

АКАДЕМИЯ НАУК СССР  
ИНСТИТУТ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ  
ФАКТОР  
В ЯЗЫКЕ

•

ЯЗЫК  
И ПОРОЖДЕНИЕ  
РЕЧИ

Авторы:

Е.С. КУБЛЯКОВА, А.М. ШАХНАРОВИЧ, Л.В. САХАРНЫЙ

Рецензенты:

доктора филологических наук *В.Н. Телия,*  
*З.А. Харитончик, Е.В. Городецкий*

**Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи.** —  
Ч 39 М.: Наука, 1991. — 240 с.

ISBN 5-02-011049-3

Книга представляет собой третий том серии, публиковавшейся ранее под заголовком "Роль человеческого фактора в языке". Она посвящена проблемам речевой деятельности и происхождению языковой способности. Речевая деятельность рассматривается с точки зрения говорящего, описываются в деталях различные стадии порождения речи, в том числе и действующие до говорения. Вместе с механизмами порождения речи особое внимание уделено внутреннему лексикону, который рассматривается как комплекс различных единиц (морфем, слов, правил, схем). В книге рассматриваются и другие вопросы: сущность и основные этапы развития языковой способности, ряд аспектов грамматики речи (руководитель серии акад. Б.А. Серебrenников).

Для специалистов в области когнитивной психологии, лингвистов, филологов.

Ч 460200000-011 674-91 I полугодие  
042(02)-91

ББК 81

### The human factor in language: Language and speech production.

The present volume is the third book in the series published earlier under the title "Human Factor and Its Role in Language". It deals with many problems of speech activity and the ontogeny of language competence. Speech activity is considered here as realized by the speaker, i.e. different stages of speech production, including pre-verbal ones, are described in detail. Among the mechanisms providing speech production a special attention is given to the inner lexicon, which is regarded as a complex set of different units (morphemes, words, rules and schemes, etc.). The other topics under discussion in this volume are: the ontogeny and the main stages in language competence development, some aspects of grammar acquisition (one-word utterances, word-formation rules, etc.). A special chapter of the book is dedicated to the description of a certain type of discourse — primitive texts production.

For workers in diverse disciplines — cognitive psychology, linguistics and philosophy.

## ОТ АВТОРОВ

Настоящий том, выполненный под общим руководством Б.А. Серебrenникова, является продолжением исследований о роли человеческого фактора в языке. Его авторами являются: Е.С. Кубрякова (Введение, Разделы I, II, III, часть I), А.М. Шахнарович (раздел III, часть II), Л.В. Сахарный (раздел IV).

Авторы приносят свою глубокую признательность за обсуждение проблем, поставленных в настоящем томе, на заседаниях Лаборатории теоретического языкознания Института языкознания АН СССР и за высказанные в процессе этих обсуждений пожелания и замечания; они также благодарят за ценные критические замечания своих рецензентов — В.Н. Телля, З.А. Харитончик и Б.Ю. Городецкого.

## ВВЕДЕНИЕ

Пожалуй, еще никогда за всю историю своего существования лингвистика не знала таких радикальных перемен в областях своего исследования и его задачах, в подходах к своим объектам и методах их описания, как в последние десятилетия. С середины 50-х годов в ней рождаются новые направления, появляются новые школы, выделяются в качестве особых дисциплин новые области, предлагаются новые термины и понятия для характеристики языка и особенностей его функционирования. Одним из таких ключевых понятий современной лингвистики становится и понятие порождения речи. Хотя на протяжении всего изложения в томе используется термин *порождение речи*, по своему происхождению связанный с генеративной грамматикой, здесь он связывается постоянно с исследованием реального протекания речевой деятельности и, таким образом, приобретает новый смысл. Ведь даже спустя более десятилетия после появления первых работ в области трансформационной грамматики Дж. Лакофф писал о том, что "в ее сферу не входят реальные речевые процессы" [1981, 365], а еще через десять лет П.-К. Хальворсен подчеркивал, что, хотя генеративная грамматика и ставила своей целью охарактеризовать языковые знания идеального говорящего и слушающего, в ней обходили стороной вопросы о том, как используются и пускаются в ход эти знания в речевой деятельности [Halvorsen 1988, 201; см. также Степанов 1975; Селиверстова 1976, 119—120]. Возникающее первоначально в лоне трансформационной грамматики и имеющее скорее метафорический смысл, понятие порождения речи очень быстро выходит за пределы генеративной, порождающей грамматики и подхватывается исследователями, далекими от этого направления. Оно естественно вписывается в круг понятий, характеризующих речевую деятельность, испытывает изменение в своем содержании и начинает обозначать весь сложный процесс создания речевого высказывания — от самых его истоков в мыслительной деятельности человека до завершающих стадий оформления мысли в слове и передачи ее в целом тексте.

Программными для современной лингвистики становятся положения о том, что ключом к познанию языка является изучение языка в действии. Но ведь и изучение текстов как готовых, сложившихся речевых произведений может рассматриваться как изучение

языка в действии: текст с этой точки зрения выступает как результат использования системы языка и каких-то ее строевых элементов, и при восприятии этого текста мы наблюдаем, как функционировал язык и как использовался он тем, кто создал данный текст.

В настоящем томе речь пойдет, однако, не об этом аспекте функционирования языка, и он будет изучаться в действии в более специальном смысле, ибо объектом исследования здесь является сама речевая деятельность людей, притом в достаточно общем виде. Объектом исследования является та ее часть, которая относится непосредственно к актам вербализации мысли и реализации интенций говорящих в языковой форме. Соответственно в поле зрения исследователя попадают механизмы, осуществляющие главный ее цикл, — цикл порождения речевого высказывания. Таким образом, речевая деятельность, протекающая, вообще говоря, в беспрестанном чередовании процессов создания текста и его восприятия, в круговороте говорения и слушания, описывается в настоящем томе лишь со стороны порождения.

Такой подход вполне оправдан: нормальное использование языка заключается прежде всего в том, чтобы создавать новые тексты, чтобы говорить или писать на данном языке. Но именно эта способность человека еще не получила своего адекватного объяснения, несмотря на то, что попыткам охарактеризовать языковые способности человека были посвящены многочисленные и разнообразные философские и логические, психологические и лингвистические исследования, несмотря на то, что, как подчеркивал еще Декарт, единственным достоверным признаком человеческого разума служит его способность нормально использовать язык. По всей видимости, и сегодня мы еще очень далеки от решения поставленных проблем. Однако некоторые подходы к их решению все же намечаются, и наша цель состоит прежде всего в том, чтобы подытожить сделанное в данной области, а, возможно, и в том, чтобы более четко и ясно сформулировать, какие именно задачи оказываются сегодня наиболее актуальными. Можно, по-видимому, полагать, что для современного этапа развития лингвистической науки на первый план по своей важности выходят именно проблемы порождения речи.

Мысль о том, что "порождающий процесс... является ключевым для понимания речевой деятельности в целом" [Кацнельсон 1970, 140], поддерживается и психологами, которые отмечают, что и в психологии "произошла переориентация поиска с вопросов речевосприятия и речепроизнесения на вопросы речепорождения" [Ушакова 1985, 4]. Это, конечно, имеет свои основания.

Речевая деятельность людей чрезвычайно сложна по своей структуре и по своей зависимости от множества самых разных факторов. Она всегда соединяет в себе противоположные начала — автоматизм и творчество, дискретность и континуальность, линейность и многомерность. Нерасторжимы и два таких ее аспекта, как говорение и слушание, создание высказывания и текста и его восприятие. Вместе с тем по многим существенным свойствам и призна-

кам два указанных аспекта речевой деятельности нерядоположны и неравномерны. Несмотря на то, что активизации человеческого сознания требует и процесс конструирования речевых форм, и процесс их понимания, степень активности и степень творчества здесь, как правило, не одинаковы. И хотя бессмысленно спорить о том, что труднее — выразить мысль или же понять ее, все-таки понимание следует за созданием, усилия при вербализации все же больше тех, которые связаны с восприятием речи. Долгое время и в процессе овладения речью ребенок понимает больше, чем может выразить. Из двух компонентов речевой деятельности человек, приступающий к изучению иностранного языка, легче постигает то же именно тот, который связан с механизмами понимания речи.

"Процесс понимания речи, как тонко заметил Гумбольдт, — пишет С.Д. Кацнельсон, — по своему характеру не менее активен, чем процесс формирования речи-мысли. Но в плане создания текста первенство принадлежит процессу говорения, поскольку слушание имеет дело с уже готовым текстом. Вот почему, говоря об уровнях порождающего процесса, удобнее держаться направления, присутствующего процессу говорения" [Кацнельсон 1972, 122—123].

Поставив своей целью охарактеризовать главные механизмы, действующие в процессах порождения речи и вступающие в силу на всем протяжении перехода от мысли к слову, а также выделять и описать основные этапы, или фазы, этих процессов, мы отдаем себе отчет о том, что современное состояние нашей науки позволяет решить эту задачу лишь в самом общем виде. Но даже там, где мы располагаем сведениями о каких-то деталях речевой деятельности и связанных с нею факторах, мы вынуждены отвлечься от целого ряда существенных моментов, предопределяющих протекание речи в тех или иных ее конкретных формах. Так, например, для выбранного нами направления исследования менее важны прагматические особенности речевых актов и фактор их адресата. Напротив, более существенными для описания внутренних механизмов речи и адекватного понимания того, что делает говорящий и какие стратегии используются им во время порождения речи, оказываются те аспекты процесса создания высказывания, которые в терминах современной науки можно было бы назвать когнитивными и которые связаны с зарождающимся сегодня когнитивным подходом к языку.

В рамках этого подхода происходит переориентация многих традиционных философских, логических, психологических и лингвистических проблем, в частности, проблем соотношения языка и мышления. В настоящем томе делается попытка пересмотреть с когнитивной точки зрения суть и природу процессов порождения речи, разобраться в тех типах языкового знания, которые, с одной стороны, необходимы человеку для того, чтобы он говорил, и которые, с другой стороны, по-разному отражаются на разных этапах его речевой деятельности, по-разному используются и, наконец, вербализуются в разных языковых формах.

Основополагающими для когнитивной парадигмы в изучении язы-

ка Т. Виноград считает следующие принципы: признание важнейшей областью исследования структуры знаний индивида, особое внимание к механизмам порождения и понимания высказываний, допущение того, что названные процессы протекают в рамках структуры процесса текущей мыслительной деятельности, включающей к тому же как языковые, так и неязыковые элементы [Виноград 1983, 125].

Когнитивный подход, возникший на стыке нескольких научных дисциплин и в то же время связанный с попытками создания моделей искусственного интеллекта, является основой таких исследовательских программ, в которых язык рассматривается "как неотъемлемая и органическая составляющая человеческого разума, тесно взаимосвязанная с другими когнитивными структурами и процессами — восприятием, мышлением, вниманием, памятью и др." [Герасимов 1985, 213]. Соответственно данной программе порождение речи рассматривается в настоящей работе не только в тесной связи с мышлением (что уже давно заставляло изучать речевую деятельность как деятельность речемыслительную), но и в тесной связи с процессами переработки и хранения знаний, с самой организацией знаний в голове человека, с извлечением знаний во время речи и их объективизацией в языковых формах. а, следовательно, с процессами категоризации и концептуализации опыта человека и т.п. Все эти сведения особенно важны для правильных представлений о сложнейших предречевых и доречевых этапах порождения речи, этапах ее зарождения и формирования. В свою очередь, это объясняет, почему у нас рассматриваются не только проблемы, относящиеся непосредственно к передаче сообщения с помощью извлекаемых из сознания человека или же создаваемых им заново языковых форм, но и проблемы, связанные со структурой хранения этих форм, их активизацией во время подготовки речи, с описанием самой той системы, откуда необходимые человеку знания могут быть почерпнуты и извлечены. Поэтому специальный раздел посвящен вопросу о внутреннем лексиконе, языковой памяти говорящего — того, что составляет предпосылку нормального протекания речи и обеспечивает ее нужными единицами, операциями, моделями.

Характеризуя когнитивные науки и указывая на их специфику, М. де Мей называет две отличительные черты складывающейся парадигмы: во-первых, переключение интересов исследователей с объектов познания на субъекта и, во-вторых, смещение интересов в сторону рассмотрения единиц, превышающих микроединицы анализа, изучавшиеся ранее (ср., например, внимание к таким сверхсложным макроединицам, как модели мира) [Meu 1982, 16—17]. В лингвистике это сказывается в том, что со всех сторон анализируется именно говорящий субъект и то, как он использует систему языка, а также в том, что выделяемые языковые сущности явно меняются по своему масштабу. Характеризуя направления поиска и линии развития в современной лингвистике, Ю.С. Степанов уже более десятилетия тому назад отмечал "укрупнение грамматки"

и "укрупнение лексики" [1975], и эта тенденция, несомненно, продолжит оставаться ведущей. Для нас очень важен тот факт, что для описания порождения речи такие "крупные" единицы необходимы, идет ли речь о моделях предложения и схемах их разворачивания, о номинативных блоках, превышающих по своей протяженности простое слово, или, наконец, о таких сложных структурах сознания, как фреймы, сцены или сценарии, которые во многом определяют рождающиеся речевые высказывания и выбор средств для их реализации. Понятия фреймов и прототипов становятся не только мощным средством для понимания предложения, средством проникнуть в тайны восприятия человеком окружающего его мира, но и способом, позволяющим восстановить в научном анализе некоторые важные особенности складывания предложения как определенной части текста, формирования замысла речи и дальнейшей его объективации в виде предложения.

Сообразно когнитивному подходу, развиваемому в работе, порождение речи рассматривается как речемыслительный процесс, одновременно приводящий в движение и когнитивные и языковые структуры в их постоянном взаимодействии и переплетении, а поэтому требующий для своего протекания наличия в мозгу человека не только особых оперативных механизмов, но и своеобразной "стационарной" базы их применения. Внутренний лексикон (непрерывная часть памяти говорящего) изучается здесь как обязательный компонент речевой деятельности, как система ее обеспечения.

Соответственно сказанному два первых раздела настоящего тома посвящаются: один — моделированию процессов порождения речи и описанию отдельных этапов этого процесса, а другой — предпосылкам речевой деятельности, ее материальному субстрату, ее основаниям, ее структуре.

В то время, как включение в этот том раздела, связанного с рассмотрением существующих моделей порождения речи и анализом отдельных этапов речепорождения, представляется вполне естественным, даже само собою разумеющимся, необходимость освещения проблем, относящихся к способам хранения и извлечения языковой информации в голове человека, требует известного объяснения. Мы не можем не согласиться с Р. Джекендоффом, когда он выдвигает в качестве основной задачи современной лингвистической теории описание того, что знает говорящий, когда он знает, как говорить [Jackendoff 1978, 20]. Чтобы говорить и знать, как это делается, человек должен обладать сложнейшей совокупностью сведений: умения и навыки, стратегии и схемы действий, входящие в языковую способность говорящего, отличны от того, что ранее описывалось грамматикой и словарем. Но именно они вместе с определенным набором языковых единиц и категорий оказываются необходимым условием осуществления речевой деятельности, ее оперативным фундаментом. Однако, каковы эти единицы и категории, какова их организация в единое целое, каково их соотношение с концептуальной и языковой картинами мира, охарак-



теризованными в предыдущих томах нашего издания, — все это относительно новые и нерешенные проблемы. Целый цикл таких вопросов, относящихся к области языковых знаний в их связи со знаниями других типов, мы и пытаемся рассмотреть в разделе о строении внутреннего лексикона и определении его роли в актах порождения речи.

Современные исследователи уже показали, как сложна система знаний, стоящая за каждым речевым актом и пускаемая в ход по мере необходимости в процессе говорения, т.е. активизируемая в порождении речевого высказывания. Сегодня такую базу знаний считают включающей по крайней мере:

1) языковые знания, в том числе знания грамматики и словаря, знания об употреблении разных единиц и правилах их комбина-  
торики,

2) неязыковые, опытные и прочие, полученные в предметно-  
познавательной деятельности человека, т.е. вообще знания о мире,

3) знания принципов речевого общения и иллокутивных сил отдельных речевых актов, знания различных типов текстов и условий их употребления, знания об адресате и т.п. [Viehweger 1987, 331—332].

Известная часть знаний о мире нами описана в первом томе серии. Она дает представление о том, что понимается под моделью мира в голове человека и каково соотношение концептуальной и языковой картин мира в его воображении. Но какая-то часть базовых знаний человека все же осталась неосвещенной. Проблема языковых знаний, облигаторно используемых в каждом акте речи и обязательных для осуществления этих актов, проблема субстрата и формы организации этих знаний, проблема оперативных единиц языка в речевой деятельности не входили тогда в круг вопросов, получивших отражение в предыдущих томах. Здесь мы стремимся восполнить и этот пробел. Проблема порождения речи выступает с этой точки зрения как проблема правил обращения с единицами, составляющими внутренний лексикон человека и вовлекаемыми в конструирование предложения по мере его оформления, как проблема выбора тех или иных единиц из инвентаря существующих и, наконец, нередко — и как проблема путей создания новых единиц во время процесса речи. Но для того, чтобы осветить эти проблемы, нужно иметь представление о том, как соотносятся между собой единицы и правила, а также, к каким именно сущностям относятся языковые правила. Не менее сложен с указанной точки зрения и сам вопрос о том, что представляют собой языковые правила.

Намечается в томе и еще одна линия исследования, связанная с попыткой разобраться в том, что представляет собой грамматика языка и какую совокупность данных хочет, собственно, отразить лингвист под этим названием. Выше мы уже отметили, что понятие порождения речи пришло к нам из трансформационной грамматики и что по своим истокам оно было, следовательно, связано с появлением в современной лингвистике новой парадигмы научного знания.

В этой парадигме особое значение придавалось соотношению грамматического описания языка с онтологическим статусом этого описания, т.е. вопросу о том, что именно мы описываем под названием грамматики и словаря. Или, как позднее сформулировал Дж. Катц, теорией чего является научное описание естественного языка, имеваемое грамматикой [Katz 1984, 17]? Аналогичный вопрос возникал и по поводу понятия порождения речи.

Первоначально, как это неоднократно утверждал Н. Хомский, в генеративной грамматике отнюдь не проводили знака равенства между понятием производства, или же продукции, создания речевого высказывания в живой речи, с одной стороны, и понятием порождения речи, с другой. Последнее представляло собой условный термин для особого способа описания предложений конкретного языка путем последовательных трансформаций ограниченного количества исходных синтаксических структур. Это — модель структурного представления предложения с помощью формализации определенного типа — ветвления синтаксических деревьев. "Когда мы говорим о грамматике, что она порождает предложение с определенным структурным описанием, — писал Н. Хомский, — мы просто имеем в виду, что грамматика приписывает предложению это структурное описание" [1972, 13]. Но ведь с указанной точки зрения адекватность или же неадекватность предлагаемой модели языка и не может быть верифицирована тем, что реально делает говорящий, но лишь тем, правильно или нет мы "приписали" данному предложению его структурное описание. Вместе с тем именно при анализе речевой деятельности мы должны исходить из иных посылок, т.е. признавать, что не грамматика "порождает предложение", а говорящий, и что в фокусе нашего внимания должны находиться соответственно именно его действия. Тогда-то и возникает вопрос о психологической реальности трансформаций и о том, насколько соответствуют описываемые трансформационной грамматикой процессы реальным действиям говорящего.

Интересно в этой связи напомнить о негативной оценке Н. Хомским гипотезы В. Ингве, согласно которой "говорящий и слушающий производят предложения "от вершины к основанию" (они сперва принимают решения относительно главных структур, затем о их подструктурах и т.д., оставляя на самый конец процесс выбора лексических единиц)" [Хомский 1972, 182]. Комментируя это мнение, Хомский подчеркивает, что не видит "ничего правдоподобного" в этом допущении [Там же, 182]. Но ведь вся его синтаксическая теория строится именно так! В итоге, несмотря на то, что Хомский неоднократно отмечал, особенно в начале своей деятельности, что "порождающая грамматика не является моделью для говорящего и слушающего" [Там же, 15] (на эту особенность его модели указывали затем его критики [ср., например, Леонтьев 1969, 83 и сл.; Звегинцев 1973, 49; Тарасов 1987, 48 и сл.]), на деле огромное влияние оказала сама метафора о порождении речи [см. Кубрякова 1984, 15; 1986, 81 и сл.]. Фактически наиболее привлекательной идеей порождающей грамматики оказалась идея создать процессуальный, дина-

мический тип грамматического описания, имеющего прямое отношение к речевому поведению говорящего. Несомненно, например, что именно эта идея легла в основу многочисленных психолингвистических экспериментов у американских исследователей, ставивших своей целью проверить и подтвердить реальность трансформаций или их аналогов в языковой способности человека. Несомненна роль этой идеи и для лингвистической теории и для нового понимания сути грамматики. "Главное следствие из порождающей грамматики, — писал Г. Маклей, — ... это идея, что каждый говорящий на языке непременно должен располагать грамматическим знанием" [Mac-Lay 1964, 70—71].

Критический анализ основ порождающей грамматики сыграл значительную роль и для советской лингвистики, имевшей давние традиции анализа речевой деятельности. «Хотя порождающая грамматика, — отмечает в 1970 г. С.Д. Кацнельсон, — и не ставит перед собой задачу моделирования реальных процессов порождения и восприятия речи, как они протекают в голове говорящего и слушающего, и является „порождающей“ лишь в особом, логико-математическом смысле, тем не менее в ряде существенных пунктов она приближает нас к пониманию действительности языковых механизмов и совершающегося в акте речевого общения перехода от системы языка к рече-мысли”, и далее: "порождающая грамматика вдохнула новую жизнь в старое учение о предложении, указав на динамическую роль синтаксических структур и синтаксической деривации в формировании предложений. Именно в этом, как нам представляется, общелингвистический смысл новой грамматической теории, неза-висимый от целей логической формализации» [1970, 129—130].

При непредвзятом подходе к порождающей грамматике сама мысль о последовательных трансформациях, имеющих место в образовании предложения, вовсе не лишена смысла: по сути дела она близка идее кодовых переходов, выдвинутой ранее в советской психологии Н.И. Жинкиным, и при известном ее пересмотре она тоже может объяснить часть наблюдающихся процессов. Еще в большей защите нуждается идея последовательного введения в действие тех или иных операций по реализации глубинного замысла высказывания: сегодня, собственно, нет ни одной модели порождения речи, которая не учитывала бы этого момента. Итак, в самом расширительном понимании термина *порождение речи* мы не усматриваем ничего одиозного, как не усматриваем ничего плохого и в отождествлении понятий порождения, производства, образования и т.п. речевого предложения. Под термином *порождение речи*, следовательно, мы имеем в виду процесс речевой деятельности, наблюдаемый, когда начинает звучать речь или когда на бумаге начинает фиксироваться определенное высказывание. Именно такое осмысление термина заставляет нас ответить и на вопрос о том, что же мы наблюдаем во время этого процесса — использование грамматики? Но тогда мы должны ответить и на вопрос о том, в какой форме она дана говорящему. Постановкой этого вопроса мы тоже частично обязаны генеративной грамматике, поскольку у Н. Хомского мы находим определение ге-

неративной грамматики как отражающей врожденную языковую способность говорящего или, в его собственных терминах, лингвистическую компетенцию идеального говорящего/слушающего. Восстанавливая цепь логических суждений, стоящих за этим определением, мы приходим к парадоксальному выводу о том, что генеративная грамматика, хотя она и не есть модель для говорящего/слушающего, есть одновременно... модель его знаний. Ведь, по мнению Н. Хомского, "человек, который усвоил знания языка, хранит в себе систему правил, соотносящих особым образом звук и значение. Лингвист, строящий систему языка, фактически предлагает некоторую гипотезу относительно этой заложенной в человеке системы" [1972, 37]. Но тогда грамматика описывает то, что онтологически существует в голове человека в виде знаний языка.

Возвращаясь к этой проблеме, П. Хоппер остроумно высмеивает непоследовательность в таком определении грамматики (он оперирует при этом объяснением сути генеративной грамматики в учебном пособии Дж. Рэдфорда [Radford 1981]) и подчеркивает, что грамматика не может быть одновременно конструктом лингвиста, относящимся к описанию системы абстрактных правил, существующих до речи, и самим знанием говорящего, его свойством или атрибутом [Hopper 1988].

Некто аналогичное писал некогда и А.А. Леонтьев, говоря о смешении точек зрения рядового носителя языка ("Смита") и лингвиста ("Джонса") — см. [Леонтьев 1969, 85]. Но соотносить эти точки зрения весьма целесообразно, как целесообразно в одном из типов грамматик постараться сблизить научное описание языка со знаниями, используемыми говорящим во время осуществления им речевой деятельности.

