) судження неточне.
16. Л.С.Виготському належить трактовка внутрішньої психологічної організації процесу породження мовлення як послідовності взаємозв'язаних фаз діяльності:
а) так; б) ні.
17. Засновником вітчизняної сучасної психолінгвістики є:
а) Л.С.Виготський; б) О.М.Леонтьєв; в) П.Я.Гальперін.
18. Ланцюги породження мовлення за Л.С.Виготським: а) мотивація; б) думка, інтенція; в) опосередкування думки у внутрішніх і зовнішніх словах; г) опосередкування думки у словах:
а) так; б) ні; в) є зайві ланцюги.
19. Всі наявні моделі породження мовлення у вітчизняній психолінгвістиці є:
а) моделями розгортання і подальшого обґрунтування схеми, запропонованої Л.С.Виготським;
б) самостійними автономними моделями;
в) комбінаціями різних моделей.
20. Кому належать ідеї: а) евристичності процесів мовленнєвипородження; б) психолінгвістики тексту; в) розмежування граматичної і реальної (психологічної) предикативності:
а) О.О.Потебні; б) Л.С.Виготському; в) О.О.Леонтьєву.
21. О.Р.Лурія вперше здійснив аналіз порушень мовлення як мовленнєвих операцій:
а) так; б) ні.
22. Детальний аналіз мовленнєвої діяльності з позицій загально психологічної теорії діяльності був здійснений О.О.Леонтьєвим, Т.В.Рябовою-Ахутіною:
а) судження точне; б) судження неточне.
23. Реальний вплив на розвиток вітчизняної психолінгвістики здійснили такі вчені: Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Д.Н.Узнадзе, Л.В.Щерба, М.М.Бахтін, О.О.Леонтьєв, Т.В.Ахутіна, І.М.Румянцева, О.О.Залевська, Л.С.Сахарний:
а) зазначені всі психологи; б) зазначені не всі психологи.
24. Психологічні одиниці – це мовленнєві дії і операції, які знаходяться в ієрархічних відношеннях; вони зіставлені з мовленнєвою діяльністю; це оперативні одиниці породження й сприймання мовлення, своєрідні функціональні блоки, що діють у процесах такого породження і сприйняття:
а) визначення правильне; б) визначення неправильне.
25. Мовні одиниці зіставлені з мовою або мовним стандартом, тобто з об'єктивно існуючим в „соціальній пам'яті” соціальної групи мовною системою і мовною нормою; це інваріанти різних лінгвістичних моделей опису мови:
а) визначення точне; б) визначення неточне.
26. Психологічні одиниці – це компоненти нашого знання про рідну мову, відображення у свідомості (і психіці в цілому) будови мовної здібності – психофізіологічної мовленнєвої організації, що забезпечує мовленнєву діяльність:
а) визначення правильне; б) визначення неправильне.
27. У психіці людини неможливо виділити замкнений комплекс механізмів, відповідальних саме і тільки за мовленнєву діяльність:
а) судження неправильне; б) судження правильне.
28. Поняття „мовна компетенція” – теоретичне, що об'єднує всі ті аспекти будови і функціонування людської психіки, які в більшій або меншій мірі безпосередньо обумовлюють мовленнєві процеси:
а) судження повне; б) судження неповне.
29. Мовленнєва діяльність – це певна абстракція, не зіставлена безпосередньо з класичними видами діяльності (працею, грою, навчанням); вона – у формі окремих мовленнєвих дій – обслуговує всі види діяльності, інтегруючись до складу актів трудової, ігрової, пізнавальної діяльності:

- а) визначення точне, повне; б) визначення неточне, неповне.
30. Мовлення – замкнений акт діяльності, сукупність окремих мовленнєвих дій, що мають власну проміжну мету, підпорядковану меті акту діяльності, до яких вони належать, і загальним для цього акту діяльності збуджувальним мотивом:
а) судження правильне; б) судження неправильне.
31. Коли мовленнєва діяльність є окремим випадком діяльності спілкування:
а) тоді, коли вона є спеціалізованим використанням мови для спілкування;
б) тоді, коли вона інтегрована з пізнавальною діяльністю;
в) тоді, коли вона забезпечує ігрову діяльність.
32. Фазна (горизонтальна) структура процесу породження висловлювання (мовленнєвої дії) містить такі зв'язки: а) мотивації і формування мовленнєвої інтенції (наміру); б) орієнтування; в) планування; г) реалізації плану (виконавські); д) контролю:
а) всі зв'язки доцільні; б) є зайві зв'язки.
33. Чому психолінгвістичну теорію відносять до евристичної:
а) тому, що евристичність міститься в самій ідеї цілеспрямованості мовленнєвої діяльності;
б) тому, що засвоєння мови (як рідної, так і нерідної) передбачає вибір та диференційоване використання різних стратегій оволодіння мовленням;
в) тому, що вона є гнучкою, тобто передбачає різні шляхи оперування висловлюванням на окремих етапах породження й сприйняття мовлення.
34. В чому саме здійснюється єдність спілкування й узагальнення:
а) в мовному знаці;
б) в мовному коді;
в) в мовних засобах.
35. Значення – це змістовий бік знаку:
а) так; б) ні.
36. Психолінгвістична теорія – це синтез:
а) підходу діяльнісного (процесуального);
б) підходу в плані образу (відображення).
37. В основі сприймання мовлення знаходяться процеси, що:
а) частково відтворюють процеси його породження;
б) повністю відтворюють процеси його породження;
в) зовсім не відтворюють процеси його породження.
38. Процеси мовленнєсприймання мають активний характер:
а) так; б) ні.
39. В психолінгвістиці використовуються такі методи:
а) психолінгвістичний експеримент;
б) формувальні методики;
в) спостереження;
г) лінгвістичний експеримент.
40. В психолінгвістиці використовуються такі методики дослідження:
а) прямі експериментальні методики;
б) проєктивні методики;
в) методика семантичного диференціалу;
г) асоціативні методики.
41. В психолінгвістиці існує кілька моделей породження мовлення: а) стохастичні моделі; б) моделі безпосередньо складових; в) моделі на основі трансформаційної граматики; г) когнітивні:
а) перераховані всі наявні в науці моделі;
б) перелік моделей неповний.
42. Всі наявні теорії сприймання мовлення можуть бути класифікованими за двома параметрами: моторний або сенсорний принцип сприймання:
а) так; б) ні.

43. Розуміння тексту – це ...
- а) процес перекладу смислу цього тексту в будь-яку іншу форму його закріплення;
 - б) процес парафрази, переказу тієї ж думки іншими словами;
 - в) процес перекладу на іншу мову;
 - г) процес формування емоційної оцінки подій.
44. Що є зрозумілим?
- а) те, що може бути виражено в інший спосіб;
 - б) те, що може бути правильним відтворенням відображення;
 - в) те, що може привести через чуже відображення до відображення об'єкту.
45. Галузі психолінгвістичних досліджень зорієнтовані на:
- а) моделювання мовленнєвої діяльності і мовленнєвого спілкування;
 - б) моделювання мовної компетенції і лише згодом – мовленнєвої діяльності.
46. До галузей психолінгвістики належать її напрями, зосереджені на теоретичному та експериментальному дослідженні специфічних проблем, що потребують врахування таких факторів мовленнєвої діяльності і формування мовної компетенції, які в традиційній психолінгвістиці досліджуються недостатньо:
- а) рефлексивна психолінгвістика;
 - б) психолінгвістика розвитку;
 - в) етнопсихолінгвістика;
 - г) психолінгвістика художнього мовлення, зокрема поетичного.
47. Провідною прикладною галуззю психолінгвістики є навчання мови (рідної, другої в умовах білінгвізму, іноземної):
- а) так;
 - б) ні.
48. Рефлексії мовця над мовленням, його усвідомленню та контролю над його породженням належить:
- а) провідне місце;
 - б) значне місце;
 - в) другорядна роль.
49. Рефлексія над мовленням – деякі судження мовця про власне мовлення або про мову – може бути спонтанною, неусвідомленою або намірною усвідомленою:
- а) судження правильне;
 - б) судження неправильне.
50. Першим, хто в лінгвістиці поставив проблему теоретичного зіставлення спонтанних і рефлектованих мовленнєвих процесів, був І.О. Бодуен де Куртене:
- а) ні;
 - б) так.
51. Рефлексія над мовленням – це:
- а) усвідомлення свого мовлення;
 - б) роздуми над власним мовленням;
 - в) спостереження за своїм мовленням;
 - г) контроль і оцінка свого мовлення.
52. Проблема усвідомленості мовленнєвих процесів у зв'язку з психологічним змістом навчання рідної мови у школі – це:
- а) навчання дітей усвідомленню того, як вони говорять;
 - б) навчання довольному оперуванню своїми мовленнєвими уміннями;
 - в) навчання дітей намірності мовлення.
53. Розвиток рефлексії дитини над мовленням – це виникнення, розширення, якісна зміна і внутрішня структурна перебудова орієнтувального ланцюга спочатку спонтанної мовленнєвої діяльності:
- а) визначення повне;
 - б) визначення неповне.
54. Формування у дітей рефлексивного ставлення до мови забезпечує психологічну пропедевтику подальшого навчання:
- а) рідної мови;
 - б) іноземної мови.

55. Кінцевим завданням навчання граматики рідної мови є формування вміння довільно оперувати з граматичною структурою мовлення:
- формулювання завдання є правильним;
 - формулювання завдання є неправильним.
56. Забезпечуючи у процесі навчання дітей перехід від спонтанного неусвідомлюваного мовлення до контрольованої мовленнєвої поведінки, ми підвищуємо ступінь:
- довільності мовлення;
 - наміреності мовлення;
 - усвідомлюваності мовлення.
57. Онтогенез мовної здатності – це найскладніша взаємодія ...
- процесу спілкування дорослих і дитини, процесу, який поетапно розвивається;
 - процесу розвитку предметної і пізнавальної діяльності дитини.
58. Що дійсно удосконалюється у процесі розвитку дитячого мовлення:
- мова (в традиційному розумінні або в розумінні генеративної теорії);
 - характер взаємодії мовних засобів, що є у розпорядженні дитини і характеру функціонування цих засобів, тобто способів використання мови для цілей пізнання і спілкування.
59. Компоненти мови засвоюються дитиною поступово:
- у процесі мовленнєвого спілкування (мовної практики);
 - на основі предметних (орудійних) дій;
 - на основі предметної діяльності.
60. Чи поділяє вітчизняна психолінгвістика концепцію „вроджених знань”, згідно якої діти володіють мовними і мовленнєвими вміннями, що є вродженими:
- так;
 - ні;
 - частково приймає.
61. Чи є мовна компетентність й мовна активність дитини двома незалежними явищами:
- так;
 - ні.
62. Чим є „компетентність дитини в мові”:
- результатом розвитку застосування мови;
 - результатом оволодіння і володіння імпліцитними знаннями про мову.
63. В результаті чого у дитини виникає розуміння мови:
- активного відображення дійсності;
 - активного спілкування.
64. Які способи прояву мовлення:
- читання;
 - аудіювання;
 - говоріння;
 - письмо.
65. Що означає термін „аудіювання”:
- сприймання мовлення;
 - розуміння мовлення.
66. Генетичне коріння мовлення треба шукати в тих формах конкретних людських дій, в яких:
- здійснюється відображення зовнішньої дійсності;
 - здійснюється формування суб’єктивного образу об’єктивного світу;
 - здійснюється формування основних прийомів спілкування дитини з оточенням.
67. Процес спілкування дорослих і дитини – це:
- мовленнєве пристосування дитини до соціального середовища;
 - вплив суспільства як формувальної сили в мовленнєвому розвитку.
68. В період гуління звуковий бік дитячого мовлення позбавлений найважливіших особливостей, притаманних мовленнєвим звукам:
- корельованості;
 - локалізованості (щодо артикуляції);
 - константності (має місце великий і значною мірою випадковий, ненормативний варіант артикуляції);
 - релевантності (зіставлення цих артикуляцій з певною мовою).