По существу дает свой ответ на этот вопрос и генеративная грамматика: в процессе речи говорящий использует некую систему абстрактных правил, притом предполагается, что знание таких грамматических структур имеет врожденный характер, и процесс овладения языком заключается в актуализации подобных врожденных знаний [ср. Тарасов 1987, 48 и сл.]. Однако идея о врожденности знаний языка вызвала резкую критику (подробнее см. раздел III), и была выдвинута новая концепция языковой способности человека. Согласно этой концепции, грамматика не дана человеку в целостной своей форме до речи, она всегда складывается во время речи, всегда обновляется и творится в актах интеракции людей, в дискурсе. Нет заранее "предсуществующей" речи системы абстрактных правил — есть повторяющиеся прецеденты употребления неких форм в определенных ситуациях, есть постоянная подгонка этих форм под меняющиеся ситуации речи и конкретных партнеров речевого акта. В американской лингвистике такая точка зрения была в наиболее четкой форме высказана П. Хоппером, назвавшим свою грамматическую концепцию эмерджентной грамматикой (*emergent grammar*). Однако у Хоппера были и предшественники — достаточно сравнить его работы с докладом Д. Таннен на XIV Международном конгрессе [Tannen 1987]. Резко критикуя общепринятое мнение о том, что во время производства

речи говорящий имеет доступ к абстрактной системе правил в его мозгу, и что дискурс — это "воплощение", использование этих правил, П. Хоплер отрицает сам факт существования такой системы и подчеркивает, что дискурс — это не "исполнение" языка.

Но часть утверждений Хоплера нуждается, на наш взгляд, в некотором уточнении. Хочется в этой связи напомнить о критике основ порождающей грамматики в советской лингвистике и об аналогичных мыслях по поводу "исполнения" языка в речи у С.Д. Кацнельсона. "Язык вливается в речь, — писал Кацнельсон, — не как целостная структура, а фрагментарно, отдельными строевыми элементами, отбираемыми сообразно потребностям сообщения и получающими в речи свое особое, специфическое для данного текста построение" [1972, 97]. Значит ли это, однако, что некая целостная структура вообще отсутствует в голове у говорящего? Небесполезно также задаться и вполне резонным вопросом о том, откуда именно "отбирает" говорящий необходимые ему строевые элементы и в каком виде представлены они в его сознании.

Частично ответ на этот вопрос уже дан в трудах многих лингвистов, но только частично. "Конечно, — писал С.Д. Кацнельсон, — в некотором смысле можно сказать, что система языка содержится в речи. Именно из речи ее извлекает всякий, кто овладевает данным языком в процессе речевого общения, — ребенок, усваивающий основы родной речи, или взрослый, попавший в иноязычную среду. Из речи извлекает систему языка и исследователь, описывающий данный язык" [Там же, 97]. Но кто может с уверенностью утверждать сегодня, что "извлечение" системы языка из речи говорящим и прежде всего ребенком принимает ту же форму, что "извлечение" грамматики языка из текста лингвистом? Да и как можно доказать психическую реальность различных единиц или категорий, установленных лингвистом? Ясно, однако, что поставленные вопросы отнюдь не носят чисто умозрительного характера. Ведь вполне очевидна их значимость для создания моделей искусственного интеллекта, для компьютеров нового поколения и т.п.

Для решения поставленных проблем предлагались разные пути. В настоящем томе мы хотим обсудить хотя бы некоторые из них.

С 70-х годов многие крупные лингвисты настаивали на том, что "ни одна лингвистическая теория в настоящее время не может обойти вопроса о психической реальности своих объектов" [Степанов 1981, 34; ср. Кацнельсон 1986]. Развиваемая здесь концепция прямо относится к выдвинутому особой модели "языка в действии и порождении" и для нее этот вопрос особенно важен. Выбранная точка зрения обязывала нас рассмотреть не только то, как говорит человек и какие знания о языке он при этом должен иметь и использовать, но и ответить на вопрос "каким образом говорящий выбирает содержание своих данных" [Миллер, Галантер, Прибрам 1958, 167]. Под этим выбором мы понимаем способ подготовки задумываемой человеком мысли к ее языковому оформлению. Для того, чтобы более полно отразить весь порождающий процесс, надо проследить влияние и воздействие языка на всех этапах верба-

лизации мысли, или сообщаемого. Но такое воздействие начинается, собственно, и на предречевых и доречевых стадиях порождения речи, когда язык оказывает свое существенное влияние на формирование мысли.

Положение о том, что процесс вербализации затрагивает осмысление опыта и его интерпретацию, а значит, и организацию содержания будущего сообщения, разделяется сегодня многими представителями когнитивных наук. Красной нитью проходит оно, например, в многочисленных работах У. Чейфа. Он подчеркивает, что процессы вербализации в самом общем виде могут быть разделены на три типа: говорящий каким-то образом подготавливает задумываемое им сообщение, учитывает особенности своего собеседника (его состояние, активность его сознания в текущий момент, его опыт и интересы и т.п.) и, наконец, принимает во внимание "навязываемый" ему языком способ изложения данных (те или иные синтаксические структуры и т.п.) [Чейф 1983, 38—39]. Сам Чейф исследовал, как подготавливается содержание сообщения. Таким образом, прямая связь данной темы с проблемами порождения речи несомненна.

Принципы членения ситуации, о которой хочет рассказать человек, точно так же, как и принципы членения событий или другого содержания, подлежащего передаче другому человеку, безусловно, связаны не только с предыдущим опытом человека, но и с его языковыми знаниями. Они пускаются в ход не только тогда, когда сложившаяся синтаксическая структура подлежит заполнению лексическими единицами, но и тогда, когда выбирается сама синтаксическая структура и/или номинативные блоки будущего предложения. Глобальный образ того, что следует выразить в языке, должен быть расчленен и структурирован согласно способам и стереотипам языкового выражения, приближен к возможностям линейного повествования. Рождающиеся смыслы должны быть соотнесены с языковыми структурами и языковыми единицами, их общая совокупность подведена под определенный образец или схему. По всей видимости, такое сближение содержания с языковой формой значительно облегчается благодаря тому, что уже при восприятии мира и определенного его фрагмента действовали тоже стереотипы или схемы: подлежащее сообщению осмыслялось с оглядкой на предыдущий опыт человека. Между мыслью и словом оказывается еще одна область речемыслительных процессов, связанных как с классификацией опыта человека и его разнесением по своим собственным классам, с категоризацией этого опыта, так и, что особенно для нас важно, с отнесением задумываемого сообщения к определенному типу текста, в котором обычно в данном социуме дается описание данного фрагмента опыта. Когнитивная структура коррелируется с речевой. Указанные когнитивные структуры описываются сегодня под названием фреймов, или сцен, или сценариев. Предполагается, что в акте создания речевого высказывания человек — мысленно — подводит сообщаемое под известный стереотип, осмысляя его как просьбу или запрос информации, как рассказ или инструкцию и т.п. Формирующаяся мысль разбивается на ее отдельные составляющие, препарируется соответст-

венно структуре будущего высказывания. Этот этап подготовки мысли к объективации, этап начинающейся речемыслительной деятельности, связанный с поиском схемы будущего высказывания и его языкового типа, мы тоже считаем необходимым рассмотреть в специальном разделе тома. Здесь пойдет речь о когнитивных структурах, фреймах как объединениях, лежащих между мыслью и высказыванием.

Продолжая исследовать сложнейший круг проблем, традиционных для отечественной психологии и психолингвистики и касающихся понимания того, что лежит между мыслью и высказыванием, мы уделяем особое внимание понятию внутренней речи, поддерживая ту его трактовку, при которой внутренняя речь выделяется как специфическая вербализованная часть потока сознания, формирующаяся во время текущей мыслительной деятельности. Предложенная Ю.Н. Карауловым [1987, 206 и сл.], эта концепция близка нашей интерпретации внутреннего слова [Кубрякова 1986, 58 и сл.] и помогает связать воедино целую серию наблюдений, относящихся к так называемым предречевым стадиям речевой деятельности, а фактически приходящихся на фазы трансформации потока сознания в вербализованное или вербализуемое образование, когда носители личностных смыслов, имеющие вплоть до этого момента самые разные формы и субстраты, приобретают наконец квазивербализованную — в виде внутренних слов — или собственно вербализованную — в виде реальных языковых знаков, — но еще интериоризованную форму.

Прежде чем перейти к непосредственному изложению материала, необходимо также охарактеризовать отношение настоящего тома ко всему изданию и определить его место в общем замысле книги, посвященной, как известно, исследованию человеческого фактора в языке. На первый взгляд, сама постановка вопроса о роли человеческого фактора в языке может показаться достаточно тривиальной — все в языке создано человеком, да и сам язык существует для человека. Фактически, однако, мы имеем дело с проблемами невероятной сложности, притом не только потому, что все, связанное с человеком, представляется весьма непростым, но и потому, что, действительно, трудно выделить тот круг важных для всей науки проблем, в освещение которых можно внести нечто подлинно новое. Задуманное нами издание стремится осуществить именно эту задачу — показать новые возможности и новые направления в вечной тематике "язык и человек".

В предыдущих томах мы пытались показать, каким себе представляет окружающий мир и природу человек и как разные языки отражают это виденье и членение мира. У настоящего тома задача иная — выяснить, что берется человеком из языка и в каком виде черпаются сведения о языке во время осуществления им речевой деятельности, что привносится самим человеком в порождаемое высказывание и какие для этого пускаются в ход механизмы. Но именно потому, что мы знаем относительно немало об устройстве языка, но очень мало — о том, как он функционирует [ср. Горелов 1987, 58; 64], и даже о том, как реально порождаются предложения

[Fodor 1984, 12], для адекватного описания речепорождающего процесса приходится создавать новые направления исследования и предлагать новые подходы и решения. В предыдущих томах акцент при описании роли человеческого фактора в языке делался на сложности понятия самого языка и формируемой с его помощью языковой картины мира, в фокусе внимания оказывалась также исключительная сложность человеческого сознания и мышления, сложность концептуальных моделей мира. В настоящем томе эти акценты переставлены: подчеркивается сложность самого человека, наличие в его природе разных начал — биологических, с одной стороны, и социальных, с другой, признается необходимость дифференцированного подхода к понятию "человек". В свою очередь, признание разных начал в жизнедеятельности человека ведет и к тому, что смысл привычного ныне сочетания "человеческий фактор" нуждается в специальном толковании и объяснении. В самом общем виде задача изучения человеческого фактора в языке может быть связана с познанием движущих сил и причин тех языковых процессов, которые исходят от человека и потому обнаруживают свою зависимость от него. Но о каком человеке идет речь, когда мы пытаемся выделить и ограничить круг языковых явлений, зависящих от него?

Отвечая на этот вопрос, мы считаем необходимым различать, по крайней мере, три разных плана существования самого человека — общий, биологический, во-первых, социальный и более конкретный, во-вторых, и личностный, индивидуальный, самый конкретный, в-третьих. Вклад человека в язык, оцениваемый с этих точек зрения, естественно, не одинаков ни по форме проявления влияния человека, ни по возможным последствиям такого влияния и его характеру.

Первый план рассмотрения человека вводит понятие человека как *homo sapiens'a* и как *homo loquens'a*. Человек здесь выступает как представитель всего рода людского в его кардинальном отличие от других живых существ, как особый организм, наделенный совокупностью биологических, физических, физиологических, психологических и т.п. сущностных характеристик и обнаруживающий в своем поведении зависимость от этих характеристик. Выделение второго плана при рассмотрении человека обусловлено тем, что он выступает как существо общественное, связанное теснейшими узами с тем социумом, в рамках которого он существует, — со своим народом, со своей цивилизацией, с определенным типом других социальных группировок и с тем языком или языками, которые он использует при выполнении свойственной ему социальной роли. Наконец, третий план рассмотрения человека связан с пониманием его как конкретной уникальной личности, как неповторимого сочетания присущих ему гетерогенных свойств индивида. Как отмечал Г.В. Колшанский, "любому речепроизводителю должен быть приписан субъективный фактор, отражающий отношение субъекта к предмету своего высказывания" [Колшанский 1975, 9].

Указанный дифференцированный подход к человеку помогает более четко выделить основные линии направления в исследовании человеческого фактора. Иначе говоря, введя описанное разграни-



чение, мы можем более конкретно сформулировать и те проблемы и даже серии проблем, которые возникают в связи с осуществленной дифференциацией. Так, с позиции человека вообще разумно поставить вопрос о том, что вызвано в устройстве и организации языка чисто человеческими — анатомическими, физиологическими и пр. свойствами его организма, границами слуховых и сенсорных способностей и т.п. С этой точки зрения особенно важно учитывать особенности строения мозга человека, полушарные различия и их изначальную асимметрию, специфику человеческого восприятия действительности и ее отражения. Язык не просто устроен так, а не иначе, потому что его создает человек, — он создается для осуществления определенных функций — прежде всего, для обеспечения нормальной речевой деятельности. Очевидно поэтому, что изучение речевой деятельности и ее механизмов связано именно с таким направлением исследований, в которых говорящий человек рассматривается как управляющий речевой деятельностью и вырабатывающий для этого целый ряд стратегий, правил, оперативных систем. В каком-то смысле можно утверждать, что исследование человеческого фактора в языке естественнее всего связывать как раз с анализом речепорождающего процесса. Влияние человека на язык и на его использование здесь самое прямое и непосредственное.

На этом пути исследования лежит изучение сложнейших корреляций между устройством органов человека — гортани, легких, а главное — мозга — и механизмами речевой деятельности, нахождение связей между тем, как человек воспринимает мир, и тем, как он организует предложение, между тем, как он членит мир, и тем, как он о нем сообщает другому человеку. Поскольку и мышление, и язык равно оказываются в конечном итоге дериватами практической, предметно-познавательной деятельности человека [А.Н. Леонтьев 1972], ключ к тому и другому следует искать в структуре этой деятельности и интериоризации ее операций, схем, стратегий и т.п. в психику человека. Но человеческая деятельность целенаправленна, и как только мы задаемся вопросом о ее целях, мы переходим к анализу поведения человека в обществе. Здесь на первый план по своей важности выходят явления социальной обусловленности и социальной предназначенности речевой деятельности.

Человек говорит, чтобы сказать что-то другому человеку, попросить его о чем-то и т.п., — речевая деятельность всегда интенциональна.

Как справедливо отмечал Г.В. Колшанский, язык как бы трансформирует познавательное содержание сообщения в некоторое коммуникативное, и когда происходит "материализация фрагмента деятельности сознания", она осуществляется в конкретных условиях и ориентирована на сообщение чего-то кому-то [Колшанский 1975, 9]. Она связана с установками говорящего, его потребностями и мотивами. Первое, зависящее от самого широкого определения человека, направление исследования человеческого фактора заставляет в анализе речевой деятельности обратить внимание на поиски основных меха-

низмов речи, ее предпосылок и ее оперативных, функциональных систем как определенной части всех прочих функциональных систем получения, хранения и извлечения информации. Социальный план исследования заставляет поставить на первое место вопрос о структуре речемыслительной деятельности как предназначенной для слушающего и рассчитанной на понимание другого человека. По всей видимости, в механизмы порождения речи должны быть по этой причине "встроены" некие механизмы контроля, предусматривающие соответствие строящейся речи сенсорным и интеллектуальным возможностям воспринимающего ее. Вместе с системами, обеспечивающими вербализацию мысли, должны существовать системы, диктующие проведение указанных процессов в форме, приемлемой для слушающего. Таким образом, выделение разных планов изучения человеческого фактора способствует известному ограничению поисков в избранном направлении, концентрации этих поисков на наиболее сложных проблемах современной науки.

В итоге, даже если при анализе речепорождающего процесса мы и стремимся отвлечься от многочисленных прагматических деталей, характерных для него, как стремимся отвлечься от конкретного говорящего и конкретного слушающего, сама проблема роли слушающего или воспринимающего речь, несомненно, остается. В порождении речи мощно проявляются силы, исходящие по существу не от говорящего, а от его оценки состояния, знаний, склада ума, принадлежности к тому или иному социальному слою и т.д. тех, на кого рассчитана речь. Здесь тоже действует и срабатывает человеческий фактор, только вектор его силы оказывается как бы противоположно направленным.

Важно для нас, наконец, и третье направление исследований человеческого фактора как определяемого ролью человеческой личности, его индивидуальностью и его неповторимыми способностями. Здесь возникает задача вскрыть природу творческого, установить сочетание стереотипного и нового, определить границы возможных инноваций и описать истоки лингвокреативного мышления (Б.А. Серебренников). Как же изучать это мышление, если не на анализе речевой деятельности? Обсуждение этих проблем не случайно выносятся нами в специальный раздел настоящего тома.

Вряд ли сегодня кто-нибудь будет серьезно отрицать то, что раз возникшая и уже существующая в определенной форме система языка развивается с определенного времени как некий самостоятельный и до известной степени независимый и целостный объект, т.е. по собственным законам. Не случайно Б.А. Серебренников посвятил в нашем издании особый раздел рассмотрению вопроса о том, существуют ли имманентные законы языка, т.е. законы, прямо не зависящие от человека и от общества [Серебренников 1988, 148]. Да и чисто практически мы знаем, что и в функционировании языка существуют области, или сферы, мало подверженные или менее других подверженные влиянию человека. Воля и желания человека не являются полностью свободными от тех норм, которые установлены в системе языка, и тех правил, соблюдение которых по тем или иным причи-

нам считается обязательным. Различна и степень свободы человека при использовании средств разных уровней и разной протяженности. Воздействие человеческого фактора не является тем самым чем-то раз и навсегда заданным, единообразным, конвенциональным. Оно требует специального изучения, притом по всем направлениям, кратко здесь охарактеризованным и выделяемым с одной-единственной целью — способствовать лучшему пониманию речевой деятельности.

Остается в заключение высказать еще одно соображение. Вплоть до настоящего момента мы говорили о человеке в, так сказать, панхронических терминах. Возможно, однако, ввести в изучение человека и историческую перспективу, рассматривая его эволюцию. Для лингвистики это особенно важно потому, что влияние человеческого фактора на язык четко прослеживается уже в происхождении языка. В то же время изучать таким образом, т.е. в филогенезе, речевую деятельность пока нет возможности, современное состояние науки не позволяет этого. Однако у исследующих речевую деятельность есть другая замечательная возможность — проследить ее этапы, ее принципы в онтогенезе. Многие проблемы порождения речи могут быть решены при анализе детской речи, при наблюдении за процессами овладения речью. Думается вследствие этого, что рассмотрение человеческого фактора в языке было бы неполным вне анализа проблем онтогенеза речевой деятельности. Целесообразность введения в настоящий том соответствующего раздела кажется нам не вызывающей сомнений, тем более, что это позволяет дополнить сведения о порождении речи новыми данными и до известной степени верифицировать некоторые гипотезы.

Критикуя резкое противопоставление языка и речи, Б.А. Серебренников поставил задачу изучения "естественной системы языка" и, отвечая на вопрос, "что же в таком случае представляет языковая система в действительности?", подчеркивает: "все многообразие человеческой речи в каком-либо конкретном языке может быть сведено к определенному числу стереотипных моделей, имеющих общественную значимость" [Серебренников 1983, 13—15]. Для нас важно его указание не только о том, что "...нет никакой необходимости в отделении языка и речи, так как система общественно релевантных стереотипов присутствует в каждом акте живой речи" [Там же, 15], ибо в анализе порождения речи мы действительно изучаем прежде всего механизм таких сложившихся стереотипов, но и мысль о том, что ключ к пониманию системы языка лежит в понимании речевой деятельности, в понимании "живой человеческой речи". Из этого следует, что предпринятое в данном томе исследование мы тоже считаем важным не только для выяснения природы процессов порождения речи, но в конечном счете и для постижения сущностных характеристик языка. Иначе говоря, вынесенное в название тома словосочетание "Язык и порождение речи" отнюдь не случайно.

«Речь и язык предполагают друг друга. Они неразрывно связаны друг с другом и могут рассматриваться как две взаимосвязанные стороны одного и того же явления — „речевой деятельности“» [Трубецкой 1960, 7].

В начале 70-х годов С.Д. Кацнельсон писал: "... представления о структуре языка являются... функцией от способа понимания процессов речевой деятельности и роли языковых элементов в этих процессах" [1972, 108]. Аналогичные мысли разделялись многими учеными. Однако реализовать эти положения на деле было исключительно трудно именно вследствие того, что мы мало, недостаточно знали о процессах речевой деятельности. Появление нескольких специальных работ о речевой деятельности [ср., например, Кубрякова 1986; Горелов 1987; Кибрик 1987] было только первым шагом на пути исследования языка через речь. Думается в то же время, что подобное направление исследований нуждается в продолжении и что настоящий том внесет свой посильный вклад в освещение извечной проблемы соотношения языка и речи.

РАЗДЕЛ I

**МОДЕЛИ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧИ  
И ГЛАВНЫЕ ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ  
РЕЧЕПОРОЖДАЮЩЕГО ПРОЦЕССА**

ГЛАВА I

**ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ О МОДЕЛЯХ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧИ  
И ПУТЯХ ВЕРБАЛИЗАЦИИ МЫСЛИ  
В РЕЧЕПОРОЖДАЮЩЕМ ПРОЦЕССЕ**

Разные модели порождения речи предлагались представителям разных наук — лингвистами, психолингвистами и специалистами по искусственному интеллекту. Соответственно, эти модели можно было бы подразделить на лингвистические, психолингвистические и процедурные, или процедуральные. Но различаются они между собой и ориентацией на восстановление разных аспектов речевой деятельности и преследуют разные цели. В то время как лингвистические модели порождения речи (далее — ПР) ставят своей задачей освещение роли языковых явлений, единиц, категорий и т.п. в речевой деятельности, процедурные модели возникают "в контексте создания машинных программ или методов программирования" [Виноград 1983, 124]. Они тесно связаны с такой быстро развивающейся областью науки, как когнитология, в рамках которой происходит пересмотр многих традиционных представлений психологии и лингвистики [ср., например, Wilensky 1987], и направлены на изучение когнитивных, познавательных процессов, а также способов получения, хранения и использования структур знания. Хотя их ограничение от психолингвистических и лингвистических моделей достаточно условно, эти последние ставят своей целью подробное описание конкретных условий и особенностей протекания процессов ПР. При этом психолингвистические модели отражают, естественно, суть и характер психических процессов в речемыслительной деятельности, структуру этой деятельности. Очевидно, что в силу различия в исходных условиях моделирования в указанных моделях освещаются разные стороны речевой деятельности, а итоги анализа формулируются в разных системах терминов и понятий. Разделение труда, вполне оправданное в целях более полного и адекватного постижения свойств объекта, приводит, однако, к тому, что описания всего цикла ПР — от замысла до реализации — с единых позиций еще нет. К тому же из-за исключительной сложности такого описания все попытки охарактеризовать структуру и особенности речепорождающего процесса в полном объеме носят и в настоящее время по вполне понятным причинам лишь предварительный характер.

Мы, естественно, стремимся рассмотреть специфику процессов

ПР с лингвистической точки зрения. Вместе с тем, поскольку ПР представляет собой, по сути дела, не только использование языка, все попытки отвлечься от психических, когнитивных, эмоциональных и пр. факторов, не говоря уже о факторах социальных, обречены на неудачу. На современном этапе знаний нам представляется поэтому более целесообразным попытаться собрать данные из разных наук, свести в единую систему то, что уже известно к настоящему времени в разных областях знания, как бы отобрать из существующих моделей ПР все необходимое для построения интегративной модели ПР. Одновременно следует попытаться свести до минимума всю информацию, полученную из нелингвистических источников, или, по крайней мере, осмыслить ее с лингвистической точки зрения. Для этого надо, хотя бы в самой беглой форме, рассмотреть существующие модели, сопоставить их, понять, что считается в них главным для адекватного представления ПР.

Однако, как только исследователь приступает к осуществлению этой нелегкой цели, он убеждается в том, что сведение разнородных данных в единую систему затрудняется сразу же несколькими обстоятельствами. С одной стороны, при анализе сложного феномена ПР используются не только разные подходы, но и разные процедуры. Так, например, в моделях психолингвистического толка преобладает эксперимент, а в процедурных моделях огромное значение придается формальной стороне и адекватно освещенными оказываются на сегодняшний день далеко не все важные с лингвистической точки зрения аспекты ПР. Наконец, то, что уже сделано, выполнено не на одинаковом уровне глубины и компетентности и не на одном уровне абстракции. Тем не менее отказываться от попыток известного объединения имеющихся данных не приходится. Во-первых, быть может, именно такое представление выявит существующие пробелы и необходимость более подробного освещения того или иного аспекта речевой деятельности. Во-вторых, непосредственно наблюдаемое в речевой деятельности принадлежит сфере языка, а это налагает на лингвиста особую ответственность, ибо именно на основе его данных делаются разного рода импликации о сути происходящих процессов. В-третьих, думается, что правильность психолингвистических и процедуральных моделей естественнее всего проверять на их соответствии тому, что именно в лингвистике имеет более давние традиции описания. Как мы уже отмечали во "Введении", в современной науке часто указывается на необходимость подтвердить психологическую релевантность лингвистических единиц. Но ведь не менее важно и обратное: найти лингвистические подтверждения тем или иным предположениям, высказанным в психологии речи, а также лингвистические обоснования для создания более адекватных компьютерных устройств. Еще в 1968 г. А.А. Леонтьев писал: "Лингвистика моделирует в речевой деятельности как глобальном объекте одну ее сторону, психология — другую" и подчеркивал, что сам процесс ПР важен прежде всего для психолога [1968, 31 и 16]. Но если считать, что язык дан реально в речи и что без изучения речевой деятельности нет теории языка, речевая же деятель-

ность процессуальна, процесс ПР представляет собой объект познания и для лингвиста. Более того. Многие исследователи справедливо полагают, что исследование речевой деятельности как процесса, важное и само по себе, должно быть предпринято во имя решения еще более грандиозной задачи — оно должно стать ключом к новому объяснению теоретических оснований грамматики и других лингвистических дисциплин, а, возможно, — и к пониманию еще целого ряда мыслительных и когнитивных явлений.

Долгое время описания процессов ПР ждали от психолингвистики. Отвечая на вопрос о том, "какой мы хотим видеть психолингвистику", объявляли главным объектом этой науки речевую деятельность, а ее основной целью — создание теории речевой деятельности; полагали, таким образом, что именно психолингвистика ориентирована "на анализ речевой деятельности и общения людей" [Щедровицкий 1968, 7]. Но сегодня всем этим занимается и коммуникативная лингвистика, а созданные за рубежом психолингвистические модели ПР себя не оправдали. Две модели, относящиеся ко времени становления психолингвистики за рубежом, — марковская и трансформационно-генеративная — очень скоро подверглись обоснованной критике [ср., например, Леонтьев 1969; Слобин 1976; Норман 1978 и др.]. Особенно существенные возражения были высказаны против генеративной модели ПР Н. Хомского — Дж. Миллера [см. Тарасов 1987], и возвращаться к ней в работе не историкографического характера не стоило бы, если бы отголоски идей, заложенных в данной модели, не давали бы о себе знать и в настоящее время. К тому же нельзя не отметить, что надо строго дифференцировать проблемы, поставленные в рамках генеративной грамматики, с одной стороны, и те ответы, которые она сама на них давала, — с другой. Первые были своевременны и актуальны, вторые — не выдержали проверки временем. В каком-то смысле можно утверждать, что как раз в ходе ревизии и критики исходных постулатов порождающей грамматики были постепенно созданы новые более адекватные модели, уже лишённые тех недостатков, которые были выявлены для моделей генеративного толка. Так, например, вся проблематика, относящаяся к роли синтаксиса в ПР, была наваяна прежде всего генеративной грамматикой. Точно так же она выявила и все упущения традиционной грамматики, относящиеся ко многим типам деривационных связей в языке. Это были сильные стороны генеративной грамматики. Но что именно делает говорящий, начиная говорить, — этим данное лингвистическое направление не интересовалось. Таким образом, здесь были недооценены самые главные, на наш взгляд, задачи в исследовании речевой деятельности — вопрос о внутренних механизмах ее осуществления.

С конца 60-х и начала 70-х годов на эти вопросы и пытались ответить советские ученые, предлагая первоначально ряд психолингвистических и психологических, а позднее — и лингвистических моделей ПР. Важно отметить, что их появление было связано не только с обоснованной критикой существующих зарубежных мо-

делей, но и с преемственностью советской психолингвистики, опиравшейся на лучшие традиции отечественной науки, предложившей, с одной стороны, важнейшие для разработки теории речевой деятельности лингвистические концепции соотношения языка и речи, а с другой — теоретические установки деятельности подхода к изучаемым явлениям и, наконец, только сейчас оцениваемые по достоинству новаторские идеи в психологии речи. В этом смысле, думается, теоретический фундамент, на котором строились советские модели ПР, оказался более основательным — подходы к изучению речи здесь были разносторонними, а опыт анализа отдельных этапов речевой деятельности и ее структуры достаточно богатым. Особенно хотелось бы подчеркнуть в этой связи творческое наследие таких ученых, как Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин и А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и П.Я. Гальперин, а также работы их учеников и последователей.

Если учесть, что школа Л.С. Выготского оставила после себя богатейшее наследие в освещении пути "от мысли к слову" и в выделении последовательных этапов, или стадий, в протекании речевой деятельности, а школа А.Н. Леонтьева — в рассмотрении речевой деятельности в ее непосредственных связях со всеми другими видами человеческой деятельности и в анализе на единых основаниях структурных начал любых типов деятельности, — надо признать, что модели ПР в советской науке уже могли включать в качестве своих предпосылок положения о том, что:

— в описании речевой деятельности важно стратифицировать процесс ПР, выделяя в нем его последовательные этапы;

— в процессе ПР как определенного вида деятельности необходимо установить прежде всего структуру этой деятельности;

— в описании речевой деятельности следует включить не только собственно языковые явления, ее характеризующие, но и остановиться специально на понимании доречевых и предречевых феноменов; и, наконец,

— "словная" модель ПР уже принципиально недостаточна, ибо в ней не учитываются ни роль более широко понимаемого номинативного компонента речевой деятельности, ни роль синтаксических структур и деривационных процессов, имеющих место в осуществлении ПР.

Признание всех этих теоретических установок [см. подробнее Кубрякова 1986] означало на практике, что при создании новых моделей ПР как в психолингвистике (ср. работы А.А. Леонтьева, И.А. Зимней), так и в лингвистике (ср. работы С.Д. Кацнельсона, Е.С. Кубряковой, А.Е. Кибрика и др.) учитывались достижения современных синтаксических и семантических теорий, учитывался общий более широкий контекст новой парадигмы лингвистического знания, учитывались новые концепции в области грамматики текста и теории речевых актов и т.п., а в итоге расширялось и обогащалось само понятие речевой деятельности и порождения речи как начального этапа самой этой деятельности.

Трактовка речевой деятельности может носить, конечно же, ли-



бо более узкий и специальный, либо более широкий характер. Это зависит от того, что считать началом этой деятельности, в каком диапазоне ее рассматривать и, наконец, чем считать эту деятельность завершённой. Мы придерживаемся более широкой точки зрения, а потому считаем, что речевая деятельность начинается уже тогда, когда активизирующееся сознание принимает решение высказать нечто и когда в преддверии акта речи совершается формирование мысли и планирование речевого высказывания. При изучении речевой деятельности мы обращаемся к истокам речи, к ее довербальным (превербальным) этапам. Само же понятие речевой деятельности используется нами в качестве общего и родового для обозначения всех явлений, относящихся к порождению и восприятию речи, к процессам говорения и слушания в полном их цикле, но в ее составе мы изучаем только эти ключевые процессы (а не, скажем, чтение, заучивание наизусть, перевод и т.п.). Для нас важна языковая способность человека, обеспечивающая речевую деятельность, и то, какие знания, чувства, эмоции и т.п. отражаются в речи. Определение указанных процессов как особого вида деятельности тоже расширяет их понимание, поскольку вводит в анализ такие категории, которые применяются при характеристике любой деятельности.

По К. Марксу, каждый тип деятельности "определяется своей целью, характером операций, предметом, средствами и результатом" [Маркс, Энгельс, т. 23, с. 50]. С этой точки зрения мы и подходим к речевой деятельности [Кубрякова 1986, 19—32], стремясь обнаружить ее цели или, в современных терминах, интенциональность речи, типы операций, языковые средства, используемые в актах речи, а также результат деятельности, притом не только в форме речевого высказывания, которое нас интересует в первую очередь, но и в форме дискурса или текста. Зато достигаемое в результате речевого акта действие интересует нас в меньшей мере. Из сказанного вытекает несколько следствий.

Хотя мы полагаем, что структура речевой деятельности должна быть представлена во всей ее полноте, а, значит, с учетом всех перечисленных выше компонентов, не все они, по нашему мнению, подлежат равно подробному описанию, ибо не все могут быть содержательно осмыслены с лингвистической точки зрения. Ясно, например, что детальные представления о мотивах деятельности, о потребностях и эмоциях говорящего и т.п., точно так же как представление о конкретных целях различных иллокутивных актов, не входят в наше описание и при необходимости черпаются из специальной литературы. С другой стороны, дифференцированный подход к структуре речевой деятельности помогает определить, что именно приходится на долю самой лингвистики. Занимаясь речевыми актами, мы стремимся изучить те явления, которые связаны с языком, те способности, которые относятся к владению речью, к хранению и извлечению собственно языковых знаний и их использованию в составе внешних высказываний. Иначе говоря, нас инте-

ресуют в первую очередь те внутренние механизмы, которые приводятся в действие во время речи.

Перед тем, как перейти к их описанию, мы хотим также сказать несколько слов о более общих установках развиваемой нами концепции. Первая из них касается понимания речевой деятельности как "исполнительской", т.е. подчиненной деятельности более высокого порядка [ср. Тарасов 1987, 77, 91 и др.], что восходит к идеям А.А. Леонтьева. Речь, действительно, вплетена практически во все другие виды человеческой жизни и существует как неотъемлемое звено ее разнообразных и многочисленных проявлений. Она выступает как обусловленная деятельностью более высокого порядка [Леонтьев 1968, 31]. По отношению к процессам коммуникации и интеракции людей, а также к процессам мышления речь выступает в значительной степени не как самоцель, а как средство осуществления неких замыслов человека, как орудие общения, регуляции поведения людей и т.п. Психологи, социологи, создатели искусственного интеллекта и т.д. интересуются, естественно, языком именно с этой точки зрения — как средством достижения определенных целей. Для лингвистики можно постулировать отчасти иное — здесь, действительно, важна как бы техническая сторона дела, т.е. сами поиски надлежащей формы для выражения необходимого смысла, установление принципов общего согласования ставящейся перед дискурсом цели и способов осуществления этих целей в определенных языковых формах. Уже в силу этого речевая деятельность вырабатывает конвенциональные формы исполнения неких содержательных заданий, формы, общественно значимые и социально отработанные. И все же, как правильно указывал Г.В. Колшанский, критикуя точку зрения И.А. Зимней на язык как средство, а речь как способ формулирования и формирования мысли, язык участвует в коммуникации "не как некоторое средство в ряду технических видов связи, а совершенно особо, соответственно присущим ему качествам" [Колшанский 1975, 34 и 57]. Такая "особость" связана, с одной стороны, с творческим характером речевого акта и выбором самой манеры его "исполнения", а с другой — с возможностью выйти вообще за пределы "готового". Выше мы уже говорили отчасти об этом. Подчеркнем теперь еще раз, что, как бы широко ни расходились конкретные намерения людей, какой бы широкий спектр задач ни решался бы в процессах речи и какие бы разнообразные функции они ни выполняли, в них самих, именно как в речевых действиях, операциях и процессах, всегда остается нечто неизменное, фундаментальное, повторяющееся от акта к акту, что и определяет суть речи.

Даже исполнение уже написанного музыкального произведения, т.е. игра по нотам, по готовому плану, оказывается процессом вариативным, нередко — подлинно творческим, требующим осмысления исполняемого произведения, его интерпретации. Неизмеримо более сложным оказывается "исполнение" определенного намерения говорящего, для которого часто нет готового рецепта и план которого создается им самим. И хотя вариативность творческого начала

в речи очень широка, речь, как правило, не одевает готовую мысль в готовую одежду: подвижно и то, и другое. Зарождающееся намерение требует вербализации в оптимальной форме, но эту форму надлежит иногда не только "выбрать", но и создать. Существующие клише, готовых обрывков текста, ритуальных оборотов, образцов в нашей памяти не вызывает никакого сомнения (подробнее см. ниже), но так же несомненно и то, что из имеющейся совокупности мы должны выбрать одно, и уже в этом проявляется известная свобода речевых поступков человека, т.е. в принципе для правильного описания речевой деятельности нельзя преувеличивать ни доли творческого, ни, напротив, доли стереотипов. Все зависит от типа речи, от условий акта общения, от языковой личности. Но и для самой талантливой личности есть закономерности, которым она следует. Эти общие закономерности и составляют предмет нашего анализа.

Критика концепций речевой деятельности как исполнительской направлена и против того, чтобы помещать в начало речевой деятельности готовую, сложившуюся мысль, которая якобы нуждается только в одном — быть "ословленной", вербализоваться. Если б речевой деятельности предшествовал этап не зарождения мысли, а ее окончательного оформления, мы могли бы руководствоваться в описании тем моментом, когда, перефразируя Пушкина, "минута — и слова свободно потекут". Но нам близка идея Л.С. Выготского о том, что мысль творится в слове, вот почему, трактуя предречевые стадии ПР, мы не проводим знака равенства между общим замыслом речи, когда человек обычно знает, что он хочет сказать, и мыслью как психическим образованием, постепенно рождающимся на основе замысла и в соответствии с ним формирующимся. Главное, что хотелось бы подчеркнуть в этой связи — это возможное различие дистанций между замыслом, мыслью и речевым произведением, которое в одних типах речи минимально и несущественно, зато в других — весьма и весьма значительно. Достаточно сравнить в этом отношении спонтанную речь, когда и мысль и речевое высказывание рождаются на наших глазах одновременно, с речью, обдумываемой заранее, подготавливаемой. И поскольку типы речи чрезвычайно разнообразны, в научном ее анализе надо принимать этот факт во внимание и строить модели ПР по возможно более полной и развернутой схеме, предусматривающей весь цикл не в свернутом, редуцированном и сжатом виде, а, напротив, пошагово, поэтапно, т.е. при наибольших дистанциях между замыслом речи и его реализацией. Первая установка нашего описания означает, таким образом, что ниже мы постараемся охарактеризовать каждый отдельный компонент в структуре речевой деятельности и каждую стадию в ее осуществлении в тех случаях, когда они демонстрируют свою полную форму.

Вторая установка нашего описания ПР касается того, как именно освещается в нем структура речевой деятельности. В приведенной выше цитате К. Маркса вслед за указанием на необходимость

учета цели деятельности идет отсылка к характеру производимых операций и средствам их осуществления. Но в организации речевой деятельности огромную роль играют не только сами операции, но и последовательность этих операций. По-видимому, такое представление о речевой деятельности согласуется с ее пониманием как протекающей в нескольких стадиях, на каждой из которых характер операции определяется частной задачей настоящей стадии. Но это не избавляет нас от необходимости ответить на вопрос о том, какие операции типичны для той или иной стадии и одинаковы ли все эти операции. В принципе можно говорить, по всей видимости, об операциях поиска отдельных языковых единиц (слова, словосочетания, синтаксической схемы и т.п.), об операциях выбора одного средства из совокупности существующих, а также, что очень важно, и об операциях создания разных единиц при их отсутствии во внутреннем лексиконе человека и операциях контроля за выбранными единицами или их созданием.

Операции, или действия, как проявления деятельности в текущем сознании человека происходят, естественно, не сами по себе, но вовлекая в себя некие объекты, материальные или идеальные, а, точнее, имеющие разный субстрат, — это операции с чем-то или над чем-то. В формулировке К. Маркса, — это предметы деятельности. Однако сложность речевой деятельности заключается в том, что предметы этой деятельности на известных этапах не наблюдаемы, т.е. принадлежат интериоризованной части нашей психики. К тому же те объекты, которыми оперирует человек во время ПР, сами по себе являются отражением неких фрагментов мира действительности, т.е. "слепокми" чего-то во внешнем мире: образами, картинками, гештальтами, схемами, формулами, символами, если говорить о невербальном ряде указанных объектов, а также всеми известными нам языковыми сущностями, если говорить о ряде единиц вербальных. Жестко разграничить единицы из ряда невербального и из ряда вербального не удастся. Ответить однозначно на вопрос о том, какими величинами оперирует человек, когда задумывает высказывание и постепенно строит его, мы не можем.

Часто утверждают, что, поскольку в ходе коммуникативного процесса отправитель передает информацию об объектах внешнего мира с помощью других объектов — акустических или графических, — мы имеем дело со знаковой ситуацией, а потому центральным элементом такой ситуации является двусторонняя не только лингвистическая, но и психофизическая сущность — знак [Аполлонская и др., 1987, 9 и сл.]. Положения о "знаковых опосредователях мышления" развиваются и в других работах. По мнению некоторых исследователей, мышление предстает не просто как процесс употребления языковых знаков, но как "деятельность с отсутствующим предметом, опосредованная и опирающаяся на языковые знаки. Поэтому речевое мышление — это прежде всего активная форма деятельности с отсутствующим предметом с опорой на языковые знаки" [Тарасов, Уфимцева 1985, 21]. Думается, однако, что эта точка зрения все же достаточно узка.

Современная наука не в состоянии провести точных границ между речевым и неречевым мышлением. Переход от одного типа мышления к другому может, на наш взгляд, носить разный характер. Индивидуальные оперативные единицы мышления могут не иметь знакового, т.е. конвенционального характера. Не случайно поэтому Ю.Н. Караулов говорит о "деспотизме знаковых представлений" [1987, 187] и возражает против широко распространенного убеждения в том, что во всех процессах мышления мы всегда имеем дело со знаковыми опосредователями мышления. "... Создание каталога единиц, которыми оперирует человеческая мысль в процессах отражения сознанием объективного мира и вербализации его результатов, — пишет Ю.Н. Караулов, — задача безнадежная, ибо число единиц и их разнообразие столь же велики, сколь бесконечен и неисчерпаем окружающий человека мир"; это не означает, однако, что подобные единицы не поддаются типизации и обобщению [Там же, 187—188]. Анализ же таких единиц показывает широкий спектр их существенных характеристик — на шкале от "предзнаков" и "дознаков" до настоящих знаков. Да и отдельным видам знаков качество знаковости присуще не в равной мере [Степанов 1971, 111 и сл.].

Как очень правильно сказал Ю.Н. Караулов, "знак отливаётся в свою чеканную форму, становится знаком, только выйдя из промежуточного языка во внешнюю речь" [1987, 208]. Личностные смыслы, из которых кристаллизуется мысль, могут иметь разный субстрат, они могут быть связаны в частности, и с телами обычных языковых знаков, но поскольку содержание знака в таком случае не конвенционально, о языковом знаке как таковом здесь говорить не приходится, в лучшем случае — это квазизнаки. Подлинные языковые знаки мы наблюдаем только во внешнем речевом высказывании, и об их использовании во внутренней речи можем строить лишь более или менее убедительные предположения. Эти соображения вынуждают нас подойти по-иному и к вопросу о знаковом характере операций в подготовке речи.

Интересно также обратить внимание еще на одно обстоятельство: в знаковых операциях подчеркивается прежде всего замещающая функция знака, его способность выступать вместо чего-то. При таком подходе к знакам постулируется и другая их черта — известная независимость и произвольность соотношения знака и замещаемого им объекта. О знаках утверждают, что их субстанция "случайна и безразлична к мыслимому предмету" [Тарасов, Уфимцева 1985, 21]. Но в процессе ПР знакам и знаковым операциям можно отвести и другие роли. Если весь этот процесс в общем виде предстает как система кодовых переходов, то и операции, служащие постепенному "переводу" невербальных единиц в вербальные, в том числе трансформации знаков одной природы в знаки другой, не могут быть безразличными к мыслимому предмету.

Мысль первоначально существует как целостный гештальт, как своеобразный сгусток личностных смыслов. Но для вербализации она требует организации в определенном образом расчлененную

структуру. Продуктом мыслительной деятельности, начавшейся с определенного замысла, выступают прежде всего некие смыслы: как пишет А.Е. Кибрик, "мысль предшествует смыслу и создает его" [1987, 37]. Разъединение отдельных смыслов, вычлняющихся из целостного психического образования, и совпадает с рождением речевого высказывания: суть знаковых операций, однако, состоит здесь в том, чтобы подвести смыслы, слово "внутреннее", под тела обычных конвенциональных знаков. Функция знаков языка — в соотношении содержания с формой, этот акт семиозиса мы здесь и наблюдаем. Специфика его заключается в том, чтобы найти "правильную" форму для родившегося содержания, а закономерности такого подведения уже даны человеку в его предыдущем опыте обращения со знаками языка. Итак, постепенный переход единиц "промежуточного языка мысли", т.е. единиц преимущественно невербальной природы, в языковые знаки происходит не как перевод одних в другие, но как последовательное преобразование указанных единиц в личностные смыслы и как сличение этих последних с принятой для них в системе национального языка формой языковых знаков определенного класса для создания внешнего речевого высказывания. Соотнесение личностных смыслов со значениями языковых знаков опосредовано, следовательно, формой знаков, или, в других терминах, интерпретацией личностных смыслов через значения, выражаемые в языке теми или иными конвенциональными формами. В этом отношении, конечно, форма знаков никак не может быть признана безразличной к мыслимому предмету. Ведь в знаковых операциях этого типа установление связи личностного смысла с языковым знаком осуществляется через тело знака, его форму. Поскольку содержание, подлежащее выражению, остается здесь в значительной мере одним и тем же, постоянным, при переходе от одной системы единиц к другой, знаковой, особую роль приобретает как раз изменение формы и субстрата знака. Изображение ПР по формуле "от смысла к тексту" должно заменить модель "от мысли к слову". Сам же процесс должен описываться прежде всего как смена структур сознания из внутреннего лексикона человека структурами вербальными; содержание, закодированное в сознании в одной форме — мысли, личностных смыслов и т.п. — приобретает, постепенно обогащаясь и уточняясь, существенно преобразуясь, другую форму объективации и воплощения. Подобное преобразование — следствие знаковых операций с исходными невербальными сущностями (образами, представлениями, другими кусочками опыта человека в его памяти) путем создания личностных смыслов, а далее — распределение таких смыслов, организуемых в определенные пучки, группы смыслов, по языковым знакам и категориям разных типов.

Описание принципов распределения смыслов в процессе порождения речи — одна из актуальных проблем современной теории языка, ибо мы уже знаем многое о типах языковых значений разных языковых единиц, в частности, о различиях между значениями слов и предложений, но мы не всегда знаем о том, что заставляет

говорящего переложить тяжесть выражения одних смыслов на синтаксическую схему высказывания, а других — на единицы номинации.

Анализируя концепцию Э. Бенвениста, В.А. Звегинцев отмечал: "Предложение — это целое, не сводящееся к сумме его частей; присущий этому целому смысл распределяется на всю совокупность компонентов" [Звегинцев 1973, 166]. Следовательно, чтобы создать предложение, надо иметь в голове этот целостный смысл и распределить его — сознательно или бессознательно — по совокупности языковых единиц, формирующих внешнее речевое высказывание. Целостный смысл существует в виде гештальта, а потому "комплексно, симультанно, наподобие музыкального аккорда" [Там же, 168]. Для "исполнения" аккорда его нужно представить в виде определенной последовательности или совокупности звуков, записываемых с помощью нот. Для исполнения, т.е. конструирования предложения, необходимо организовать определенным образом синтагматическую последовательность и два ее главных компонента — схему ее расположения, что соответствует выбору синтаксической конструкции будущего высказывания, и заполняющие ее единицы номинации, что соответствует выбору слов или их эквивалентов и установлению отношений между ними.

Коренное различие между смыслом и языковым значением возникает здесь по принципу "значение — внутри языка, смысл вне языка", притом, — как подчеркивает В.А. Звегинцев, — "смысл возможен постольку, поскольку существуют значения, которые тем самым подчиняют мысль определенным ограничениям" [Там же, 176]. Правильнее было бы сказать, однако, что смысл может быть выражен, поскольку есть язык и выраженные в нем базовые, или исходные, значения, а также принципы их распределения.

Предваряя критический анализ существующих моделей ПР, мы излагаем здесь суть развиваемой нами концепции для того, чтобы сделать понятными все последующие возражения против трактовки тех или иных звеньев порождающего процесса у других ученых и, разумеется, для того, чтобы наша собственная точка зрения была с самого начала достаточно ясной. Существенно упрощая процесс ПР, характеризуя только его главное направление, можно сказать, основываясь на сформулированных выше установках, что рождение внешнего речевого высказывания начинается в сознании человека тогда, когда "предмысль", разбиваемая на личностные смыслы, создает кардинальное противопоставление этих смыслов: одни выстраиваются таким образом, чтобы сформировать будущую пропозицию и связать ее отношениями актуализованной предикации, другие — так, чтобы сгруппироваться в единицы номинации или номинативные блоки, которые затем включатся в пропозицию и будут с ней согласованы. Динамические стереотипы, которые сложились в мозгу человека по мере того, как он овладевал языком, сыграют здесь свою определяющую роль. Это и делает речь человека очень близкой к автоматической, бессознательной в целом ряде отношений, т.е. как бы не требующей от человека очень

часто сознательных усилий. Хранятся такие стереотипы в памяти человека, в его внутреннем лексиконе. Его строению, принципам организации мы и посвящаем в настоящем томе специальный раздел.

Автоматизм речи или, по крайней мере, ее относительная простота в обычных ситуациях могут найти свое объяснение лишь в том, что "мыслительные процессы находят во многом прямое, иконическое отражение в языковых структурах, что семантические представления суть тени лежащих в их основе мыслительных структур и что, в свою очередь, смыслы связаны мотивирующим отношением с грамматическими формами (под которыми имеются в виду любые средства языкового выражения смысла: форма понимается не только и не столько как фонетическая оболочка, а как грамматическая сущность "обслуживающих" семантику уровней: морфологического, синтаксического, лексического)" [Кибрик 1987, 37].