69. Розвиток мовлення дітей перед дошкільного віку традиційно ділиться на:
а) два етапи; б) три етапи.
70. В період лепета у дітей з'являється синтагматична організація мовлення. Це означає, що:
а) відбулася структуризація складу;
б) відбувся розпад мовленнєвого потоку на складові кванти.
71. Дитячі псевдослова – це:
а) деякий еквівалент слова;
б) замкнена послідовність складів, об'єднана акцентуацією, мелодикою і єдністю укладу артикуляційних органів.
72. Які особливості псевдослів дитини першого року життя:
а) хореїчність (мають наголос на першому складі незалежно від рідної мови дитини);
б) відсутність предметної віднесеності;
в) слугують виключно для вираження того чи іншого потребнісного або оцінювального ставлення до зовнішнього світу.
73. З якими новоутвореннями пов'язані перші справжні слова дитини восьми місяців:
а) предметним зіставленням;
б) наявністю перших справжніх узагальнень, хоча і утворених за синкретичним зв'язком предметів за випадковими ознаками;
в) появою мовного знаку;
г) виформовуванням слова як будівельної психолінгвістичної одиниці (дитина отримала можливість „означати” весь доступний їй світ, усе мовлення дитини стає словесним).
74. За рахунок чого починає відбуватися лавиноподібне розширення словника дитини у вісім місяців її життя:
а) діти беруть „дорослі” слова і скорочують їх до одного складу, зазвичай першого;
б) діти не редукують слова, а будують їх за правильною акцентно-складовою моделлю, не відтворюючи артикуляцій.
75. Що характерно для синтагматичної фонетики дітей, яка з'являється між 8-12 місяцями життя малюків:
а) значущість акцентної моделі при засвоєнні слів;
б) прагнення взагалі відтворити загальний образ слова, часто на шкоду ролі в ньому окремих звуків;
в) уніфікація звукового обриса слова, уподібнення всіх приголосних за місцем утворення ([баМам] - банан);
г) довільність фонетичної ознаки мовлення (не вимова окремого звука, а вимовляння слова в цілому).
76. Між роком і трьома місяцями та півтора роками зростання словника дитини різко уповільнюється. Проте з'являється дещо нове у фонетичному плані – парадигматична фонетика. Які її характерні особливості?
а) використовуються дітьми різні артикуляції для більш точного ототожнення слів, схожих за загальним звуковим образом;
б) поява псевдо фонології (коли ряд слів об'єктивно відрізняється тільки в одній „фонемі”);
в) уподібнення звуків за місцем утворення відтепер не є обов'язковим;
г) засвоєння нових слів відбувається шляхом уподібнення їх готовій фонетичній моделі.
77. З чим пов'язаний феномен бурхливого приросту словника, що триває з півтора років до кінця другого року – в період виформовування синтагматичної граматики дитини?
а) із стабілізацією парадигматичної фонетики, що відкриває нові можливості для зростання словника;
б) із появою перших дослівних речень (спочатку це просто два послідовних однослівних речення);
в) із виформовуванням власне двочленної конструкції речення – лексемного синтаксису – першого підперіоду синтагматичної граматики, згідно з яким слова з'єднуються саме як

лексеми, а їх граматична форма випадкова і не функціональна (Тато сідає. Тато сиди. Тато сидіть.).