Формулы "от мысли к слову" или "от смысла к тексту" следует понимать лишь как условные: при буквальном их прочтении возникает опасность трактовать их как указывающие на изначальную разделенность мысли и слова, смысла и текста, т.е. как бы принимать существование мысли или смысла до слова или текста. Строго говоря, однако, мы бы не знали ни о существовании мысли, ни о существовании смыслов, если бы не слово, не текст. Речевому высказыванию предшествует не столько готовая мысль, сколько "предмысль", мыслительная деятельность, "порождающая" смыслы; речи предшествует ее замысел, само желание что-то сказать, импульсно-намерение. Он действует как пусковой механизм, активизирующий языковое сознание и направляющий это последнее на решение определенной прагматической задачи.

С позиций говорящего определяющую роль в ПР играет семантический компонент, что особенно заметно в онтогенезе детской речи. Этот компонент, которому в системе языка и в языковой способности человека долгое время вообще не отводили надлежащего места [ср. Шахнарович 1983], диктует правила распределения единиц мыслительной деятельности, а, точнее, единиц "промежуточного языка" по Ю.Н. Караулову [1987, гл. 3], по языковым каналам — главным образом, трансфрастическому и синтаксическому, с одной стороны, и номинативному, с другой [Кубрякова 1986]. Разные модели ПР отражают эту деятельную роль семантики по-разному, но само существование ее как дирижера речевой деятельности теперь, как будто бы, является общепризнанным.

С современной точки зрения сама семантика имеет двучастное строение — путь в ней от формы к содержанию считается собственно семантическим, путь же от значения к форме именуется ономасиологическим. Говорящий, естественно, всегда находится в поисках надлежащей формы для передачи необходимого ему содержания. С этой точки зрения он находится в положении ономасиолога, а направление, которого он придерживается, — от заданных значений к формам их выражения — может быть охарактеризовано как ономасиологическое. Поиски им оптимальной формы могут быть самыми простыми: многие значения имеют такие привычные, даже



ритуальные, формы выражения, что из памяти говорящего они извлекаются в виде готовых отрезков речи, иногда весьма значительных. В речи немало стандартного, стереотипного, повторяющегося. Однако поиски средств вербализации мысли могут — и нередко реально оказываются — весьма сложными и даже мучительными. Закон асимметрии знака и — как его следствие — почти полное отсутствие одно-однозначных отношений между формой и значением приводят к тому, что человек, создающий более сложное речевое высказывание, попадает в ситуацию выбора. Отсюда явления гезитации, перестройки высказывания на ходу, многочисленные поправки по мере контроля за собственной речью и т.п. Все это — прямое свидетельство того, что мысль и язык связаны отнюдь не неразрывной связью, что вербализация мысли — это чаще всего творческий процесс, в ходе которого замысел получает не просто некую объективированную языком форму, — он проясняется, уточняется и конкретизируется. В акте речи рождено нечто новое: сообщение, материализовавшее мысль, демонстрирует особое единство найденной формы и воплощенного в ней содержания, обогащенного именно потому, что оно наконец-то приобрело "языковую привязку" и может стать достоянием другого.

Охарактеризовав эти общие отличительные свойства ПР, мы можем перейти непосредственно к рассмотрению того, как эти свойства учитываются и описываются в различных моделях ПР и какова роль отдельных этапов, выделяемых в самом речепорождающем процессе.

## ГЛАВА 2

### КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СУЩЕСТВУЮЩИХ МОДЕЛЕЙ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧИ — УРОВНЕВЫЕ И ЦИКЛИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ

"Совершенно очевидно, — утверждал в конце 60-х годов А.А. Леонтьев, — что дать полную модель всех процессов и механизмов, осуществляющих речь, при современном уровне знания невозможно" [1969, 38]. За прошедшие с того времени почти два десятилетия, конечно, многое изменилось. Предлагались новые модели, критически освещались существующие. И все же сам процесс порождения речи остается по-прежнему глубоко таинственным и содержащим в себе множество непонятого. Современный уровень знания позволяет поэтому очертить его лишь в самых общих чертах. Из трех блоков речевого механизма — блока порождения, блока кратковременной и блока долговременной памяти [Там же, 40] — мы как раз менее всего знаем о блоке порождения, который и рассмотрим в настоящей главе.

Выше мы привели классификацию моделей ПР по их назначению, т.е. охарактеризовали психолингвистические, лингвистические

и процедуральные модели в их отличии друг от друга. Но можно дифференцировать эти модели и по тому, как именно представлен в них речепорождающий процесс и какой стратификации он подвергается в данной модели. Соответственно этому признаку мы выделяем модели уровневые, в которых отдельные стадии процесса ПР выделяются в соответствии со вступающими на каждой из них языковыми подсистемами, или уровнями, а также модели циклические, в которых выделяются те или иные циклы в порождении речевого высказывания. И уровневые, и циклические модели мы противопоставляем интегративным, в которых указание на вовлекаемый в процесс порождения уровень сочетается с выделением последовательных фаз, или стадий, процесса.

В настоящий обзор мы считали нужным включить, во-первых, те модели ПР, которые еще не являлись предметом специального разбора. Это ограничение позволило нам не останавливаться специально на анализе психолингвистических моделей, созданных до генеративного направления и в 60-е годы его существования, поскольку они уже получили подробное освещение в работах А.А. Леонтьева и других психолингвистов. По этой же причине мы не излагаем подробно так называемые порождающие модели генеративного толка. Мы также не включаем в наш обзор, во-вторых, тех работ, которые не предлагают развернутых моделей ПР, хотя и содержат иногда те или иные замечания об отдельных стадиях или компонентах речепорождающего процесса. Мы, наконец, в-третьих, не имеем возможности охарактеризовать те работы о речевой деятельности, акцент в которых делается не на порождении, а на восприятии речи. Так, например, в интересной книге словацкого лингвиста А. Краля "Модель механизма речи" [Král' 1974], освещающей фонетические аспекты речи, внимание ее автора сосредоточено на перцепции акустических сигналов, и главное содержание книги связано с доказательством и конкретизацией положения о том, что "коммуникант обладает специальной моделью (или кодом) для анализа звукового сигнала речи" [Там же, 173]. И хотя в книге содержится много важных соображений о природе коммуникации и роли в ней знаков, а также о центральной роли знака и слова для изучения механизмов речи, исследуются указанные единицы лишь при их восприятии. Точно так же в работе ленинградских ученых "Уровни языка в речевой деятельности" [Уровни... 1986] изучаются те явления, которые оказываются существенными для автоматического распознавания речи, т.е. опять-таки освещаются проблемы, важные для восприятия, а не порождения речи. По существу интерпретирующий характер носили и многие генеративные модели. Хотя их заманчивое название и навело на мысль о том, что в них найдут отражение конструктивные элементы создания речевого высказывания или что в них будут предложены некие руководства по порождению синтаксических конструкций, фактически мы находим в них скорее способы анализа готовых предложений. Да и более поздние разногласия между двумя лагерями в этом направлении свидетельствуют о том, что в центре внимания ученых здесь находились

проблемы интерпретации готовых предложений и их "прочтений". О большей ориентации генеративной грамматики на анализ понимания речи говорили и раньше [ср. Леонтьев 1969, 81; Селиверстова 1976; Степанов 1975]<sup>1</sup>.

Общая же схема формирования речевого высказывания, предложенная генеративистами, состояла в том, что созданию предложения предшествует появление некоей глубинной структуры, для превращения которой в поверхностную требуется серия таких мыслительных операций, как трансформации [ср., например, Хомский 1972, 29—30]. Несмотря на противоречивость в понимании глубинной структуры, отождествляемой то с абстрактной синтаксической структурой, то с неким семантическим представлением будущего высказывания [см. подробнее Кубрякова 1986, 81 и сл.], приведенная выше общая схема речепорождающего процесса может быть легко соотнесена с обычными компонентами циклических моделей: так, идея глубинной структуры может быть поставлена в соответствие идее замысла речи, идея трансформаций — идее последовательного осуществления цепочки кодовых переходов и т.п. Нельзя отрицать также, что и общее направление речевой деятельности в генеративной модели очерчено в целом правильно, когда утверждают, что "глубинная структура подается в семантический компонент и получает семантическую интерпретацию; при помощи трансформационных правил она преобразуется в поверхностную структуру, которой далее дается фонетическая интерпретация при помощи правил фонологического компонента" [Хомский 1972]. Эти положения легли в основу разработанных в гораздо более детальном виде и учитывающих большее количество факторов формализованных моделей типа конструкций М. Бирвиша [см., например, Bierwisch 1983, 61 и сл.]. Вместе с тем говорить о выдвигании единой модели ПР учеными этого направления не приходится: ни в понимании исходной структуры этого процесса, ни в понимании соотношения семантики и синтаксиса, ни, наконец, в мнениях о допустимости или же недопустимости введения в модель соображений прагматического характера и данных не только о компетенции говорящего/слушающего, но и о реальном использовании им языка в актах речи, — во всем этом никакого единомыслия не существовало. Разобраться во всех этих тонкостях — дело будущих историографов, мы же стараемся отразить в нашем изложении лишь те идеи, которые были использованы в наиболее плодотворных моделях ПР.

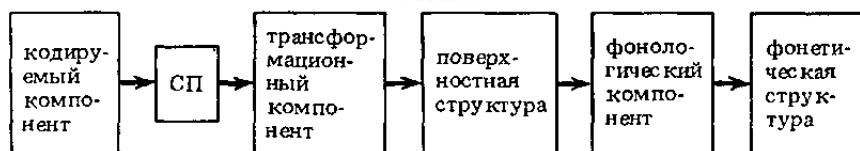
Ясное представление о них дает "Опыт коммуникативно ориентированной модели речепорождения" В.Д. Климонова [1985]. В качестве исходного компонента его модели выступает кодирующий компонент (КК), действие которого оказывается направленным на созда-

<sup>1</sup> Весьма показательны, что в обзоре Л. Фрейзер, с которым мы познакомились уже после подготовки данного тома к публикации и который озаглавлен "Грамматика и обработка речи (language processing)", на самом деле рассматриваются принципы и модули, относящиеся к пониманию речи, о чем совершенно недвусмысленно говорит и сам автор обзора [Frazier 1988, особ. 25 и 31].

ние семантического представления (СП) будущего высказывания и которое состоит в переводе неязыковой информации в семантическую, отражающую все типы значения формируемого высказывания. Как указывает В.Д. Климонов, "в настоящее время мы очень мало знаем о семантических факторах, регулирующих порождение речевых высказываний, и о взаимодействии этих факторов" [Там же, 239]. Тем не менее семантическое представление описывается им как многоярусное иерархически организованное образование, в котором налицо перформативный, коннотативный, грамматический и концептуально-семантический ярусы. Процесс порождения определяется намерением говорящего, а также выбираемой им для реализации этого намерения стратегией, или планом, речевого поведения. Эта стратегия зависит от конкретных контекстуально-ситуативных условий речи, а также от социальных, личностных и психофизических свойств говорящего. Чтобы перевести семантическое представление в поверхностную структуру, необходим трансформационный компонент (ТК), и в процессе трансформационного вывода между указанными двумя величинами располагается ряд промежуточных структур.

Общая схема порождения рисуется автором в следующем виде (в квадратах приводятся системы правил, а в прямоугольниках — структуры, определяемые этими правилами):

Схема 1



Важной особенностью предлагаемой модели является включение в нее прагматических факторов, а также развернутая критика целого ряда генеративных моделей ПР, касающаяся как определения глубинных структур, так и необходимости учета социально-прагматических принципов речевого общения в моделях ПР. Функционирование модели демонстрируется им на порождении структур со значением движения; остается только пожалеть о том, что, несмотря на попытку представления всего процесса ПР с лингвистической точки зрения, многие промежуточные структуры — между семантической и синтаксической — не получают, на наш взгляд, достаточно ясной квалификации как раз в силу того, что синтаксис вынесен за пределы семантики. К тому же все операции вывода описываются здесь после лексического заполнения семантического пространства, но на каком основании происходит их выбор, почему такие единицы как "мяч", "двор" и "улица" рассматриваются как комплексные предикаты и т.п. — остается не вполне ясным. Иными словами, здесь, в конкретной части работы, находят описание те этапы порождения предложения, которые связаны уже с выбранными лексемами и созданной пропозицией. Нас же интересуют

также моменты, относящиеся к выбору лексем и к их согласованию с рождающейся синтаксической схемой, которая, по нашему глубокому убеждению, составляет основу будущего высказывания и потому включена в семантическое его представление.

Описанная модель приведена в качестве примера трансформационно-циклических моделей, в которых превербальные и невербальные стадии порождения не разграничиваются, исходные структуры записаны в абстрактных терминах, обычно совпадающих с правилами и символами функивно-аргументного анализа, деривационные же связи характеризуются как постепенные замены символов и семантических признаков собираемых единиц лексическим материалом. В циклических моделях советских ученых используются иные обозначения стадий речепорождающего процесса, иные способы формализации, что соответствует попыткам представить в модели не только и не столько моменты формирования предложения в логическом плане, сколько охарактеризовать программы формирования предложений в разных типах речи, притом как во внутренней, так и во внешней речи. Отличительной их чертой становится, таким образом, понятие внутренней речи как такого психического образования, которое оказывается промежуточным звеном между замыслом речи и его языковой реализацией.

Первые модели ПР, разработанные советскими учеными, относятся к концу 60-х годов, и поскольку все они так или иначе опираются на идеи Л.С. Выготского — они все включают понятие внутренней речи. Так как Выготский изображал путь от мысли к слову как путь от внутренней речи к внешней, делящийся на несколько фаз, наследие этого ученого используется: 1) для обоснования самого циклического принципа в реконструкции процессов ПР; 2) для того, чтобы подробно охарактеризовать превербальные стадии речи. Первое приводит к тому, чтобы противопоставить в виде сменяющих друг друга фаз семантический план ПР во внутренней речи и грамматический план — во внешней. Второе — к тому, чтобы описать в деталях понятия мотива, цели или назначения будущей речи и дать психолингвистическое обоснование этим понятиям. Поскольку все подробности такого представления процесса речи в психолингвистике уже хорошо известны, здесь нам важно обратить внимание лишь на то, что если у самого Выготского семантический план выступает как интериоризованный, предваряющий говорение, а потому относящийся более к планированию будущей речи, нежели к ее осуществлению, у последователей Л.С. Выготского такой план как бы делится на две части: интериоризованную и выносимую вовне. Так, например, А.А. Леонтьев и его последователи постулируют этап внутреннего программирования речи, противопоставляя этот этап собственно лексико-семантическому, связанному с нахождением вербальных форм речевого высказывания и сводящемуся нередко у представителей этой школы к поиску и выбору слова.

Схема 2



В этой схеме [ср. Норман 1978, 38; Кубрякова 1986, 64] обращает на себя внимание: нерасчлененное представление предречевого этапа, отнесение лексико-семантического плана и грамматического структурирования к вербальной, но не экстернизированной фазе речи (до появления языковых форм во внешней речи); противопоставление операций по выбору слов их грамматическому структурированию и приравнивание всего лексико-семантического плана выбору слов<sup>2</sup>. Известная нечеткость ощущается в отсутствии специального указания на роль синтаксиса, в связи с чем в модели глухо упоминается одна (нерасчлененная) грамматика: "предполагается вслед за Т.В. Рябовой, — пишет А.А. Леонтьев, — что последовательность этапов порождения высказывания в общем случае такова: а) программирование грамматико-семантической стороны высказывания; б) грамматическая реализация высказывания и выбор слов; в) моторное программирование компонентов высказывания (синтагм); г) выбор звуков; д) "выход" [Леонтьев 1969, 265].

В перечислении этапов еще ясно ощутимо влияние уровневой схемы построения языка: сперва грамматика, затем фонетика. Неправдоподобна, однако, сама мысль о том, что первоначально можно выбрать слова, а потом искать некие звуки — в каком же виде тогда выбраны слова? Непонятно также помещение стадии моторного программирования после ступени грамматической реализации высказывания и т.п.

В приведенной схеме остается неясным и то, где же начинается внешняя речь и где именно совершается само грамматическое структурирование и выбор слов. Фактически такая модель перечисляет умозрительно некие операции, но ни их соотношение между собой, ни "место" их осуществления четко не указаны. Если учесть к тому же, что и грамматическое структурирование связывали прежде всего с морфологическим оформлением выбираемых слов, несовершенство этой схемы станет еще очевиднее. И все же схема была шагом вперед по сравнению с тем, что было достигнуто к этому времени и связано это было, на наш взгляд, с введением в модель ПР понятия программирования речи.

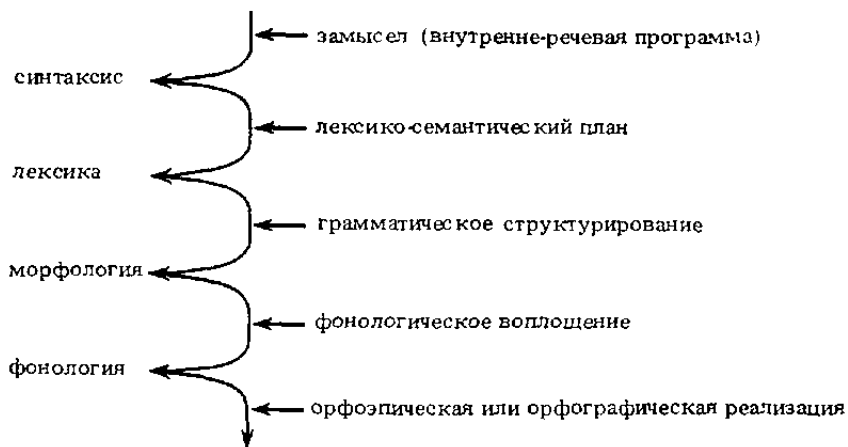
<sup>2</sup>Ср., например. "Семантический план есть, по сути дела, выбор слова, поэтому его правильнее было бы именовать лексико-семантическим планом" [Норман 1978, 38]

Охарактеризованное в 1969 г. [Леонтьев 1969], это понятие связывало протекание речевой деятельности с ее содержательной стороной, вводило в ее трактовку личностные смыслы, а также, что нам представляется особенно важным, представление о линейной схеме фразы: А.А. Леонтьев вводил в свою модель синтаксис именно на ступени внутреннего программирования, притом в таком виде, в каком его можно без натяжек связать с тем, что позднее получило название формирования пропозиции.

Отмечая особенности данной модели, историки психолингвистики выделяют в ней поэтому самое главное: трехфазовый характер модели и отнесенность первой фазы ПР к внутренней речи. "Планирование высказывания, — комментирует Е.Ф. Тарасов концепцию А.А. Леонтьева, — осуществляется во внутриречевом смысловом коде, который представляет собой визуальные образы реальных предметов, схемы внешних действий, слуховые, артикуляционные образы, иногда образы тел языковых знаков или фрагментов" [1987, 131]. Интересно также, что первая фаза ПР характеризуется как "фаза ориентировки в ситуации общения, собеседнике и его речи", хотя одновременно высказывается и мысль о том, что фазе внутреннего программирования предшествует формирование мотива высказывания [Там же]. Очевидно, однако, что возникновение мотива предполагает не просто знакомство с ситуацией речи и т.п., но и заинтересованность говорящего в ее изменении: высказывание программируется именно на основе определенных потребностей говорящего. Учет этого обстоятельства характерен уже не для уровневых, а для циклических моделей, которые и наследуют от первых представление о фазовом характере ПР, но изображают эти фазы в более детальном и дифференцированном виде. Типичной же чертой уровневых моделей является понимание последовательности фаз в соответствии с иерархией уровней в системе языка.

В 70-е годы с развитием генеративной грамматики и всеобщим увлечением синтаксисом в модели ПР определяющую роль начинают приписывать синтаксическим структурам, которые якобы и становятся основой будущего высказывания. Появляясь в голове человека в виде неких абстрактных построений, они лишь впоследствии заполняются лексическим материалом: последовательность формирования высказывания жестко фиксируется как начинающаяся созданием синтаксического костяка и лишь завершающаяся заполнением отдельных позиций синтаксического целого словами или, точнее, именными и глагольными группами. Такие представления о процессе ПР гипотезировали роль синтаксиса и выдвигали его в качестве лидера всего речепорождающего процесса

Подчеркивая, что "в норме все языковые уровни объединяют и координируют свои усилия в процессе порождения текста, в ходе преобразования внутренней речи во внешнюю", Б.Ю. Норман указывает, вместе с тем, что "общая последовательность этого процесса может быть соотнесена с самой системой уровней", а потому может быть схематически изображена в следующем виде:



Такой схемой предусматривается один-единственный план возможного моделирования речи, строго соответствующий постепенному вовлечению в процесс разных уровневых систем, начиная с синтаксиса. И хотя сам автор модели указывает, что иерархию уровней и стадий "не следует понимать слишком буквально", его общий вывод все же заключается в том, что "порождение высказывания как такового начинается именно с выбора структурной схемы" [Норман 1978, 48—49].

Наряду с уровневыми моделями описанного выше типа были предложены в советском языкознании и иные варианты уровневого представления ПР. Наиболее оригинальным является среди них вариант, строящийся на переходе от одного уровня в структуре знака на другой.

Как указывают создатели этой модели, "процесс порождения высказывания можно представить в виде последовательностей денотативного, десигнативного, вербально-синтагматического уровней, причем переход от одного уровня к другому определяется действием прагматического и коммуникативного операторов" [Аполлонская, Пиотровский 1985, 182; ср. Аполлонская и др. 1987, 24 и сл.].

На денотативном уровне в правом полушарии мозга формируется целостное представление явления, о котором хочет рассказать в своем сообщении говорящий. На этой дознаковой ступени происходит создание денотата, еще не расчлененного референта высказывания, и формируются лишь отдельные компоненты знака: идет первый этап создания субъективного смысла высказывания. К внутренней речи отнесен следующий, десигнативный уровень, на котором появляются первоначально предикат и аргументы с еще не уточненными ролевыми структурами, а далее и вся понятийно-ролевая структура будущего высказывания. Центральное место занимает в ней предикат, "являющийся входом в описание любой ситуации и задающий своей семантикой определенный сценарий, который затем



разыгрывается в высказывании. В соответствии с этим сценарием функционируют аргументы, выполняющие предназначенные им семантические роли" [Аполлонская и др. 1987, 27—29]. На вербально-синтагматическом уровне происходит линейаризация понятийно-ролевой структуры, т.е. превращение ее в завершенную синтагматическую цепочку: на этой ступени ПР авторы данной модели вводят опять три подуровня — синтаксический, лексико-морфологический и фонетический или графический, каждый из которых, по их мнению, характеризуется своим набором структур, единиц и отношений между ними, а также механизмом преобразования этих структур в структуры следующих подуровней.

Как видно из краткой характеристики данной модели, она совмещает в себе привычные черты психолингвистических моделей с семиотическим подходом, т.е. прежние представления о переходе с одного уровня на другой на этапах образования внешнего речевого высказывания здесь сохранены, однако названия этапов, предшествующих формированию высказывания, переформулированы в семиотических терминах. Заслуживающим внимание в этой модели является в то же время применение аппарата падежной грамматики — по-видимому, в настоящее время именно этот аппарат позволяет наиболее адекватно объяснить конструирование понятийно-ролевого «костяка» предложения на основе более абстрактной пропозиции, — к этому вопросу мы еще вернемся. Новым также является выдвигание понятий прагматического и коммуникативного операторов как приводящих в действие те или иные конкретные механизмы речи. В том или ином виде эти операторы вводятся, правда, и в ряде зарубежных моделей [ср., например, Osgood 1984, 158; Schank, Birnbaum 1984, 222—223].

Модель в целом хорошо отражает суть тех перемен, которые касаются моделей ПР, созданных в 70-е годы. В то время меняется общелингвистический фон, создающий теоретические основания для предлагаемых новых моделей (генеративная грамматика подвергается строгой обоснованной критике, в частности, не только за выдвигание понятия автономного синтаксиса и его жесткое отделение от семантики, но и за резкое противопоставление понятий компетенции и исполнения, семантики и прагматики и т.п.), а также значительно уточняются психолингвистические аспекты речепорождающего процесса. Для того, чтобы отразить более конкретно все изменения, связанные с пониманием общего направления в процессе порождения речи, приведем интересную таблицу И.А. Зимней, в которой представлены отдельные этапы в этом процессе, выделяющиеся в лучших сложившихся в 70-е годы моделях и тем самым позволяющие судить об отличительных чертах в моделях Л.С. Выготского, А.Р. Лурия и других ученых.

Как указывает И.А. Зимняя, "рассмотренные схемы не отражают деятельностного подхода к говорению как виду речевой деятельности. Поэтому в этих схемах не обозначено место предмета, средств и способов этой деятельности, что для такого подхода существенно" [Зимняя 1978, 67]. Сама она вследствие этого предлагает гораздо более сложную схему формирования и формулирования мысли,

Таблица

Авторы схем	Этапы					
	I	II	III	IV	V	VI
Л.С. Выготский [1934]	мотив	мысль	внутреннее слово (смысл)	значение внешнего слова	—	слово
А.А. Леонтьев, Т.В. Рябова [1970]	мотив	мысль	внутреннее программирование	лексич. развертка, грамм. конструирование	—	внешняя речь
Т.В. Ахутина [1975]	мотив	мысль (речевая интенция)	внутреннее программирование	смысловая структура, грамм. структура	кинетическая программа	внешняя речь
А.Р. Лурия [1975]	мотив	основная мысль высказывания	семантическая запись	глубинные синтаксические структуры	поверхностные синтаксические структуры	развертка: морфолог. фонолог.
С.Д. Кацинелсон [1972]	—	квантование элементов сознания на пропозиции	глубинно-семантическое, синтаксическое структурирование	отбор лексических единиц, грамматических форм	произносительные схемы	фонационное исполнение

в которой хорошо разведены этапы, относящиеся к зарождению и формированию мысли, с одной стороны, и к ее речевому воплощению, — с другой. Однако, прежде чем охарактеризовать ее собственную модель, целесообразно сравнить и прокомментировать разные модели, отображенные в приводимой ею таблице [ср. Зимняя 1978, 68; 1985, 90—91].

Комментируя эту схему и особо отмечая те пункты, которые, на наш взгляд, нуждаются в пересмотре или дополнении, мы считаем необходимым подчеркнуть, что:

1) во всех моделях ИП на предречевых этапах уже выделяется в качестве отдельного этапа мотивационная сторона деятельности, пока еще, правда, не расчлененный на две стадии, как позднее у И.А. Зимней и ряда других авторов, — мотивационную и побуждающую;

2) во всех моделях "мысль" указывается как существующая до внутреннего программирования, т.е. считается фактором, определяющим дальнейшее протекание процесса; лишь в модели Т.В. Ахутиной мотив речи отделен от речевой интенции, а само ИП связывается с ее замыслом, что, по-видимому, точнее отражает происходящее, чем постулирование готовой мысли, предваряющей речь; в модели А.Р. Лурия тоже указывается "основная мысль высказывания", т.е. как бы намек на ее будущее содержание, что и представляется нам единственно верным;

3) этап формирования личностных смыслов — и то в косвенной форме — выделен, собственно, только у Выготского и Лурия; у других авторов здесь указан этап внутреннего программирования, что предполагает не только уточнение будущего содержания, но и известные элементы его структуризации<sup>3</sup>; на наш взгляд, два этих момента — формирование личностных смыслов и их последующее распределение, структуриацию по языковым каналам следует отнести к разным стадиям ПР;

4) предлагаемые модели сходны в отношении первых грчк, т.е. предречевых стадий, но расходятся в понимании стадии, непосредственно предшествующей вербализованным этапам; это означает, что необходимость расчлененного представления довербальных этапов ПР уже становится общепризнанной, зато сами переходы от внутренней речи к внешней по-прежнему не получают еще детального освещения: так, с четвертого этапа в моделях большинства авторов преобладает уровневая модель ПР с недифференцированным представлением лексической развертки и грамматического структурирования, а в модели А.Р. Лурия предлагается схема, типичная для генеративизма — от синтаксиса глубинного к синтаксису поверхностному.

Несмотря на то, что перед нами образцы циклических моделей, старые уровневые представления еще сохранены. При пересмотре этих моделей в коррективах нуждается, таким образом, скорее лингвистическая сторона моделей — психолингвистическая же сторона нуждается более в уточнении и детализации. По нашему убеждению, здесь остается в силе указание Л.С. Выготского, который писал, что ПР осуществляется "от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредствованию ее во внутреннем слове, затем — в значениях внешних слов и, наконец, в словах" [1956, 375]. Что же касается лингвистического аспекта в моделях ПР, то здесь нам представляется наиболее интересной схема, намечаемая С.Д. Кацнельсоном: эта схема и ложится в основу моделей, которые мы называем интегративными и которые мы опишем в следующей главе. Перед тем, как перейти к обоснованию этих новых моделей, рассмотрим более подробно модель И.А. Зимней, так как именно в этой модели находят интересную разработку идеи советской психологической школы, и новое строится на надежном фундаменте трудов таких замечательных ученых, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и Н.И. Жинкин.

Важными характеристиками модели И.А. Зимней являются: разграничение понятий "замысла" и "программы", принцип одновременного действия всех компонентов и уровней в реальном процессе порождения, принцип сопряженности уровней, "когда звено одного

<sup>3</sup>Так, А.А. Леонтьев указывает, что внутренняя программа обладает как содержательной стороной, так и определенной системой операций предсказания над некоторыми исходными элементами высказывания — субъектом и объектом. Но этап формирования пропозиции, столь существенный с лингвистической точки зрения, лучше выделить, как это делает С.Д. Кацнельсон, в качестве отдельного [ср. Леонтьев 1969, 266—267; Кацнельсон 1972, 123].

уровня является компонентом другого” [1985, 95—99]. В ее схеме выделено также большее количество уровней и компонентов: понятие стадии порождения заменено понятием уровня, откуда выделение побуждающего, формирующего и реализующего уровней в схеме и субкатегоризация уровней в виде приписываемых каждому уровню “блоков” операций. Так, в побуждающий уровень включен блок, объединяющий в своем составе коммуникативное намерение говорящего с замыслом речи и ее мотивом; в формирующий уровень включен блок, объединяющий пространственно-понятийную схему будущего высказывания со схемой временной развертки высказывания на смыслообразующей фазе с блоком словесно-грамматического структурирования на фазе формулирующей и т.д. Интересно, что реализующий уровень связывается в основном с артикуляцией, т.е. озвучиванием высказывания [см. Зимняя 1978, 81].

Рассматриваемая модель относится к классу психологических, ею предусматриваются процессы параллельного, а не последовательного характера, ибо здесь конструируется внутренняя сторона, или внутренний механизм говорения [Там же, 81]. Нас, однако, в равной мере интересуют как подготовительные, довербальные стадии ПР, так и стадии, относящиеся к вербализации, и не только к “ословливанню” коммуникативного намерения говорящего, но и ко всему процессу реализации этого намерения в языковых формах. В то же время мысли И.А. Зимней о параллелизме основных процессов, о контроле за происходящим на всех этапах речевой деятельности говорящего, о постоянной подгонке одного компонента под другой и об общей связи всех элементов в речепорождающем процессе кажутся нам заслуживающими самого серьезного внимания.

Выдвинув положение о том, что “выбор структуры высказывания предшествует выбору слов”, Н.Д. Арутюнова делает, однако, тут же существенную оговорку, разъясняя, что в реальном речепорождающем процессе “оба выбора взаимообусловлены: выбор слова невозможен безотносительно к конструкции, задающей его синтаксические характеристики..., но и выбор конструкции неосуществим без предварительной фиксации лексических элементов, в частности глагола, предопределяющего конфигурацию актантов” [1972, 290]. Таким образом, идея параллелизма ряда вербальных операций высказывалась и лингвистами. Интересно в то же время отметить, что и в циклических моделях, рассмотренных нами в настоящей главе, четкого представления о том, параллельны ли операции выбора слов и синтаксической конструкции или нет, по-видимому, не было. Скорее, напротив, по этому поводу наблюдались самые разные мнения. Это дало основание некоторым авторам полагать, что вдаваться в дискуссию по поводу того, что первично — появление синтаксической конструкции или же лексических единиц — нецелесообразно, ибо “процесс порождения высказывания не может носить абсолютно “жесткий” характер. Он перемежается с вероятностными операциями, в ходе которых совершается отбор одного из возможных путей продолжения процесса” [Аполлонская и др. 1987, 32]. Думается, что более адекватное решение этого вопроса заключается в том, что в раз-

ных типах речи соотношение синтаксического компонента с номинативным может принимать разный характер [Кубрякова 1986, 97 и сл.]. Во всяком случае для создания новой модели ПР представляется важным рассмотреть вопрос о том, в какой последовательности могут вступать в ход разные языковые операции и какова конкретно последовательность подобных операций в разных типах речи (спонтанной, диалогической и др.).

Итак, рассмотрение уровневых и циклических моделей позволило установить не только то, какие проблемы в ПР можно считать решенными, но и, напротив, что остается в этих процессах еще не освещенным, а потому нуждающимся в дополнительном анализе.

### ГЛАВА 3

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ В СТРУКТУРЕ РЕЧЕПОРОЖДАЮЩЕГО ПРОЦЕССА (превербальные этапы)

Для того, чтобы представить ниже полный цикл процесса ПР и перечислить все его стадии, а, следовательно, предложить новую модель ПР, необходимо охарактеризовать более подробно те звенья в структуре описываемого процесса, которые мы считаем для него обязательными. Подобная характеристика позволит не только уточнить существо дела, но и наметить некоторые новые аспекты в рассмотрении ПР, а также, что наиболее важно, осветить там, где это возможно, лингвистическую сторону вопроса. Основополагающим для понимания всей структуры процесса ПР являются для нас слова Л.С. Выготского о том, что общее движение этого процесса происходит в направлении от "мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, а затем в значениях внешних слов и, наконец, в словах" [ср. Выготский 1956, 381; Кубрякова 1986, 61 и сл.]. Соответственно этому тезису в интегральной модели ПР и выделяются несколько превербальных стадий, прежде всего мотивационно-побудительная и мыслеформирующая, а далее смешанные, вербально-авербальные стадии и, наконец, собственно вербальные. В настоящей главе мы рассмотрим более подробно то, как мы понимаем каждую из этих начальных стадий и с какими понятиями мы их связываем.

Мы полностью отдаем себе отчет в том, что реальное протекание процесса ПР может принимать иную форму: то, что в научном анализе изображается в строгой последовательности, пошагово, по отдельности, фактически происходит с "наплыванием" одной стадии на другую, с их переплетением, с возможными нарушениями обычного порядка следования разных стадий в разных типах речи. Иначе говоря, в структуре речевой деятельности возможны разного рода изменения от растягивания одного этапа до слияния двух смежных,

от пропуска одного из них до включения некоторых дополнительных стадий и т.п. Как и всякий другой тип человеческой деятельности, речевая деятельность может стать объектом сознательного контроля со стороны говорящего, а, значит, перестраиваться на ходу и менять свои формы. В этой связи Т. Виноград пишет: "... как и любой сложный конструктивный процесс, конструирование высказывания осуществляется не как простая последовательность отдельных этапов. Оно может включать процесс обратной связи, когда сначала принимается решение, а затем оно меняется на основе анализа его последствий" [1983, 133]. Вместе с тем в нормальных условиях речи ее протекание следует определенной схеме, включающей в самом общем случае следующие звенья: мотив — замысел — формирование мысли с кристаллизацией группы личностных смыслов — оформление и развитие мысли за счет перекодирования личностных смыслов в языковые значения, связанные с определенными типами знаков, — организация этих языковых знаков во внешнее речевое высказывание (см. схему 4).

Каждое звено характеризуется собственными свойствами и механизмами, а существование его может быть доказано тем, что в семантику предложения благодаря его действию включаются особые компоненты значения: так, мотивационно-побудительная стадия ПР оставляет свой след в виде прагматических, модальных и модальных компонентов значения, а формирование мысли сказывается в конструировании пропозиционального начала высказывания. Если признать за семантикой предложения ее послойный характер и выделять в значении предложения по крайней мере три аспекта: коммуникативно-прагматический, экстенциональный (или референциональный) и интенциональный (или сигнификативный) [ср.: Pasch, Zimmermann 1982, 307], то истоки указанных компонентов в общем содержании высказывания можно связать с разными ступенями его порождения. Не случайно, что на метаязыке лингвистического описания эти компоненты значения получают разные наименования.

Интересно отметить, что даже в тех теориях, где противопоставление прагматики и семантики считается неправомерным, смысл речевого произведения (складывающегося текста) оценивается тем не менее как негомогенное образование, которое может быть с большей или меньшей долей условности расчленено на такие отдельные компоненты, как выражающий основное информационное содержание внешнеситуационный компонент, компонент референциальный, соотносящий элементы текущего текста с представлениями об элементах действительности, модальный, дейктический, упаковочный, логический, эмоциональный и, наконец, телеологический, соотносящий высказывание с речевыми и неречевыми намерениями говорящего. Для поверхностного выражения указанных компонентов смысла происходит нередко их амальгамирование, но с лингвистической точки зрения каждый из них можно проследить по присущим ему автономным средствам его языкового выражения и даже системе таких средств [см. Бергельсон, Кибрик 1987, 53—54].

Хотя мотивационная фаза составляет обязательную часть суще-

ствующих моделей ПР у нас в стране, А.А. Леонтьев правильно отметил еще в 1969 г., что "собственно говоря, этот этап лежит за пределами психолингвистической модели как таковой; однако, не вводя его, мы просто не можем понять причинной обусловленности речевого поведения и в какой-то мере особенностей его структуры" [Леонтьев 1969, 133]. В то время, действительно, трудно было связать психологическую сторону речевой деятельности с ее конкретными (языковыми) моментами. Но сегодня положение дел радикально изменилось, и выделение мотивационно-побудительной фазы в процессе ПР может быть поддержано и чисто лингвистическими фактами. Речевая деятельность, подчеркивает И.А. Зимняя, отвечает общему определению деятельности (по А.Н. Леонтьеву) именно потому, что она служит удовлетворению определенной потребности — в общении, коммуникации, которая является одной из высших духовных потребностей человека [Зимняя 1978, 49]. Фактически, однако, за каждым речевым актом стоит не просто желание вступить в контакт, но и более конкретный мотив — причина или совокупность причин, побуждающих человека к общению с данным человеком в данной ситуации и потому обуславливающих иллокутивные силы осуществляемого акта речи. В истоках речи стоит, таким образом, само желание заговорить с другим или другими для того, чтобы сказать что-то. Возникающая потребность активизирует сознание говорящего и служит ее пусковым механизмом, толчком речепорождающего процесса.

"Начальным этапом порождения высказывания, — пишет И.Н. Горелов, — принято считать момент оформления интенции (намерения). Общая интенция — это намерение вообще вступить в акт общения" [1987, 147]. С современной точки зрения, такое намерение — это частная разновидность разнообразнейших интенций говорящего: контактообразующая или контактоустанавливающая, и она тоже имеет своим коррелятом вполне определенные лингвистические средства. Несмотря на широкий спектр возможных мотивов речи, несмотря на их зависимость от индивидуальности говорящего и т.п., речевые акты были подвергнуты классификации на основе интенций говорящего, и, главное, описанию подверглись чисто языковые особенности каждого из установленных типов речевых актов. Конкретными мотивами речевого поведения занимались в последнее время и в прагматике, и в теории речевых актов, и в семантике синтаксиса, в связи с чем мотивационная сторона ПР получила достаточно подробное освещение.

В терминах новейших теорий каждое речевое высказывание выступает как следствие реализации определенной интенции говорящего — попросить о чем-либо, сообщить о случившемся, прокомментировать событие, выразить некие эмоции или потребовать чего-либо. Первый пласт в семантике высказывания — это скрытое или явное указание на то или иное намерение говорящего. Соответственно можно полагать, что на первой стадии ПР намерение говорящего выступает в качестве вектора, определяющего весь настрой речевого акта; с лингвистической точки зрения это означает, что в

семантическое представление предложения вводится в качестве центрального некий "перформативный ярус", показатель его иллокутивных сил [ср. Климонов 1985, 239], а в модель ПР—представление об установке говорящего, определяемой мотивом речи и замыслом речи.

Наиболее четко установка говорящего выражается при использовании им перформативных глаголов или перформативных конструкций: *Хочу спросить тебя вот о чем...; Требую, чтобы ты это сделал; Я не намерен скрывать от тебя, что...* и т.п. Практика использования языка тысячами поколений говорящих привела к тому, что для реализации общих намерений говорящего сложились особые типы предложений — вопросительные, повествовательные или утвердительные и т.п. В то же время, поскольку в живом языке одно и то же намерение может быть реализовано разными средствами, и, напротив, одно и то же высказывание может служить для выражения разных интенций, установки отправителя речи становятся ясными из текста. Это означает, что понятие установки говорящего относится не только к первому высказыванию, начинающему речевое произведение, — установка предопределяет общую тональность речевого акта, его формальную организацию.

По мнению Т.А. Аполлонской и Р.Г. Пиотровского, на всем протяжении ПР действует прагматический оператор, который на начальном этапе речи складывается из следующих компонентов: пресуппозиционной ситуации, в которой находится отправитель сообщения, мотива сообщения как цели воздействия на собеседника, а также наличия у говорящих определенного фонда общих знаний [Аполлонская, Пиотровский 1985, 182—183]. Мысли об интенциональных характеристиках речевого акта как его неотъемлемом свойстве, зависящем от говорящего, были поддержаны, таким образом, и за пределами теории речевых актов. По мысли Лакова, у каждого высказывания есть свой глубинный предикат, относящийся ко всему высказыванию в целом и иногда находящийся, а иногда — нет свое выражение в поверхностной структуре высказывания. Соответственно, задумываемая структура имеет вид предложения, заключенного в перформативную рамку, ибо логической форме предложения предшествует определенное отношение говорящего к сказываемому. Предложение типа *Мыши едят сыр* должно быть, с точки зрения А. Росса, рассмотрено как утверждение *Я полагаю, что мыши едят сыр* или *Я считаю истинным, что...* Каждый речевой акт может быть охарактеризован поэтому с помощью таких глубинных конструкций, как *Я спрашиваю вас, Я прошу, Я полагаю* и т.п. Характер подобных конструкций может быть описан с помощью так называемых перформативных глаголов [ср. Арутюнова 1976, 46 и сл.; Апресян 1986]. Однако, даже если такие специальные средства отождествления иллокутивного акта отсутствуют, само отсутствие их воспринимается как значащее — в разговоре нейтральном, на ровной ноте, перформативный глагол может и не появляться. В ситуации непонимания цели речевого акта слушающий задает один из стереотипных вопросов: — *Зачем ты мне это рассказываешь? Для чего начал об этом говорить? Что ты этим хочешь сказать?* и т.п.



Приведенный пример свидетельствует и о том, что в диалоговой речи мотив речи слушающего определяется его реакцией на сказанное говорящим и что порождаемое им высказывание — реплика в ответ — формируется мгновенно, притом акт понимания связан прежде всего с пониманием интенции говорящего.

В циклических моделях ПР вслед за мотивационной стадией выделяется стадия замысла речи. Если, характеризуя мотив речи, мы хотим определить прежде всего, почему и для чего говорит человек, то, вводя в анализ понятие замысла, мы связываем его более с предметным содержанием высказывания и стремимся выделить тему высказывания. Замысел — это, по словам И.А. Зимней, "самый общий нерасчлененный смысл высказывания" [1978, 74]. Можно трактовать замысел как предвосхищение того, что нужно сказать для того, чтобы добиться задуманного. Важной чертой замысла является, на наш взгляд, то, что он простирается не только на первое внешнее речевое высказывание, но и на более развернутую цепочку — целый текст: строго говоря, замысел отнесен ко всему акту речи [ср. Жинкин 1956, 142].

Критикуя генеративную грамматику за неадекватность в представлении реального процесса ПР, С.Д. Кацнельсон указывал, в частности, что модель Хомского отличается от живого говорения "еще тем, что имеет дело с разрозненными, вырванными из контекста предложениями, а не целостными сообщениями, в которых предложения подчинены структуре текста" [1972, 109—110]. Весь процесс речевой деятельности должен рассматриваться в идеале "не как порождение отдельных, изъятых из общего контекста и независимых друг от друга предложений, а как порождение текстов, законченных речевых произведений, сообщений монологического или диалогического характера" [Там же, 119].

В связи со сказанным интересно отметить, что и теория речевых актов, строившаяся на первых порах на материале одного-единственного предложения и определении его иллокутивной характеристики, перестраивалась постепенно за счет более решительного обращения к тексту. В психолингвистике требование учитывать весь складывающийся текст оказалось знаменательным, поскольку именно при таком подходе становится особенно ясным, что в обычном потоке речи, когда одно высказывание следует непосредственно за другим, у говорящего не остается времени для сознательного обдумывания каждого куска текста (как в письменной форме речи), все это спонтанный процесс, развертывание звеньев единого плана, общего замысла речи.

Возможно, в некоторых типах речи нет оснований противопоставлять строго мотив речи и ее замысел. То, что получает в модели ПР название мотивационно-побудительной стадии, — и есть стадия формирования сложного коммуникативно-прагматического целого, своеобразной системы, в которой сказываются и элементы предшествующего опыта человека, притом как языкового, так и неязыкового, и элементы оценки ситуации речи и ее адресата, и конкретные намерения говорящего, и цели его речевого акта, и реше-

ния относительно способа и характера его воздействия на собеседника и т.п.<sup>1</sup> Ясно, что именно на этом этапе решаются вопросы о прагматическом и коммуникативном задании, а следовательно, вырисовывается тип предложения и его тема. В формировании мотива большую роль играют человеческие эмоции, вся его психика, настрой, в формировании замысла речи — процессы мышления с их предметным содержанием, с выделяемой областью референции и тематикой речевого акта.

Не все процессы мышления завершаются созданием речевых высказываний, но появление речевого высказывания — это всегда свидетельство предшествующей ему работы мысли. Освещая протекание речевой деятельности, мы не можем поэтому обойтись без гипотез о том, что представляют собой мыслительные процессы, предвещающие речь или же непосредственно с нею связанные, в каком субстрате они происходят и с помощью каких оперативных единиц нашего сознания мы их можем описать.

В самой постановке вопроса о том, как именно протекают мыслительные процессы, уже содержится новый взгляд на сущность мыслительных структур, которые еще совсем недавно считались по определению связанными неразрывно с использованием языка. Критика этого устаревшего взгляда пришла в значительной мере из психологии и психолингвистики [см., например, А.А. Леонтьев, 1969, 154—155]. Новаторские идеи Б.А. Серебренникова и его предшественников о разных типах мышления и возможности осуществления интеллектуальных операций вне использования языка послужили основанием для пересмотра самого понятия речевого мышления и его противопоставления мышлению авербальному<sup>2</sup>. По существу, положение о том, что информативный процесс, называемый человеческим мышлением, имеет дело не только с нейрофизиологическими эквивалентами определенного национального языка, пробивало себе дорогу в советской психологии речи, начиная с работ Л.С. Выготского 30-х годов [ср. Горелов 1987, 29]. "То, что в мысли содержится симультанно, — писал Выготский, — в речи развертывается сукцессивно" [Выготский 1982, 356]. Доведенная до своего логического конца, эта идея великого ученого означала, что пространство мысли и пространство речи обладают различными характеристиками и что в любом случае "выведение" мысли наружу, во внешнее высказывание, требует трансформации и перестройки многомерного образования, каким представляется зародыш мысли, в линейное речевое произведение. Внутренние механизмы речи и должны сработать так, чтобы обеспечить указанное преобразование. Но если и типы мышления неодинаковы, нетождественны,

<sup>1</sup> Ср. в этой связи идеи Т. Винограда о комбинации коммуникативных целей как источнике речевого акта и о невозможности точно и формально охарактеризовать "первичное намерение" говорящего, ибо оно представляет собой сложный набор коммуникативных и межличностных целей, приводящих к тому же в действие не только механизмы языка, но и средства паралингвистического взаимодействия [1983, 132 и 139].

<sup>2</sup> Многие убедительные аргументы в защиту тезиса о невербальности целого ряда мыслительных процессов приводятся в книге И.Н. Горелова [1980, особ. 26 и сл.].

то и переходы от них к речи — те кодовые переходы, о которых как об однозначных писал Н.И. Жинкин, — могут выступать в разной форме. Ведь если речевая деятельность представляет собой путь от мысли к слову, чтобы объяснить ее протекание, надо восстановить цепочку: мыслительные процессы — мысль — внешнее речевое высказывание, а также найти в этой цепочке место понятия замысла.

“Единицы мысли и речи не совпадают,” — писал Л.С. Выготский [1982, 354]. Однако каковы единицы мыслительной деятельности человека, мы до сих пор не знаем. Реальный процесс “превращения” мысли в суждение по-прежнему остается загадкой. Тем не менее известное приближение к решению ее намечается, притом со стороны самых различных наук. Как исследования по нейролингвистике, так и работы по устройству мозга, как попытки создания искусственного интеллекта, так и опыт работы с компьютерами разных поколений, как эксперименты психологов, так и теоретические соображения лингвистов, — все это сыграло свою роль в выработке новых гипотез о том, как происходит ПР на стадии рождения замысла речи и что нужно для того, чтобы реализовать этот замысел во внешнем высказывании.