78. З якими особливостями мови дитини пов'язаний підперіод конструктивної синтагматичної граматики, що відноситься до періоду синтагматичної граматики малюків (1,5 – 2 роки)?
- а) дитина сама починає створювати лінійні граматичні конструкції, що не мають аналогу в „дорослому” мовленні. В мовленні дітей різними мовами зафіксовано одне й теж явище – подвоєння останнього складу для позначення притягувальності: Вітя-тя сіна (Віті на машина);
 - б) з'являються перші власне граматичні протиставлення, що маркують різні синтаксичні функції. Але ці протиставлення за звуковим обрисом випадкові, оскільки відсутнє спеціальне оформлення флексії;
 - в) власне протиставлення ще не відповідають наявній в мові граматичній парадигмі. На самому початку диференціюються тільки прямий і непрямий відмінки (або „активний” і „пасивний”);
 - г) словоформа існує для дитини як цілісний образ, він ще нерозчленований.
79. У віці двох років дитина приходять до парадигматичної граматики. У слові для неї суб'єктивно виокремлюються окремі морфеми або морфи, що створюють можливість утворювати за аналогією і зокрема – наявністю неіснуючих в мовленні дорослих словоформ. Саме виокремлюються, причому у плані змісту граматичних категорій:
- а) судження висловлено точно;
 - б) судження висловлено неточно.
80. Який з підперіодів періоду парадигматичної граматики малюків (2 роки) – зайвий:
- а) нефонологічної морфеміки;
 - б) фонологічної морфеміки;
 - в) морфологічної морфеміки.
81. Для підперіоду нефонологічної морфеміки (парадигматична граматики дитини – близько двох років життя) характерна повна відсутність орієнтування на звукову форму морфеми:
- а) судження правильне; б) судження неправильне.
82. Для другого підперіоду парадигматичної граматики дитини (2 роки) – фонологічної морфеміки характерні:
- а) орієнтування на загальну звукову характеристику морфеми без урахування її тонкого фонематичного складу;
 - б) поява передусім чіткості вимови у флексіях;
 - в) коренева частина слова продовжує звучати нечленоподільно;
 - г) робота, що виконується дитиною у зв'язку із початком розрізнення граматичних значень, сприяє більш диференційованому сприйняттю звукової структури слова.
83. В третій період парадигматичної граматики – морфологічної морфеміки дитина ніби „прощупує” межі (кордони) варіантності слова, і врешті-решт їх знаходить. Такі пошуки тривають приблизно так: слово „сніданок” дитина починає вимовляти, як сніданак, сніданік, явно акцентуючи останні звуки; врешті вимовляє, виділяючи закінчення пришвидшенням темпу: сніданік.
- а) приклад відповідає цьому підперіоду;
 - б) приклад не відповідає вказаному підперіоду.
84. Хто із зарубіжних психолінгвістів, дослідників дитячого мовлення посів цілком критичну позицію щодо теорії вроджених знань:
- а) Мартін Брейн; б) Роджер Браун;
 - в) Д.Макніл; г) І. Шлезінгер.
85. Не узагальнені значення частин мови, а семантичні „універсалиї” утворюють „нульовий цикл” оволодіння і володіння мовою. Ці універсалиї пов'язані із:
- а) предметною дією;
 - б) предметним значенням;
 - в) мисленнєвим образом предмету.