Мы исходим из того, что процессы мышления, проходя стадию рождения идей и замыслов, могут завершаться разными результатами — творением произведения искусства, мгновенным нахождением практического решения по выходу из критической ситуации, чертежом будущей конструкции, созданием орудия труда и т.п. В одних случаях сознание человека активизируется для решения неречевых, в других случаях — для решения речевых задач. Возможно, что некоторые ученые назвали бы мыслительными процессами лишь те, которые, так сказать, с самого начала были ориентированы на речь. Но мы считаем мышлением любой интеллектуальный поиск, рассматриваем выход из любой проблемной ситуации как доказательство не простой рефлекторной деятельности, но деятельности сознания — динамики мозговых структур. Ответ на вопрос о том, в каком субстрате осуществляется такая деятельность, может быть лишь предположительным, но существуют достаточные основания, чтобы предположить, что человек оперирует своеобразными следами своего опыта — энграммами, возникшими как следствие отражения мира и деятельности по его познанию в человеческой голове, прежде всего образами вещей и предметов, людей и других живых существ, представлениями и т.п.

Можно было бы сказать, что в разных типах мышления первоначально в действие вступают элементы предметно-образного или предметно-схемного кода, извлеченные из глубин памяти, и что дальнейшее развитие этого процесса зависит от того, к каким сущностям перейдет человек от стадии оперирования невербальными концептами. Для создания музыкального произведения или чертежа будущего здания переход к вербальным формам мышления, по-видимому, не обязателен. Для конструирования речевого высказывания, напротив, необходим переход от невербальных концептов к вербальным, а, следовательно, и реорганизация невербальных концептов,

образов, схем, представлений. Для того, чтобы описать происходящую при этом реорганизацию, и вводят понятие внутренней речи, или так называемого промежуточного языка (см. о нем подробнее ниже и в гл. 4 наст. разд.), он, как двуликий Янус, одной своей стороной обращен к тому психическому образованию, которое называется замыслом речи, а другой — к костяку будущего высказывания.

Предваряя описание внутреннего лексикона, мы хотим здесь подчеркнуть лишь одно важное обстоятельство: в той функциональной системе, которая называется человеческим мозгом, надо выделить, по крайней мере, следующие системы — нейрофизиологическую систему как сложную сеть энграмм двух разных типов: энграмм предметно-образных и энграмм языковых, а также систему соотнесения и соединения одних с другими. Чтобы речь осуществилась, надо каким-то образом совместить элементы невербальной и вербальной памяти, перекодировать одни в другие, если процессы мышления происходили как невербальные. Не исключено, что такое перекодирование связано с работой разных полушарий мозга на этапах, предшествующих перекодированию, и что оно представляет собой объединение правого и левого полушария в единую работающую систему связей.

Указанную связь мы представляем себе следующим образом: исходным материалом для любой мысли является фонд энграмм; мысль рождается при их активной перегруппировке, новых объединениях; образные и "картинные" энграммы в правом полушарии связываются с их языковыми коррелятами в левом, благодаря чему считаются обычно, что работа по ПР приходится на левое полушарие. Для речевой деятельности существенно, что «спецификой „правополушарного“ мышления... считают готовность к целостному и одномоментному восприятию мира со всеми его составными элементами. С „левополушарным“ мышлением связывается, напротив, способность к последовательному, ступенчатому познанию, которое носит соответственно аналитический, а не синтетический характер» [Ротенберг 1987, 39]. Важно также, что "левое полушарие... способно к одновременной обработке поступающей информации о нескольких объектах" [Там же]. В свете сказанного понятно, почему связь полушарий означает фактически переход от целостного видения ситуация к ее расчлененному представлению, переход от гештальта — к его отдельным частям, от холистического образования — к составляющим его отдельным структурам, что лингвистически соответствует трансформации многомерных структур в линейно организованные, выбору из гештальта темы и ремы, топиков и комментариев, противопоставлению данного и нового и т.п.

В правом полушарии замысел речи существует как бы в виде многозначного контекста, который не поддается исчерпывающему объяснению, подобно впечатлениям от воспринятой действительности, в традиционной системе общения. Стратегия же левого полушария заключается в его разбиении на информацию о нескольких объектах, в выборе того, что поддается сказыванию, вербализации, того, что может быть выражено на национальном (естественном) языке, наконец, того, что можно логически упорядочить, организовать иерархически.

Фактически из всех бесчисленных связей между предметами и их свойствами, отраженными в единой картине правого полушария, указывает В.С. Ротенберг, "нужно целенаправленно отобрать только немногие — внутренне непротиворечивые, сущностно значимые для упорядоченного анализа". Это и делает левое полушарие [1987, 41]. Ясно, что не весь образный и символический контекст сводим к словесно-логическому и что в этом смысле первый богаче второго. Ясно в то же время, что именно словесно-логический выделяет суть дела, упорядочивает смутные видения, организует увиденную на внутреннем экране картину за счет своеобразного редукционизма, отсева несущественного и т.д. Без этого "энтропия образного мышления превышает полезный уровень и возрастает до степени хаоса", к тому же без работы левого полушария не может быть поставлена четкая логическая задача, не может быть направлен творческий процесс — поиск как бы не сфокусирован [Там же, 54].

Итак, на этапе предречи можно предположить сличение энграмм правого полушария с энграммами левого, единицам предметного кода ставятся в соответствие формирующиеся на их основе личностные смыслы. Как указывает Н.И. Жинкин, в предметно-схемном коде отсутствуют материальные признаки слов естественного языка, этот код образен, он включает образы и концепты отражения действительности. "Предметный код, — подчеркивает Жинкин, — это стык речи и интеллекта", здесь совершается перевод мысли на язык человека [1982, 53—55]. Согласно нашей точке зрения, истоки речи лучше связывать, однако, не с готовой мыслью, а с ее замыслом. То же психическое образование, которое обычно в повседневном языке называется мыслью, представляет собой результат "претерпевания" замысла в конкретное речевое высказывание. Мысль как таковая, какой мы наблюдаем ее в готовом высказывании, формируется в известном смысле вместе с высказыванием. С этой точки зрения можно говорить о невербальных формах мышления, но как можно судить о мысли, если мы ее не вербализовали? В этом свете понятны знаменитые слова К. Маркса о языке как о практическом, действительном сознании [Маркс, Энгельс, т. 3, с. 29].

Нередко говорят о том, что в музыкальном или скульптурном и пр. произведениях искусства "выражена мысль". Но такой способ интерпретации метафоричен: объективирован в материальной форме замысел человека, но не его суждение о мире или же конкретное сообщение о нем.

То, что называют мыслью до ее вербализации, начинающейся обычно во внутренней речи, еще не только не представляет собой какого-либо суждения или сообщения, но и содержит нередко такие элементы сознания, которые вообще не поддаются языковому кодированию. В процессе языковой объективации мысли они отсортировываются, да и сама эта объективация модифицирует содержание мысли [ср. Виноград 1983, 139]. Последняя становится более логичной, ее реальный смысл уточняется и обогащается за счет ассоциаций, сеткой окружающих каждое слово и т.д. Не следует также забывать о том, что перевод многомерных структур мыслительной деятельности

в линейные и синтагматически организованные языковые сопряжены с возможностью "вытянуть" нелинейный смысл в линейную цепочку множеством разных способов [ср. Бергельсон, Кибрик 1987, 52 и сл.]. В свою очередь и это рождает эффект значимости выбранных языковых средств вербализации мысли, когда найденная форма реализации замысла оказывается не только не безразличной к передаваемому ею содержанию, но и вносящей свою долю известных дополнительных значений. К тому же действие прагматического оператора, о котором мы уже говорили, "вынуждает говорящего эшелонировать элементы мыслительного содержания в соответствии со степенью их коммуникативной значимости" [Там же, 52].

"Готовой" мысли до ее вербализации не существует, и хорошо известны афористические утверждения по этому поводу Л.С. Выготского: "мысль иначе построена, чем ее речевое выражение" и "мысль совершается в слове" [Выготский 1968, 190]. Как замечательно сказал С.Л. Рубинштейн: "... в речи мы формулируем мысль, но формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем" [Рубинштейн 1940, 350; ср. Зимняя 1978, 27—28].

Признавая разные формы мышления — авербальные и вербальные, — надо признавать также принципиальные различия переходов от этих разных форм к речи. Если одни типы речи уходят своими корнями в невербальные процессы мышления и предполагают некие предречевые этапы в ПР, когда смутное содержание будущего высказывания начинает принимать форму, приближающую данное содержание к типовым языковым значениям определенных знаков, другие типы речи имеют своими истоками вербальное мышление, т.е. мышление, уже облеченное в языковые одежды и, так сказать, изначально связанное с его языковым выражением. Этот, по-видимому, весьма распространенный тип мыслительных процессов, совершаемых сразу же в коде национального языка, и может быть, на наш взгляд, назван речевым мышлением. Широкая представленность такого типа речемысли и давала, по всей видимости, основания для тезиса о неразрывности языка и мышления: наиболее обычная форма мыслительных процессов с помощью языковых знаков выдавалась за единственно возможную. Этому тезису отдали дань многие советские философы и языковеды.

"Деятельность сознания, — пишет, например, С.Д. Кацнельсон, — всякий раз по необходимости сопровождается деятельностью языка, вызывая к жизни единый и сложный по своему составу речемыслительный процесс" [1984, 4]. Но это положение вряд ли может быть согласовано с его же определением мышления как "активного оперирования элементами сознания при решении тех или иных жизненных проблем" [Там же, 5]. Ведь активно оперировать можно любыми элементами сознания: образами, представлениями, двигательными схемами и т.п. Предположим, мы решили сесть и довязать какую-либо вещь. Нужно ли, чтобы сознание, активизируемое данной интенцией, регулировалось вербально? Ведь утверждать, что сознание не активизировано, неправомерно, но и утверждать, что при реше-

нии этой "жизненной проблемы" вступает в действие язык, было бы отклонением от фактического положения дел.

Подведем некоторые итоги. "Мышление, — правильно указывает Б.А. Серебренников, — осуществляется не только в сфере абстрактного логического познания, но и в сфере познания чувственного, а в пределах последнего осуществляется материалом образов восприятия, понятия и воображения" [1983, 98]. Еще раньше о том же писал С.Л. Рубинштейн, отмечая, что "наглядные элементы включаются в мыслительный процесс в виде более или менее генерализированного содержания восприятия" [1959, 61]. На этом этапе развития науки была установлена возможность мыслить не в словесно-логическом коде, а в коде предметно-образном. Для понимания речевой деятельности это было важным в том отношении, что заставляло связывать по крайней мере известную часть процессов ПР с кодовыми переходами — от мышления в образах, схемах, представлениях и т.п. к мышлению с помощью языка. Реконструкцию таких переходов мы и осветили выше. Остается, однако, ответить и на вопрос о том, как происходит создание речевого высказывания в том случае, если мысль и язык связаны "неразрывно". В иных терминах о том же можно спросить и так: что происходит на том этапе ПР, когда мысль — пусть только формирующаяся, только смутно зарождающаяся, — приходит в столкновение с языком? В каком смысле говорят о том, что язык является средством осуществления абстрактного или абстрактно-логического мышления? Как это сформулировал У. Чейф — "каким образом нам удастся воспринять невербальный опыт, отложить его на время, а затем вспомнить о нем и облечь в слова, которые позволят другим людям понять, каков был этот опыт?" [1983, 85].

Существуют два входа в сознание, указывает, отвечая на поставленный вопрос У. Чейф, один через чувственное восприятие мира, другой — через извлечение из памяти [Там же, 38]. Активизация сознания и проявляется по существу в том, что оно оказывается сконцентрированным и "пробужденным" для решения той или иной проблемы.

Мы полагаем, что вслед за активизацией сознания могут наступить разные состояния человеческой психики и что, в частности, следует выделять, по крайней мере, четыре разные схемы человеческой деятельности на этапах, следующих за такой активизацией или непосредственно с нею связанных:

I. Активизация сознания вызывает действие, поступок неречевого характера, т.е. предметную деятельность, не опосредуемую вербально;

II. Активизация сознания происходит симультанно с всплыванием на поверхность сознания тех или иных речевых (языковых) форм; это и есть речевое мышление, начинающееся во внутренней речи и, как это неоднократно отмечалось в литературе, отличающееся своей спецификой, — аморфностью, неполнотой, незавершенностью и т.п. и вместе с тем уже принципиально связанное с той или иной реальной языковой формой — словом или группой слов;

III. Активизация сознания связана с прояснением иллюкативных сил будущего речевого акта, т.е. она равносильна речевому поступку и происходит в условиях совершения перформативного речевого акта;

IV. Активизация сознания связана с рождением определенной речевой интенции, мысль формируется не в вербальном субстрате, но проходит этапы постепенного перекодирования из одного субстрата в другой.

Эти схемы ставят своей задачей продемонстрировать, что активизация сознания и текущая мыслительная деятельность человека могут принимать формы, ориентированные либо на предметную деятельность, либо на речевую, либо, наконец, на ту и другую одновременно, что для осуществления речевой деятельности интенция говорящего должна стать желанием сказать что-либо и что лишь такая речевая интенция способна стать стимулом или импульсом, возбуждающим необходимые механизмы речи и приводящим их в движение.

Естественно, что в силу сказанного мы никак не можем согласиться с теми, кто, подобно А.Г. Спиркину, утверждали некогда, что "процесс мышления не предшествует и не может предшествовать во времени процессу словесного выражения мышления" [цит. по: Серебrenников 1983, 77]. По нашему убеждению, существуют случаи, когда мышление предшествует речевому высказыванию, но есть и такие, когда процесс мышления симультанен процессу создания речевого высказывания. Иными словами, есть и такие формы речевой деятельности, при которых зарождение мысли и процесс ее оформления в языковой последовательности разорваны во времени: мыслительный процесс здесь предшествует слову. Поток сознания может сразу же приобрести речевую форму — в случаях речевого мышления, но может включать и несловесные элементы сознания. "Мысль — облако, из которого речь исходит в каплях", — писал Л.С. Выготский [1968, 190].

Сказанным мы хотим также подчеркнуть, что рождение мысли может миновать этап образно-предметно-схемного кода и начаться непосредственно в коде национального языка. Внутренней речью можно, с этой точки зрения, считать появление на поверхности сознания, но внутри нас, любых языковых форм, какими бы разрозненными, аморфными или отрывочными они ни были. Речевое мышление особенно типично для обдумываемой заранее речи, для сознательных поисков оптимальных средств выражения задуманного, для научной деятельности, связанной с изложением результатов исследований или постановкой проблем. Речевое мышление характерно, однако, и для спонтанной речи, для живого диалога, когда речевое высказывание представляет собой непосредственную реакцию на реплику собеседника и т.д.

Но какими бы ни были формы речевой деятельности, для ее нормального осуществления необходимы механизмы памяти — кратковременной, удерживающей в фокусе сознания то, что нужно "здесь и теперь", и долговременной, помогающей человеку извлечь из "кладовой сознания" как нужные человеку сведения, данные, инфор-



мацию и т.п., так и соответствующие осуществляемому речевому акту языковые формы.

В движение приводятся механизмы памяти. Возможно, именно здесь и сказываются различия в протекании мыслительных процессов разных типов, ибо для одних людей извлечение опыта из памяти заключается в "вытаскивании" из нее образов и вообще наглядных представлений, для других оно сводится к извлечению уже вербализованного материала, для третьих — к выведению на внутренний экран нашего воображения целых кусков своеобразного кинофильма и т.д. Любой из этих путей приводит к тому, что складывается задумываемое содержание речи. Как мы уже указывали выше, первоначально оно существует в виде многомерного блока, гештальта, целостного представления о каком-либо эпизоде, событии, случае, явлении и т.п. Как происходит теперь его членение? В чем заключается роль языка на этой стадии речепорождающего процесса?

Впервые четкое описание этого процесса в лингвистических терминах было предложено С.Д. Кацнельсоном в 70-е годы. Рассматривая путь "от содержательных элементов сознания к речевым текстам", он охарактеризовал его как процесс образования "смыслов", как единый процесс порождения мысли и речи [Кацнельсон 1972, 120]. Указав, что порождающий процесс начинается с выбора темы и стратегии сообщения, что выработка плана и стратегии сообщения не всегда принимает осознанный характер, но что имплицитно в любой речи имеется план и стратегия изложения, Кацнельсон подчеркивает: определение темы сообщения является средством активизации требуемого участка знаний (памяти), а первая наметка плана оказывается средством развертывания данных и их сегментации на отдельные части. Выделяя далее в ПР три ступени — речемыслительную, или семантическую, лексико-морфологическую и фонологическую, он останавливается в основном на характеристике самой сложной для реконструкции процесса ступени — ступени "квантования элементов сознания (знания) на отдельные пропозиции" [Там же, 123]. Описание данного процесса и составляет замечательную особенность его модели ПР.

"На первичной фазе формирования речемыслительного процесса поток активизированных элементов сознания членится на отдельные кадры, каждый из которых отражает отдельные события или состояния. Средством членения потока мысли на отдельные кадры являются реляционные предикаты и необходимые для их конкретизации формальные понятия или значения. Возникающие из сочетаний реляционных предикатов и значений пропозиции являются матрицами, на базе которых постепенно складываются предложения" [Кацнельсон 1984, 5—6]. В приведенной схеме ПР главным понятием оказывается, по существу, понятие пропозиции, которая первоначально "содержит в себе момент образности" и "подобно картине... изображает целостный эпизод, не предписывая направления и порядка рассмотрения отдельных деталей". Чтобы придать пропозиции заверченный характер, надо мысленно поименовать "действующих лиц" данной пропозиции, т.е. заполнить диктуемые ею места [Там же, 6]. Первичная фаза

отличается недостаточной расчлененностью ее семантических структур, их близостью к чувственному образу. На вторичной фазе этой ступени происходит поэтому еще один шаг в сторону сближения семантических структур со структурами реальных высказываний, семантические структуры, организуясь в пропозициональные ячейки, превращаются в семантико-синтаксические, а к последним для трансформации их в нормальные высказывания надо подобрать подходящие лексемы.

"От активизированных элементов сознания к отдельным событиям и положениям, от событий и положений к пропозициям и мыслительным структурам более сложного порядка, от глубинных семантико-синтаксических структур к поверхностным предложениям, оснащенным лексемами и грамматическими формами, и от последних к исполняемым фонологическим структурам — таков в общих чертах путь, совершаемый элементами сознания в процессе порождения речи" [Кацнельсон 1972, 127]. Подобная модель ПР, созданная в 70-е годы, т.е. во времена развития генеративного направления, была примечательна во многих отношениях. Ее конструктивные начала были явно связаны с критикой генеративной грамматики и неприятием теоретических оснований указанного направления. "Наша интерпретация, — подчеркивал сам С.Д. Кацнельсон, — отличается прежде всего тем, что рассматривает речевую деятельность в тесной связи с деятельностью сознания... Необходимой предпосылкой процессов речевой деятельности является мышление, разносторонняя деятельность сознания, осуществляемая при посредстве языка и механизмов речи" [Там же, 115]. Деятельность же сознания содержательна, из чего следует, вопреки всем постулатам порождающей грамматики на первых этапах ее становления, что главным звеном в ПР является семантическое.

"Хотя в позднейшей версии порождающей грамматики, — пишет в середине 70-х годов С.Д. Кацнельсон, — и появился "семантический компонент", но в сущности это был лишь своего рода привесок к основному синтаксическому построению. Говоря об операциональных механизмах языка, Хомский имел в виду именно синтаксис, к тому же синтаксис совершенно формальный, освобожденный от всякого семантического содержания" [1986, 277—278]. В послесловии к книге У. Чейфа "Значение и структура языка" [1975] С.Д. Кацнельсон отмечает в качестве особых заслуг ее автора введение не просто оригинальной семантико-грамматической концепции, но и отрицательное отношение ко всем антисемантическим установкам как структурализма, так и генеративизма. С симпатией цитирует он слова о том, что «именно говорящий „порождает“ сначала семантическую структуру, и именно семантическая структура определяет то, что происходит в дальнейшем» [Чейф 1975, 75]. Созвучны мыслям Кацнельсона и идеи Чейфа о процессе порождения как о многофазовом, в продолжение которого семантические единицы, данные на начальной фазе речеобразования, в ходе превращения семантической структуры в линейную должны подвергнуться "линеаризации", т.е. трансформации из многомерных образований в одномерные. Поскольку ключевым элементом,

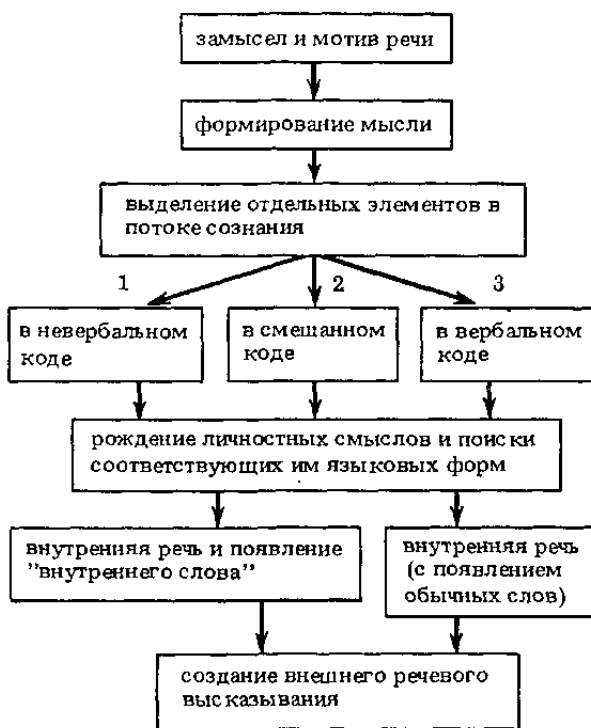
открывающим процесс порождения высказывания, по мнению Чейфа, является глагол, в значении которого потенциально содержится все предложение [Кацнельсон 1975, 284—285], развиваемая им концепция оказывается вербоцентрической. В то же время понятны и истоки более поздних положений Чейфа о том, что процессы вербализации, составляющие суть ПР, могут быть разделены на три типа, одним из которых является этап "пропозиционализации". Таким образом, в рамках разных направлений, одинаково критически настроенных по отношению к генеративной грамматике, складываются достаточно близкие по духу теории, важной составной частью которых при изображении процесса ПР становится возникновение пропозиции. Интересно также, что, несмотря на известные расхождения в понимании пропозиции, в обеих концепциях это понятие связано с выделением из описываемого события (точнее, представления о нем) неких участвующих в нем объектов и с установлением отношений между ними. Создание пропозиции заключается в организации определенного рода структуры, объединяющей глагол с именными группами, или, в других терминах, функцию с ее аргументами, или, наконец, прообраз предиката с прообразами окружающих его актантов и т.п. В том или ином виде, но речь идет всегда о формировании костяка будущего предложения, т.е. о пропозиции как его ядре.

Завершая обсуждение моделей ПР, предложенных С.Д. Кацнельсоном и У. Чейфом, можно сказать, что их роднит признание семантики в качестве определяющей силы в речеобразовании, а также понимание важности роли формирования пропозиций на определенных стадиях изучаемого процесса. Концепции двух этих авторов сходны и в том отношении, что охарактеризованный им путь порождения речи представляется универсальным. В то же время уже У. Чейф делает примечательную оговорку о том, что "когда люди говорят, они постоянно выбирают наилучшие способы выражения того, о чем они думают" [1983, 40]. Мы полагаем, что такой выбор не замыкается исключительно стадией образования пропозиции и что стремление к оптимальному решению — реализации замысла речи — создает в конечном счете существенные различия в протекании речевой деятельности на стадии формирования внешнего высказывания. Конкретно это означает, что: а) речевая деятельность характеризуется свойством эквифинальности, т.е. возможностью достичь один и тот же результат — построить необходимый текст, — используя для этого разные пути; б) в силу указанных обстоятельств можно и нужно выделить эти разные пути, соответствующие разным типам ПР, обнаружив для этого те операции и те единицы, которые свойственны разным типам речи. Мы полагаем, что конкретные способы формирования внешнего высказывания определяются тем, какое именно слово или группа слов "преднайдены" во внутренней речи и представляют основу для разворачивания будущего высказывания и, главное, какую функцию надлежит им сыграть в этом высказывании — темы или ремы, субъекта или предиката, строительного материала для идентифицирующей или же характеризующей (предикативной) группы и т.п. В этом смысле существенную часть развиваемой нами кон-

цепции составляет понятие "внутреннего слова", выдвинутое Л.С. Выготским.

Коммуникативное задание задуманного текста служит стимулом для активизации сознания в таком виде, чтобы привести в действие механизмы речи, выделить и ограничить в текущем сознании те области знания, о которых пойдет речь, построить концептуальный аналог текста, возбудить те языковые средства, которые связаны с данным фреймом и представляют собой его языковые корреляты. Важнейшим моментом в этом процессе становится обнаружение адекватного средства номинации той или иной сущности в описываемой ситуации — определенного объекта в ней, действующих лиц, действий, ими совершаемых и т.п. Соответственно, переходы от найденного "внутреннего слова" к внешней речи определяются тем, частью какого номинативного блока станет это слово и в какой функции будет выступать в составе предложения этот блок.

Схема 4



Освещенные нами процессы могут быть представлены графически в виде схемы, отражающей поэтапное превращение замысла речи в речевое высказывание и предусматривающей разные возможности перехода от мысли к слову (на схеме это изображено цифрами 1, 2 и 3). Поскольку схема дает представление о всех звеньях ПР, ее можно рассматривать как вводную относительно материала, рассматриваемого в следующей главе.

Поскольку в настоящей главе были освещены подробно предречевые этапы речевой деятельности, перейдем теперь к более детальному описанию вербальных стадий ПР, охватывающих процессы формирования личностных смыслов как содержательной основы будущего высказывания и их подведения под конвенциональные языковые знаки через ступень сличения личностных смыслов с языковыми значениями выбираемых знаков. Для того, чтобы совершить это, рассмотрим прежде всего понятие внутренней речи.

#### ГЛАВА 4

### ПОНЯТИЕ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ И ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИНТЕГРАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧИ

Продолжая развитие гипотезы, высказанной о ПР в предыдущей главе, мы хотим еще раз подчеркнуть, что на этапе, непосредственно предшествующем созданию внешнего речевого высказывания, имеет место преобразование потока мысли во внутреннюю речь. Иными словами, каким бы ни был сам поток мысли по своему субстрату — вербальным или же авербальным, включающим языковые единицы или же, напротив, представляющим собой поток образов, представлений и т.п. или даже смешивающим воедино образы и языковые единицы, в ПР наступает такой момент, когда в этом потоке появляются единицы, либо напрямую связанные с языком — слова или группы слов, либо связанные с языком более косвенно — обрывки слов, но обязательно имеющие языковые корреляты. С появлением таких "языковых привязок" начинается стадия речевого мышления, обязательного для ПР. Если в некоторых типах речи эта стадия выступает как полностью экстерниоризованная (например, в спонтанной речи), для обдумываемой заранее речи она полностью интерниоризована, почему и именуется внутренней речью. Как правильно указывает Ю.Н. Караулов, наличие языковых знаков — слуховых ли образов слова, зрительных или моторно-артикуляционных, в сокращенном виде или же в полном объеме — в процессах мыслительной деятельности "не вызывает, как правило, сомнений у исследователей, независимо от того, на вербалистских или антивербалистских позициях в понимании мыслительной деятельности они стоят" [1987, 205].

Нельзя в то же время не отметить, что парадоксальность положения в освещении этих стадий в ПР заключается как раз в том, что и те исследователи, которые на словах защищают идеи неразрывной связи языка и мышления<sup>1</sup>, фактически описывают процесс рече-мысли в определенной последовательности смены невербального на вербальное. Так, например, С.Д. Кацнельсон, отстаивая идеи вер-

<sup>1</sup> Ср., например: "формы языка необходимо сопутствуют мышлению от начальной фазы зарождения мысли до момента отчуждения и передачи слушателю" [Кацнельсон 1984, 4].

бальности мышления, замечает одновременно, что первоначально поток сознания членится на "отдельные кадры, каждый из которых отражает отдельные события или состояния" [1984, 5]. И хотя согласно его концепции средством членения потока мысли на кадры оказываются реляционные предикаты, он уже указывает, что "многоместные предикаты прямого соответствия в языке не находят" [Там же, 6]. Точно так же существование потока мысли как источника формирования будущей мысли на этапе, предшествующем ее членению, не оспаривается, да и вычленяемые кадры вряд ли можно рассматривать как вербальные единицы сознания. Таким образом, даже признавая, что формирование мысли связано с квантованием потока сознания посредством организации пропозиции, что безусловно верно, мы вряд ли можем отрицать, что в самом рождении мысли есть моменты, предшествующие данным процессам, и что, следовательно, в каком-то смысле зародыш мысли, или ее эмбрион, если угодно, может существовать до языка. Мы также утверждаем, что квантование сознания может происходить благодаря появлению в текущем сознании и всплыванию на его поверхность любого слова, любой значащей формы и даже намек на эту форму, притом как в предикативном, так и не-предикативном виде, т.е. в качестве любого члена складывающейся пропозиции. На разнообразии таких форм и держится, собственно, положение о разных типах, или способах, порождения речи. Интегральная модель ПР, соответственно, должна предусмотреть разнообразие этих типов, т.е. отразить свойство эквивинальности внешнего речевого высказывания. В любом типе речи присутствует стадия речевого мышления, но как мы уже указывали выше, внутренняя речь как стадия интериоризованного оязыковленного процесса характеризует далеко не каждый тип ПР.

Хочется указать на то, что уже в конце 60-х годов, разводя понятия внутренней речи и внутреннего программирования, А.А. Леонтьев подчеркивал, что их различие — это различие промежуточного звена в процессе порождения речи и конечного звена и что, главное, "внутреннее программирование может разветвляться либо во внешнюю речь (минуя внутреннюю), либо во внутреннюю речь в зависимости от функциональной специализации и некоторых других факторов" [Леонтьев, 1969, 158]. Таким образом, ему было ясно, что внутреннее планирование, соответствующее в нашей модели замыслу речи, может непосредственно предшествовать этапу экстериоризации речи, что внутренняя речь для некоторых типов ПР не обязательна и т.д. Мы полагаем, что в процессе ПР может быть исключена и эта планирующая деятельность, хотя построение внутренней программы и происходит, по А.А. Леонтьеву, на неосознаваемом уровне. В более поздних работах, как указывает Т.В. Ахутина, описание особенностей внутреннего планирования оказывается связанным с более широким его пониманием: оно рассматривается как часть внутренней речи и тот ее этап, на котором появляются смысловые вехи будущего высказывания, корреляты таких важных для высказывания компонентов, как субъект, объект или предикат [Ахутина 1985, 100—101]. По всей видимости, именно возможная нерасчетленность отдельных операций

в процессе ПР, наплывание одной операции на другую и совмещение целей одной и той же операции — все это препятствует окончательному решению вопроса о том, представлено ли вообще внутреннее программирование речи в качестве обязательного этапа ее порождения или же, что представляется более правильным, этот этап может быть "склеен" с этапом нахождения языковых коррелятов будущих членов предложения.

Описывая процесс ПР, И.Н. Горелов утверждает, что, по данным Н.И. Жинкина, "перед тем, как будет произнесено первое слово будущего предложения, надгортанник и другие органы артикуляции займут такое положение, которое соответствует общей интонационной схеме будущего высказывания (вопрос, восклицание, повествование). Практически это означает, — заключает И.Н. Горелов, — что предопределены и типы предложений, включая и позицию составляющих" [1987, 148]. Но как можно объяснить тогда перестройку уже начатого предложения в разговорной речи? Думается, что для нормального коммуникативного процесса можно установить такую последовательность отдельных операций по ПР, в которой этап внутреннего программирования сближен с этапом поисков первого слова или в котором эти этапы совмещены.

С этой точки зрения становится понятным, почему целый ряд операций, относимых А.А. Леонтьевым и его последователями к стадии внутреннего программирования, рассматриваются нами на стадии внутренней речи как таковой, без спецификации реальной последовательности их осуществления. Вместе с тем мы принимаем два принципиально важных положения из работ А.А. Леонтьева и Т.В. Ахутиной (Рябовой): во-первых, противопоставление процессов смысловой и грамматической организации высказывания, что соответствует мыслям Л.С. Выготского о смысловом и фазическом синтаксировании [см. Шахнарович 1981] и что нашло впоследствии подтверждение в исследованиях афазии [ср. Ахутина 1985, 101], и во-вторых, признание единиц программ по их семантической природе не "значениями", а "смыслами". В итоге представляется возможным предложить новую интерпретацию понятия внутренней речи и внутреннего слова [см. Кубрякова 1986]. Поскольку в указанной работе все эти понятия уже получили подробное описание, здесь мы ограничимся характеристикой основных моментов предлагаемой нами модели ПР и приведем некоторые новые данные в ее защиту и обоснование.

"Всякая мысль, — подчеркивал Л.С. Выготский, — стремится соединить что-то с чем-то" [1956, 376]. Во внутренней речи этот глубинный процесс отражается в нахождении внутреннего слова или группы слов, выполняющих функцию обозначения любого из компонентов подобной мысли, т.е. либо тех сущностей, между которыми говорящий хочет установить связь (чаще всего — между субъектом и объектом), либо одной из этих величин, либо, наконец, самой связи или обстоятельств ее осуществления. В этом смысле любое внутреннее слово оказывается опорным, или ключевым, т.е. предопределяющим развертывание будущего высказывания. Возможные типы речи (см. схему на с. 78) и определяются тем, прообразом какой

части предложения "обернется" внутреннее слово во внешнем высказывании, в какой именно синтаксической функции выступит оно в реальной речи, чем станет оно в будущем предложении — темой или ремой, субъектом или предикатом и т.п.

Интересно отметить, что сам Л.С. Выготский, вводя понятие внутреннего слова, подчеркивал, что оно соответствует идее внутреннего предиката и что именно предикативность является "основной и единственной формой внутренней речи, которая вся состоит с психологической точки зрения из одних сказуемых" [Выготский 1956, 364; ср. Лурия 1979, 140]. Поэтому для Выготского слова *Аннушка* и *Б* в ситуации ожидания трамвая определенного номера — такие же сказуемые (предикаты), как и слово *Идет* [Рябова, Штерн 1968, 91]. Но с лингвистической точки зрения важно как раз то, родится ли на основе этих психологических предикатов высказывание *Аннушка идет*, или *Как долго нет Аннушки*, или *Я всегда опаздываю из-за этой Аннушки*, или *Нужно же: Б идет один за другим, а Аннушки все нет* и т.п. Отталкиваясь от внутреннего слова как от психологического предиката, говорящий реализует свою речевую интенцию, учитывая своего собеседника, а фактор адресата заставляет его членить ситуацию и обозначать ее компоненты так, как это принято в языке, т.е. в форме предложения, где каждому слову надлежит найти определенную синтаксическую позицию. Вот почему мы считаем главным свойством внутреннего слова его способность быть нагруженным личностными смыслами, превышающими объем его системного значения, его "прегнантность", если пользоваться термином Ю.И. Караулова [1987, 205]. Внутреннее слово — это условный знак ситуации "для себя", сгусток личностных смыслов, целый семантический комплекс, который на стадии его озвучивания, перевода во внешнюю речь и выведения во внешнее высказывание должен быть расчленен на части, соответствующие (в целях нормального общения) конвенциональным языковым значениям, обнаруживаемым в телах определенных языковых знаков. Внутреннее слово, этот зародыш будущего высказывания, еще лишен грамматических признаков, это может быть и не слово естественного языка, а лишь его кусочек, намек на него, "новое тело нового знака" ([см. Тарасов, Уфимцева 1985, 56—57], где подробно освещены экспериментальные материалы А.Н. Соколова и дана их оригинальная интерпретация). В то же время "во внутренней речи слово гораздо более нагружено смыслом, чем во внешней" [Выготский 1982, 350]; по мнению А.Н. Соколова оно становится нередко "носителем общего смысла текста" [1967, 94].

Чрезвычайно важно в этой связи подчеркнуть еще одну — регулятивную функцию внутреннего слова, — его способность выступать импульсом, который приводит в движение ассоциативно-вербальные сети, активизирует сознание в определенной области и ограничивает эту возбужденную область текущего сознания определенными рамками. Приведем любопытный пример такой пусковой роли слова, которое, будучи извлеченным из недр сознания и памяти, приводит в движение ассоциативные сети, помогает зафиксировать ускользаю-



щую мысль, соединить что-то с чем-то. Герой романа А. Кристи мурлычит про себя детскую песенку, и его друг раздраженно спрашивает: — Что это, черт побери, ты напеваешь? Герой извиняется: он никак не может понять, что заставляет его мурлыкать про себя детскую считалочку —

Fiddle de dee, fiddle de dee  
The fly has married the humble bee...

А через неделю в разговоре с тем же другом он рассуждает о том, как определенное слово застрекает в голове человека в связи с чем-то, в данном случае — в связи с детской песенкой, знакомой ему с детства, и как кусочек этой песенки — *married the humble bee* позволил ему только что вспомнить имя человека — *Humbleby*, который был убит при загадочных обстоятельствах и убийцу которого он будет искать<sup>2</sup>.

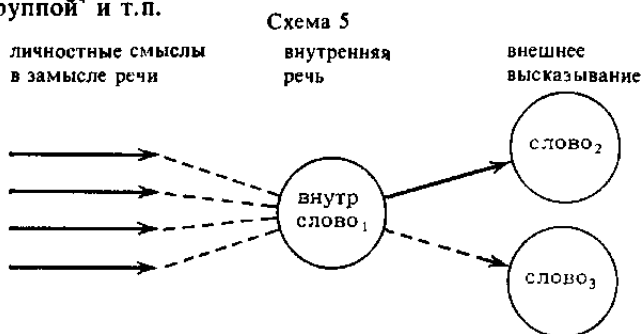
Замечательное представление о роли внутреннего слова дает М. Булгаков, описывая формирование мысли и соответствующего ей речевого потока у героя следующим образом: "Аннушка... Аннушка?... — забормотал поэт, тревожно озираясь, — позовьте, позовьте... К слову "Аннушка" привязались слова "подсолнечное масло", а затем почему-то "Понтий Пилат". Пилата поэт отринул и стал вязать цепочку, начиная со слова "Аннушка". И цепочка эта очень быстро связалась и тотчас привела к сумасшедшему профессору" ("Мастер и Маргарита").

Итак, можно заключить, что внутреннее слово представляет собой основную номинацию всей описываемой ситуации или же ее какой-то части; от этой символической номинации говорящий и должен перейти к "правильному" слову, номинации, понятной для другого. Внутреннее слово оказывается поэтому прокладывающим векторные линии от содержащихся в нем личностных смыслов к речевому высказыванию. Поскольку в языке существует два принципиально различных способа распределить смыслы по языковым единицам и категориям, — подвести смыслы либо под лексические значения слов и их эквивалентов (номинативный путь распределения смыслов), либо под грамматические, синтаксические значения синтениционального типа (синтаксический или трансфрастический путь распределения смыслов), с нахождением внутреннего слова начинается построение высказывания. Иными словами, личностные смыслы объединяются в такие пучки, которые на уровне высказывания соответствуют одни — значениям синтаксических схем предложения и способам их дальнейшего связывания в текст, другие — значениям отдельных номинаций или номинативных блоков. Представителем пропозициональных, или синтенициональных, значений первого типа является, например, значение агенсно-паценсного типа<sup>3</sup>, значения отношений между глаголом и

<sup>2</sup> A. Christie. *Murder is easy*. Glasgow: Fontana books, 1963, P. 17—18.

<sup>3</sup> Блестяще описанное в терминах прототипической семантики такое значение включает целый набор свойств: существует некто, агенс, который совершает нечто; существует пациенс, который испытывает нечто и изменяет свое состояние, изменение пациенса есть следствие действия агенса и т.д. [см. Лакофф 1981, 357—358].

именной группой<sup>4</sup> и т.п.



Первая стадия вербализации замысла человека заключается, таким образом, в выборе и поиске внутреннего слова, которая совпадает с формированием личностных смыслов и их номинацией в целом — на предлагаемой схеме это соотносится с появлением слова<sub>1</sub> во внутренней речи. Переход к внешнему высказыванию и, в частности, к слову<sub>2</sub> и к слову<sub>3</sub> включает явление пропозиционализации, т.е. с психологической точки зрения осознание тех ролей, которые играют в описываемой ситуации обозначенные предметы. С лингвистической же точки зрения на этой стадии вербализации человеческого замысла говорящий выбирает определенную схему синтаксического целого, конструкции предложения: выбранная пропозиция актуализируется с определенной расстановкой сил. Как указывает У. Чейф, само описываемое событие (если речь идет об описании какого-либо события) обычно представляется глаголом, участники же события — именами [1983, 48]. Точнее было бы, возможно, сказать, что создание предложения осуществляется как осознание того конкретного отношения, которое усматривается между обозначенными участниками события или ситуации или же как осознание того действия, состояния или качества, которое приписывается выбранному и обозначенному субъекту. Не случайно в большинстве моделей искусственного интеллекта вводятся прежде всего единицы, соответствующие отношениям [ср. Wilensky 1987] или же минимальной единице информации, в свою очередь определяемой как "тройка" ARB, т.е. как схема "R связывает A и B", например, ISA — что означает R=is a... или НАР — has a part [Скэрэгт 1983, 231 и сл.].

Описанный процесс вербализации заключается, следовательно, в том, чтобы решить, подходит ли слово<sub>1</sub> — в форме, найденной для него во внутренней речи, для "передвижения" в состав внешнего высказывания и если подходит, то в каком качестве оно там будет выступать. На этой стадии внутреннего контроля может произойти замена слова, обозначающего в свернутом виде нечто для себя, номинацией, предназначенной для другого. После перебора нескольких возможных номинаций и обнаружения той, которая попадет во внешнее высказывание, на стадии контроля, — начинает разворачи-

<sup>4</sup> Отношения этого типа лучше всего и полнее всего описаны в рамках так называемой падежной грамматики [см. подробнее Кубрякова, Панкрац 1985, 68 и сл. где приводится также основная литература по вопросу].

ваться внешнее высказывание: напомним, что не только мысль, но и суждение представляют собой соединение чего-то с чем-то — функция объединяется со своим аргументом, тема находит свою рему, и все это происходит уже в рамках синтаксической конструкции, схема которой согласуется с типом и характером всплывших на поверхность сознания номинаций. В определенном смысле можно поэтому утверждать, что в некоторых типах речи слово со всеми присущими ему категориальными, частеречными и лексическими характеристиками, слово как обозначение чего-то в экстралингвистическом мире, тянет за собой и определенную синтаксическую схему предложения. Выше мы уже указывали на то, что в ПР обязательно наступает такой момент, когда синтаксическая схема предложения согласуется с включаемыми в нее лексическими единицами: номинативные блоки подгоняются под определенную синтаксическую конструкцию или же, напротив, каркас предложения возникает в определенном виде потому, что включает слова определенной семантики и потому как бы своим содержанием предназначенные для выполнения тех или иных синтаксических ролей. Происходит семантическое согласование линейного расположения слов в предложении и самих используемых слов, согласование предиката со "своим" субъектом и т.п. В лингвистической литературе этот процесс неоднократно анализировался и описывался в деталях (см., например, работы Ю.Д. Апресяна, В.Г. Гака, А.Е. Кибрика, Г.А. Золотовой и многих других синтаксистов).

Для создания речевого высказывания остается одно — заполнить найденную синтаксическую схему предложения лексическими единицами в соответствии с грамматическими нормами данного языка, т.е. оформив их всеми надлежащими морфологическими показателями и организовав правильно построенные морфологические структуры. На этом этапе ПР в силу вступают правила грамматического оформления слов и номинативных блоков, правила морфологии и, естественно, фонологии, вплоть до озвучивания предложения, если мы имеем дело с живой речью. Хочется подчеркнуть в то же время, что естественность сохранения в памяти человека акустического, слухового образа слова совместно с образом его содержания делает излишним выделение специального этапа озвучивания предложения. Механизмы такого озвучивания, несомненно, существуют, но действия их проявляются в апперцепции речи — напомним в этой связи мысли Н.И. Жинкина о приведении в готовность органов артикуляции на стадиях, непосредственно предшествующих появлению первого внутреннего слова. Да и само внутреннее слово, судя по данным А.Н. Соколова, нередко представляет собой элементы артикулирования его, хотя и, возможно, в сокращенной, редуцированной форме.

Внутренних механизмов речи, или модулей, соответственно, по крайней мере, четыре: один, ответственный за номинативный компонент в ПР, другой — за синтаксический и трансфрастический компонент, третий — за грамматический, морфологический и, наконец, четвертый — за озвучивание речи. Руководит же этими компонентами, по-видимому, семантико-прагматический компонент, который выступает в виде прагматического и семантического операторов. Они

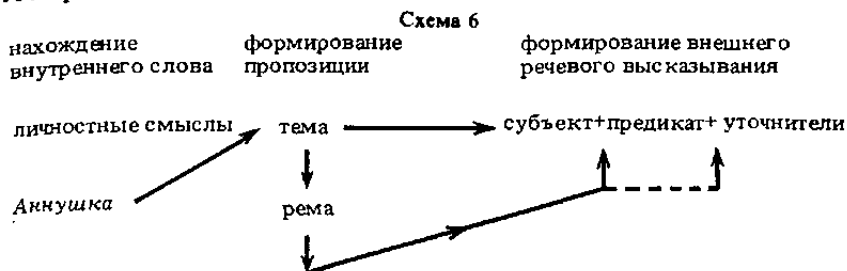
определяют выполнение смыслового задания всем речевым актом, а также координируют взаимодействие всех компонентов и направляют их на решение поставленной цели. Модулярные теории языка подчеркивают больше некую самостоятельность и даже автономность отдельных модулей в ПР, мы же делаем скорее акцент на их постоянном согласовании и взаимодействии, на их кооперации и интеракции.

Прежде чем перейти к краткой характеристике выделяемых нами внутренних механизмов речи, а, главное, к доказательству, во-первых, того, что каждый из таких механизмов существует в виде достаточно автономной системы, и, во-вторых, того, что каждому из них соответствует набор определенных операций или действий, рассмотрим еще раз этапы перехода от внутренней речи ко внешней и попытаемся дать объяснение тому, что происходит в момент превращения слова внутреннего в слово внешнее.

Итак, процесс ПР достигает той стадии, на которой уже осуществлен выбор внутреннего слова как носителя обобщенного смысла будущего высказывания, как сгустка личностных смыслов. У этого внутреннего слова уже есть своя форма, и, поскольку в принципе можно предположить существование нескольких разновидностей внутренней речи — от крайне аморфной, редуцированной и еще мало связанной с конкретными языковыми знаками естественного языка, до, напротив, достаточно оформленной и более непосредственно связанной с реальными телами знаков национального языка [см., например, Серебrenников 1983, 111], — можно сделать предположение и о нетождественности облика внутренних слов. Внутреннее слово может, соответственно, мыслиться либо как неполный языковой знак, либо как полный языковой знак. На этапе контроля, когда говорящий совершает молниеносную операцию по превращению обозначения для себя в обозначение для другого, эта операция состоит в осознании приемлемости или же неприемлемости найденного внутреннего обозначения личностных смыслов и в случае его неприемлемости — в замене его конвенциональными, подходящими для данного случая языковыми единицами. Как только подобная языковая единица — слово или группа слов — признана подходящей, происходит осмысление ключевого слова или слов как членов рождающейся пропозиции и прежде всего как ее тематической или же рематической части. В случае формирования двучленной пропозиции (с одноместным предикатом) или трехчленной (с двухместным) и т.п. вырисовываются типы отношений и синтаксические роли найденного обозначения или обозначений, внутреннее слово расценивается либо как функция, требующая своего аргумента, либо как аргумент, который надо поставить в соответствие "своей" функции. Происходит семантическое согласование одного с другим, расстановка обозначений по синтаксическим позициям и т.п.

Приведем пример складывания внешнего высказывания на основе преднайденного обозначения его темы, его субъекта и разворачивания предложения от его топика (типа: *Аннушка... показалась... из-за угла* или *Аннушка... пришла... с опозданием*), представив

этот процесс схематически в следующем виде:



Внутреннее слово, являясь зародышем пропозиции, вытаскивает из глубин сознания необходимого ему партнера: импульсом для активизации механизма синтаксической организации предложения здесь служит первичная номинация одного из участников ситуации. Ее оказывается достаточной для возбуждения связанного с ней фрейма, т.е. определенной структуры сознания, и определенной пропозиции как части фрейма. Мы называем такой тип ПР топикальным, или тематическим, и на общей схеме процесса ПР в разных его вариантах он помечен цифрой III (см. схему 8).

Описанный тип речи был хорошо известен и ранее — в модели грамматики, отвечающей принципам бихевиористской психологии, он получил название вероятностной, или стохастической модели, или же "марковского процесса". В этой модели "появление каждого слова определяется непосредственно предшествующим ему словом или группой слов" [Слобин 1976, 36]. Уже в 50-е годы было, однако, продемонстрировано, что указанная модель не может объяснить ПР в тех случаях, когда связанность слов в предложении достигается отнюдь не благодаря их контактному расположению и когда ассоциации слов приобретают более сложный характер. Ср., например, установление кореферентных связей в тексте типа:

*Я привел своего пса к ветеринару.*

*Он ему сделал прививку.*

по сравнению с:

*Я привел своего пса к ветеринару.*

*Он его укусил.*

Гораздо более интересную интерпретацию этот тип ПР получает в работах Н.И. Жинкина. В процессах говорения, подчеркивает этот ученый, большую и важную роль играют механизмы упреждающего синтеза. На уровне слова действие этого механизма проявляется в том, что строится план неких лингвистических обязательств. Широко проводимые в последние годы психолингвистические эксперименты по семантическим связям слов показывают, что все слова, хранящиеся в памяти человека, в его лексиконе не только синтагматически, но и парадигматически связаны. «В силу наличия этих связей человек, произнося одно слово, уже как бы берет на себя определенные «обязательства» по высказыванию других. Другими словами, последующие слова упреждающе синтезированы уже в момент произнесения

человеком каждого предыдущего слова. Это положение хорошо согласуется с понятием системной речевой активности, которая "может синхронно охватывать, — по мнению А.А. Брудного, — несколько слов, образуя структуру типа одно слово одновременно с другим (другими)"» [Зимняя 1978, 117; Брудный 1964, 121].