86. В автономному дитячому мовленні:
- дієслова представляють собою не абстрактну частину мови (форму, що виражає дію), а завжди передбачає, містить в собі автора, який dokonує цю дію;
 - синє, як таке, не існує для дитини: існує лише синій предмет, синій олівець, кубік.
87. Які вчені відстоювали евристичний принцип у засвоєнні рідної мови дітьми дошкільного віку, відсутність єдиної стратегії, обов'язкової для всіх дошкільників при опануванні мови?
- I.A.Сікорський;
 - Л.Блум;
 - В.Дінгуолла;
 - Г.Т'юнікс.
88. Хто із зарубіжних і вітчизняних психолінгвістів вивчав дослівні висловлювання (проторечення) в ранньому дитячому мовленні?
- Д.Макніл;
 - М.Брейн;
 - Н.Кларк і Е.Кларк;
 - Х.Грім.
89. Рідна мова дитини – це:
- „вроджена мова”;
 - мова батьків, коли вони (члени родини) – є представниками різних національностей;
 - мова, якою дитина виголосила свої перші слова.
90. За якими параметрами треба відрізнити рідну мову від домінуючої мови?
- мова, яка в певний період вікового і психічного розвитку найтісніше пов'язана з розвитком особистості і психічних процесів у дитини, особливо мислення;
 - мова, яка не завжди співпадає з рідною, якщо психічний і особистісний розвиток дитини здійснюється нерідною мовою.
91. В яких випадках йдеться про другу мову:
- якщо це мова, яка використовується в тій спільноті, де розвивається дитина;
 - коли мова є мовою національно-мовної меншини;
 - коли мова є державною або офіційною (для тих, для кого вона є нерідною);
 - якщо це мова міжетнічного спілкування.
92. В яких випадках йдеться про мову як про іноземну:
- якщо носіїв даної мови в мовному середовищі немає;
 - якщо носіїв даної мови в мовному середовищі майже немає.
93. Чи залежить устрій мовленнєвої діяльності від мови, якою вона здійснюється:
- так;
 - ні.
94. За якими параметрами можна визначити поняття „мовленнєва навичка”?
- мовленнєва операція;
 - неусвідомленість;
 - повна автоматичність;
 - відповідність нормі мови.
95. За якими параметрами визначатиметься поняття „мовленнєві уміння”?
- мовленнєва дія;
 - правильна побудова і реалізація висловлювання;
 - використання мовленнєвих навичок для того, щоб самостійно виражати свої думки, наміри, переживання;
 - правильно вибирати стиль мовлення.
96. Закономірностями засвоєння мовлення називають відношення між результатами засвоєння і ступенем розвитку індивідуальної мовленнєвотворчої системи. Розвиток при цьому трактується як становлення (і здатність удосконалення) інтелекту, емоційної сфери мозку, розвиток мовленнєвимовного апарату, мовленнєвої пам'яті (оперативної і довготривалої).
- визначення правильне;
 - визначення неправильне.
97. Які уміння необхідні дитині для повноцінного спілкування:
- швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування;
 - планувати мовлення;
 - обрати зміст акту спілкування;
 - знаходити адекватні засоби для передачі цього змісту.
98. До функціонально-сміслових типів відносять:
- розповідь;
 - опис;

- в) міркування; г) судження.
99. До специфічних характеристик діалогічного мовлення дітей дошкільного віку належать:
- граматична неповнота (еліптичність);
 - частини смислу висловлювання пропускаються, підміняються або ситуацією, яка передбачається, або мімікою, жестами, інтонацією;
 - стягнена форма реалізації висловлювання;
 - повне, розгорнуте висловлювання, в якому акценти зміщуються з сим практичних на син семантичні, або граматичні розгорнуті мовленнєві структури.
100. Ситуативність дитячого мовлення є ...
- результатом „прив’язки” до конкретної наочної ситуації;
 - наслідком відсутності у дитини потрібних мовних засобів;
 - свідченням не сформованості операцій внутрішнього програмування й граматичного структурування мовлення;
 - свідченням не сформованості семантичного і поверхового синтаксису.
101. Які показники засвідчуватимуть наближення мовлення дитини до контекстного:
- речення в дитячому мовленні втрачають тісний зв’язок з ситуацією;
 - дитина спроможна той чи інший об’єктивний зв’язок, що сприймається нею, виразити за допомогою різних прийменниково-відмінникових мовних засобів;
 - мовлення дитини можна зрозуміти в певному контексті спілкування, як частину більш загальної, єдиної за змістом розмови.
102. Спонтанна рефлексія дітей над мовленням має такий зовнішній вияв:
- у виправленні помилок у власному і чужому мовленні;
 - у змінюванні висловлювань залежно від ролі у грі чи мовлення співрозмовника;
 - в осмисленні незрозумілості висловлювань;
 - у зміні своїх висловлювань залежно від віку співрозмовника.
103. Об’єктивація дітьми мови – це ...
- сприймання матеріальної оболонки мовного знаку як чогось автономного, такого як і предмети дійсності;
 - сприймання мови як системи одиниць, системи знаків;
 - свідоме користування мовою;
 - розуміння мови як метамовної дійсності, як особливого лінгвістичного світу.

Додаток 2

Практичні завдання до матеріалу I-го розділу

Практичне завдання №1

Обговорити в студентській аудиторії проблему «Мовлення як компонент професійної підготовки і особистісного розвитку» в рольовій (діловій) грі: з позиції вченого (фрагмент наукового дослідження), лектора (питання лекції для студентів ВНЗ), консультанта (індивідуальна консультація студентів), батьків вихованців дошкільного закладу (пізнавальна бесіда).

Практичне завдання №2

За аналогією до наведеного тексту проаналізувати випадок з вузівської практики, коли ви отримали подібну неповну інструкцію, що викликало непорозуміння у взаємостосунках з іншими.

Значення точного виразу думки для її розуміння

Це сталося в ті часи, коли на вулицях міст не було освітлення. Якось вночі мер зіткнувся з мешканцем міста. Тоді мер видав наказ про те, аби ніхто не виходив вночі на вулицю без ліхтаря.

Наступної ночі мер знову зіткнувся з тим самим мешканцем.

- Ви не читали мого наказу? – запитав сердито мер.

- Читав, - відповів чоловік. – Ось мій ліхтар.

- Але в ліхтарі у Вас нічого немає.

- В наказі про це не йшлося.

На ранок з'явився новий наказ, який зобов'язував ставити у ліхтар свічку, виходячи на вулицю. Ввечері мер знову зіткнувся з тим самим чоловіком.

- Де Ваш ліхтар? – розсердився мер.

- Ось він!

- Але в ньому немає свічки!

- Ні, є! Ось вона!

- Але вона не горить!

- В наказі не йшлося, що вона має палати!

І меру довелося видати ще один наказ, де мешканці міста зобов'язувалися запалювати свічки в ліхтарях при виході вночі на вулицю (Семиченко В.А. Психологія речі, С.40).

Практичне завдання №3

Заповнити пропущені слова у тексті (методика Еббінгауза).

Прочитати текст, якнайшвидше вставляючи пропущені слова так, аби утворилося зв'язне висловлювання:

«Людина створила культуру, а культура - _____. Людина реалізується в культурі думки, _____ праці й _____ мови. Культура - це не тільки все _____, що створено _____ й _____ людини, а й вироблений _____ спосіб суспільної поведінки, що виражається в народних _____, _____, у ставленні _____ до _____, до праці, до мови.» (В.Русанівський).

Враховуються показники: швидкість добору слів й ускладнення (місце - в яких частинах тексту, до чи після встановлення ключових змістовних зв'язків). Визначається також критичність респондента: чи прагне зіставити пропущені слова з розумінням тексту в цілому, чи перевіряє свою роботу.

Практичне завдання №4 (методика асоціативного експерименту)

Якогомога швидше назвати 10 будь-яких слів, що прийшли на думку.

Експериментатор фіксує слова і затрачений час. Цей варіант асоціативного експерименту дає можливість прослідкувати зв'язок мовлення і свідомості, а також вияв свідомості у мовленнєвому процесі. Обробка експериментальних даних здійснюється шляхом обрахунку кількості слів, які групуються навколо однієї спільної ідеї або одного об'єкта. Передбачається, що чим менше виходить груп слів, тим щільніший зв'язок свідомості з певною ідеєю або явищем.