Топикальный тип ПР связан с передвижением внутреннего слова в позицию темы и с разворачиванием высказывания именно с оттапливанием от выбранной темы. Ясно, однако, что первичной номинацией может быть охвачено обозначение рематической части будущего высказывания и прежде всего его предиката-глагола. Для характеристики такого типа речи можно использовать идеи Н.И. Жинкина о грамматическом пространстве и "модели двух слов" [1982, 44 и сл.]. Его примеры *Хожу... я по улице; Ходит... Вася* и т.п. показывают, что "в период, когда в мозге вырабатывалась грамматическая структура", в рождающееся высказывание были включены не просто слова, но определенные словоформы, снабженные показателями их связи с другими словами (при восприятии речи они, кстати говоря, и выступают в виде сигналов этой связи, откуда особая роль морфологических элементов — флексий и других словоизменяемых суффиксов); словоформы связаны друг с другом попарно, а бинарные словоформы образуют своеобразную систему. В этой материальной системе структура сцеплений "автоматизирована до порога узнаваемости", а поэтому появление какой-либо (любой) части этой структуры вызывает ее полное восстановление [Там же, 49]. Модель двух слов означает, что взаимосвязанные единицы интегрируются в определенном пространстве. Ясно, что такая модель, которая самим Н.И. Жинкиным использовалась для объяснения восприятия текста, может быть распространена на ПР и что под нее могут быть подведены разные типы ПР, начиная от топикального, в котором обозначенный объект диктует легко связываемое с ним в данном фрейме действие, и кончая не только рематическим, в котором к найденной рематической части подбирается подходящая тема, но и пропозициональным, в котором происходит нормальное согласование ее членов (*Аннушка... идти — Аннушка идет*).

Следует учесть к тому же, что во внутреннем лексиконе хранятся, по-видимому, не только слова, но и определенные, выработанные за время существования данного языка синтаксические схемы, т.е. абстрактные образцы его использования в тексте и в отдельных предложениях (подробнее о строении и единицах внутреннего лексикона см. ниже раздел II). В этом отношении важно, что начальным моментом создания речевого высказывания может служить активизация одной из возможных стереотипных моделей предложения и лежащего в ее основе синтаксического рисунка. Найденная схема расположения членов предложения выступит тогда в качестве такого же импульса для создания конкретного речевого высказывания, каким обычно является внутреннее слово. Это свидетельствует, по-видимому, о том, что во внутренней речи могут осуществляться и более сложные процессы означивания ситуации, нежели условное обозначение ее отдельных компонентов, — пропозиционализация,

однако, понимаемая скорее в духе прототипической семантики, т.е. как выбор схемы предложения, уже не безразличной для его будущей семантики. Если в одном случае акцент при синтаксировании делается на смысловой его стороне, то в другом случае — на его архитектонике, т.е. имеет место либо смысловое, либо фазическое синтаксирование, на разграничении которых настаивал еще Л.С. Выготский. Так или иначе, отправной момент речи совпадает здесь с действием механизма синтаксирования, а не с механизмом номинации, благодаря чему можно предположить, что по своей природе эти механизмы противопоставлены не только функционально, но и так сказать материально, т.е. как механизмы, обладающие разными субстратами в мозгу человека. Доказательства подобной точки зрения обнаруживает такая наука, как нейропсихология.

Мысль о том, что исследование механизмов речи в норме можно проводить на материале патологии речи, была подробно обоснована в ряде работ А.Р. Лурия [см. Ахутина 1985, 102 и сл.]. Согласно его представлениям, речь является сложной функциональной системой, которая состоит из ряда звеньев, имеющих различную локализацию в мозгу. При разных формах афазии нарушаются механизмы, связанные с этими разными звеньями, так что наблюдая за патологическими состояниями, мы можем сделать некие заключения о работе звеньев системы в норме: сам обнаруживаемый набор дефектов соответствует набору компонентов речевой деятельности, а выборочность поражения отдельных звеньев речевой деятельности в случаях афазии разного типа может рассматриваться как доказательство известной автономности механизмов и функций таких звеньев, или компонентов, в процессах речи.

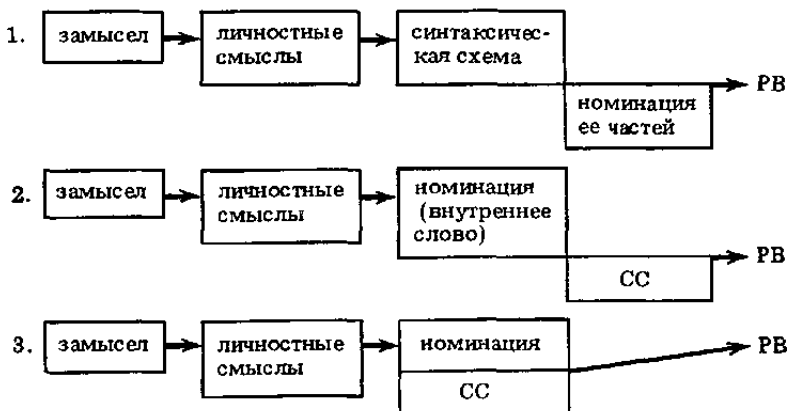
Следует, по-видимому, отметить и тот факт, что одни типы патологии речи связаны с нарушениями способности порождать речь, а другие — со способностями ее понимать, т.е. с операциями кодирования и декодирования [см. Якобсон 1985, 293—294]. Из этих наблюдений следует, что и сами механизмы порождения и восприятия речи, возможно, разобщены, т.е. представлены разными коррелятами (участками) в отделах мозга. В этой же работе содержатся интересные мысли относительно разных форм афазии и возможной их трактовки с лингвистической точки зрения, причем подчеркивается принципиальное различие двух таких операций речевой деятельности, как селекция (выбор) и комбинация (сочетание), что до известной степени может быть сближено с различием номинации и синтаксирования.

Останавливаясь еще раз на интерпретации случаев патологии речи, описанных А.Р. Лурия и его коллегами, мы стремимся представить в новом свете результаты его наблюдений и использовать их для доказательства развиваемой нами концепции эквивиальности процессов ПР (так, например, сам факт возможных компенсаторных перестроек неповрежденных участков мозга свидетельствует, на наш взгляд, о том, что процесс ПР в норме может протекать с опорой на работу разных участков мозга и, таким образом, при вовлечении в этот процесс разных внутренних механизмов речи), а

также для более полной характеристики самих выделяемых нами внутренних механизмов. Таких внутренних механизмов, по нашему мнению, по крайней мере, четыре: номинация, синтаксирование, грамматическое оформление и озвучивание.

Хотя в порождении речи мы наблюдаем действие каждого из них, особую роль мы отводим именно номинации и синтаксированию [см. подробнее Кубрякова 1986, ч. III], поскольку конкретная характеристика разных типов ПР проявляет зависимость прежде всего от того, какой из этих компонентов — номинативный или синтаксический — был введен в действие первым и какой из трех возможных схем ПР следовал этот процесс:

Схема 7



где РВ — речевое высказывание; СС — синтаксическая схема.

Доказательства отдельного существования номинативного компонента речевой деятельности были получены при анализе такой разновидности патологии речи, когда сохраненной остается одна номинативная функция — это так называемая динамическая афазия. При этом заболевании нахождение нужных наименований не является затрудненным и больной легко называет предъявляемые ему предметы или их изображения на картинке. Однако описать картину с этими предметами он не может. "Оставалось предположить, — пишет А.Р. Лурия, комментируя указанные опыты Л.С. Цветковой, — что нарушение задевает в этом случае переходное звено от мысли к речи, иначе говоря, что здесь нарушается формирование той линейной фразы, которое является существенной ступенью, следующей за возникновением свернутой по своей структуре и предикативной по своей функции внутренней речи (Л.С. Выготский, 1934)" [Лурия 1968, 213; ср. Лурия, Цветкова, 1968].

Действие механизма номинации проявляется в том, что связанная речь заменяется перечислением названий предметов, да и на все вопросы больные отвечают одними наименованиями. Особенно очевидна у них способность вызволить из памяти имя существительное: за одно и то же время больные в опытах Л.С. Цветковой и А.Р. Лурия могли воспроизвести в четыре-пять раз чаще названия



предметов, чем названия действий. Наблюдения за этими больными не оставляют сомнений в том, что речевая деятельность может протекать, хотя, конечно, и в сильно урезанном виде, при способности человека оперировать исключительно названиями. Интересно также отметить, что аграмматизм для этих случаев не показатель, т.е. наименование используется в правильном грамматическом оформлении. Классический пример создания высказываний такого несентенционального типа — из одной цепочки обозначений — приводит А.Р. Лурия, передавая рассказ больного о своем ранении: "Вот... фронт... и вот... наступление... вот... взрыв... и вот... ничего... вот... операция... осколок... речь, речь... речь" [цит. по: Рябова, Штерн 1968, 79]. Хочется подчеркнуть, что связность текста разрушена отнюдь не полностью, ибо само перечисление событий носит иконический характер, а для описания ситуации используются событийные имена (за исключением такого жесткого десигнатора, как *осколок*).

При анализе больных с динамической афазией было сделано предположение о том, что у них поврежден механизм синтаксирования и что если перед больным, который не мог сказать простейшей связной фразы, разложить пустые карточки (или даже пуговицы), которые соответствовали бы образу линейного расположения слов в предложении, т.е. заместили бы распавшуюся линейную схему предложения некими внешними опорами, дефект связного повествования и предикации был бы преодолен. Эксперименты подтвердили это предположение. При наличии опорных знаков, восстанавливающих утраченное представление о схеме предложения, больные, последовательно указывая пальцем на пустые карточки, произносили нужное предложение [Лурия 1968, 213]. Созданные условия вводили в действие двигательную систему, стоящую за механизмом синтаксирования и предопределяющую правильное проведение того процесса сукцессивного кодирования, о котором писал еще Р. Якобсон [1985].

Интересный материал для размышлений дают и наблюдения за так называемым "телеграфным стилем". С одной стороны, их считают показательными для заключений о ярком аграмматизме речи у таких больных: в частности, приведенный нами отрывок рассказа о ранении трактуется именно как лишенный грамматических показателей и свидетельствующий, якобы, о разрушении грамматического компонента речи [ср. Ахутина 1985, 109]. Мы, однако, так не считаем. Подлинный распад грамматической функции мы усматриваем лишь в случаях типа *Он пошел окно — нет! окну и видел кошка мяукала* или *Из Хост... из Хосты... из Хосту* [Рябова, Штерн 1968, 80—81]. С другой стороны, полагают, что здесь "поврежден механизм, сопрягающий подлежащее с предикативной группой", т.е. механизм предцирования, входящий в синтаксис [Кацнельсон 1984, 9]. Фактически дело идет скорее о разрушении способности правильно морфологически оформить сложившуюся пропозицию, предикативную же функцию считать здесь распавшейся зачастую не приходится — ср. аграмматические предложения типа: *Мальчик пошел школа* или *Дед читают газету* [Ахутина 1985, 109]. В итоге, как ни сложна

интерпретация отдельных случаев афазии, ее анализ может быть совершенно явно использован для исследования разных типов речевой деятельности и для заключений о том, какой именно из внутренних механизмов речи оказался поврежденным.

Чтобы расставить все точки над "и", продолжим и тот анализ, который связан с заключением нейропсихологов о том, что для нормального протекания речи необходима мысленная подготовка речи и что "при динамической афазии нарушается синтаксический аспект построения, тогда как отдельные акты означивания первично сохранены" [Там же, 106]. Ведь мало, по-видимому, утверждать, что синтаксический аспект высказывания связан с линейной последовательностью слов или актом предикации. Точнее, надо сказать и о том, в чем конкретно заключается подобный акт и что, соответственно, разрушено у больных с динамической афазией. С лингвистической точки зрения здесь ясно как раз то, что не работает механизм связывания объектов в единую структуру, а, следовательно, не актуализируется и не организуется "нормальная" пропозиция. Возможно поэтому, что речевые нарушения свидетельствуют здесь не только о невозможности выразить мысль, но и о невозможности сформировать ее, т.е. создать правильный образ ситуации.

В связи со сказанным хочется напомнить о ценных идеях А.Р. Лурия, высказанных им по поводу логико-грамматических основ построения речи и относящихся к истолкованию наблюдений шведского лингвиста Сведелиуса о двух типах сообщений — "коммуникации событий" и "коммуникации отношений". Нейролингвистические исследования выявили причину существенных различий между двумя указанными типами сообщений. "Наблюдения показали, — утверждает А.Р. Лурия, — что если за коммуникациями событий лежат процессы наглядного мышления, то коммуникация отношений требует участия операций пространственными соотношениями, совмещающего соотносимые элементы целого высказывания в единой симультанной (квазипространственной) структуре" [1968, 208]. Эти глубокие мысли позволяют подойти по-новому и к пониманию механизмов синтаксического компонента речевой деятельности и к пониманию акта предикирования в разных его ипостасях. Если наблюдения за больными показывают, что у одних больных сохраняется способность оперировать конструкциями типа *Девочка плачет*, но пропадает способность воспринимать конструкции типа *Сократ — человек* или понимать принципиальное различие конструкций *брат отца* по сравнению с конструкцией *отец брата*, это означает, что в работе синтаксического компонента надо выделять, по крайней мере, два его пласта. Один из них связан с образным, наглядным мышлением, другой, напротив, — с логическим, абстрактным. В первом случае человек создает пропозициональные структуры более простого порядка, имеющие корреляты в реальной ситуации и отражаемые в голове человека в виде их наглядного образа. Во втором случае пропозициональные структуры, напротив, достаточно сложны именно потому, что для них нет наглядного соответствия в

предметном мире, т.е. потому, что они создаются в мысленном пространстве.

Человек способен передать на языке лишь "представимое", но от того, оперирует ли он образами из реального пространства или, напротив, образами из квазипространства, зависит первоначально его мыслительная деятельность, а затем — опосредованно — и рече-мыслительная. Иными словами, в синтаксисе наблюдается та же зависимость от онтологии мира, что и в лексике, когда в последней говорят о противопоставлении жестких и нежестких десигнативов или о принципиально различном поведении имен естественных и имен номинальных классов.

Замечательная способность языка, проявляющаяся на уровне лексики в том, что под тело одного языкового знака (слова) могут быть подведены определенные наборы концептов или значений, собранные умом человека и не имеющие прямого аналога в реальной действительности, способность к формированию слов номинальных классов, находит прямую параллель на уровне синтаксиса. Здесь, как писал А.Р. Лурия, комментируя Сведелиуса, "средства языка играют совсем особую, специфическую для языка роль: они формируют известные отношения, отвлекая известные признаки и выделяя на их основе абстрактные отношения, которые не могут быть выражены наглядными, внеязыковыми средствами" [1968, 208]. Абстрактно-логическое мышление и заключается, собственно говоря, в том, чтобы увидеть, обнаружить в мире действительности связи объектов, т.е. отношения между ними, которые в акте непосредственного наблюдения не очевидны. Но как для формирования в голове человека мысли об этих связях, так и для ее объективации необходимы особые языковые единицы, притом тоже как на уровне лексики — для номинации сущностей, сконструированных в голове человека, так и на уровне синтаксиса — для сообщения о них.

Все сказанное имеет прямое отношение и к вопросу о вербальных и невербальных формах мышления и о двух слоях сознания: предметно-образном, с одной стороны, и концептуальном с языковой привязкой, — с другой. Если больные с расстройством речи способны хоть как-то организовать свою речь — либо назвать отдельные детали ситуации (при сохранности аппарата номинации), либо охарактеризовать такую наглядную ситуацию, используя для этого пропозицию простейшего типа, пусть и неправильно грамматически оформленную, это значит, что у них сохранен предметно-образный слой сознания, хотя уже "выключен", разрушен слой сознания вербального. По-видимому, чем более глубоко повреждены эти участки мозга, тем менее способен оперировать человек представлениями или концептами, связанными с языком.

Верно, по-видимому, и обратное: у нормального человека навыки речи настолько автоматизированы, что переходных этапов между мыслью и речью может и не быть и что преобладающей формой в живой коммуникации является спонтанная речь, представляющая собой симультанное разворачивание рече-мысли. Его

же мы нередко наблюдаем и при обдумывании чего-либо "про себя", когда поток сознания не отделим от потока мыслей в речевой форме и когда активизация сознания равна активизации речевых механизмов, хотя последние и не подают речь "на выход", а создают достаточно оформленные и целостные высказывания во внутренней речи.

Таким образом, часть нарушений речи должна интерпретироваться как следствие повреждений механизмов вербального мышления, и, если нейропсихологический анализ выявляет невозможность использования слов номинальных классов или же невозможность построения коммуникации отношений, то патология речи, на наш взгляд, связана с патологией тех участков мозга, которые ответственны за вербальное мышление. Именно в этом свете мы истолковываем, например, затруднения в нахождении названия по аналогии типа: *яблоко — фрукты, морковь — ?* На наш взгляд, здесь дело не в дефектности операции выбора необходимого слова, но в невозможности оперирования нежесткими десигнаторами.

В целом, по нашему глубокому убеждению, факты, описанные нейропсихологами, свидетельствуют, помимо всего остального, что:

1) в истоках речевой деятельности стоит прежде всего деятельность интеллектуальная, мыслительная и что поэтому следует дифференцировать те дефекты речи, которые связаны с ее собственными характеристиками (например, акустическим или моторным программированием речи), и те, которые, напротив, отражают повреждение в мыслительном аппарате;

2) мыслительная деятельность человека, несомненно, может протекать в двух разных кодах, вовлекая два пласта сознания, т.е. представлять либо вербальные, либо невербальные формы мышления;

3) существуют особые типы заболеваний мозга, при которых страдают именно вербальные формы мышления и при которых поврежденными оказываются те участки, что в норме ответственны за операции двух типов: либо связанные с созданием и использованием слов номинальных классов, либо связанные с созданием или использованием синтаксических структур для описания ситуаций, не имеющих прямых аналогов в реальной действительности, т.е. с коммуникациями отношений;

4) механизмы номинации, синтаксирования, грамматического оформления и озвучивания, сами по себе относительно автономные и независимые друг от друга, имеют к тому же сложное строение, будучи связанными по-разному с разными слоями сознания.

Косвенно же все это может быть рассмотрено как доказательство того, что вербальное мышление не только существует как отличное от невербального, но и как создавшее для своего осуществления специфические структуры в лексике и грамматике языков, изоморфные друг другу и связанные в конечном счете с противопоставлением наблюдаемого — ненаблюдаемому, непосредственно данного — конструируемому вербально, имеющего аналог в предметном мире — не имеющему такого аналога.

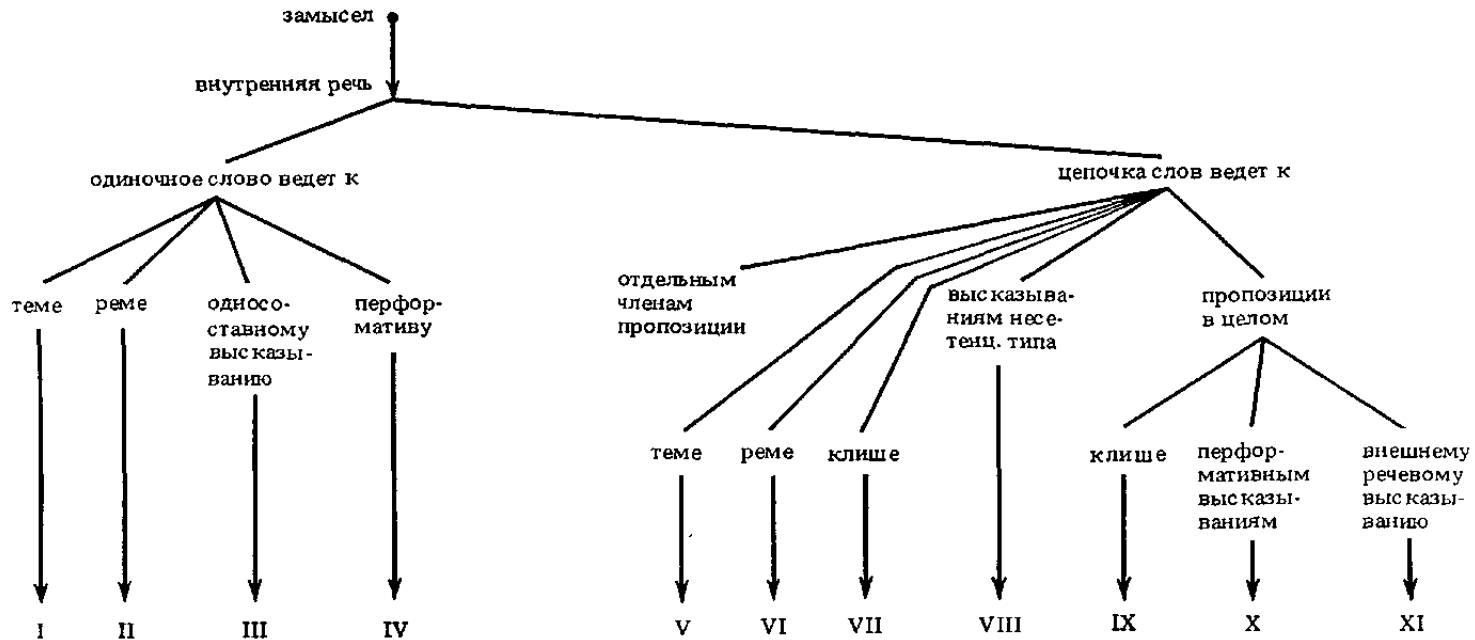
Многие из выдвигаемых здесь теоретических положений могут

быть подтверждены и при анализе онтогенеза детской речи, а также и при наблюдениях за поэтической и разговорной речью. В принципе любой отдельный тип речи, равно как и отдельный жанр повествования, позволяют увидеть в новом свете разные формы речевой деятельности и даже разные компоненты ее структуры. Так, например, исследования поэтической речи свидетельствуют нередко об особых функциях номинативного стиля и исключительной роли потока наименований для воссоздания эффекта внутренней речи, мыслительной деятельности в образах и картинах; они позволяют судить о механизмах номинации и их относительно отдельном существовании, о типах речи, начинаемых номинациями. В свою очередь, изучение хроник или анализа драматических произведений в их вводной части позволяет судить о так называемом сценарном типе речевой деятельности, связанной прежде всего с описанием обстоятельств и условий описываемого и начинающейся с введения "сирконстант" [Теньер 1988, 117 и сл.] и т.п. Каждый отдельный тип речевой деятельности может быть охарактеризован вследствие этого не только по своим конкретным целям или функциям, но и в зависимости от того, с активизацией какого механизма речи он связан, что послужило его отправным моментом с лингвистической точки зрения и какая именно языковая единица "начала" поток речи и ее первое внешнее речевое высказывание. Перечислением и классификацией таких типов речи мы и завершаем настоящий раздел книги.

Итак, принимая во внимание, что замысел рождающейся речи может формироваться как в предметно-образном, так и вербальном виде, что личностные смыслы либо сразу же имеют вербальную форму, либо постепенно приобретают ее в процессах внутренней речи, что, наконец, во внутренней речи цепочка будущего высказывания начинается либо с одиночного слова, либо, напротив, с нескольких слов и т.п., мы можем представить разные варианты порождения речи. Приводимая схема отражает существующие основные варианты, а, значит, возможные для говорящего стратегии перехода от мысли к слову, когда, сообразно особенностям своей личности и условиям коммуникативного акта, а также его реальному замыслу и цели, он следует одному из путей формирования внешнего речевого высказывания. Отметим зависимость этого процесса от производимого мысленно членения и анализа будущего сообщения — так называемого *parsing*, оно в зарубежной лингвистике связывается с восприятием речи, но фактически осуществляется и говорящим как при организации им пропозиции, так и конкретных ее "заполнителей", отдельных номинативных блоков. Разные пути порождения речи, маркированные римскими цифрами, отражают разные типы речи, и, поскольку они были описаны нами в предыдущем изложении, здесь мы указываем посвященные их описанию страницы; подчеркнем также, что, поскольку в схеме отражены пути от внутренней речи к речевому высказыванию, в ней нет места обычно протекающей автоматической речи, в которой мысль и речь рождаются одновременно и в которой этапа внутренней речи просто не существует. Остальные типы речи таковы: I и V — типы речи,

Схема 8

Интегральная модель процессов порождения речи:  
пути от внутренней речи к внешнему речевому высказыванию



именуемые нами топикальными, в которых зачин речи связан с обозначаемым топиком — простым или сложным; II и VI — типы речи, именуемые комментными, или рематическими, зачин которых связан с обозначаемой внутренним словом ремой; IV и X — типы речи перформативного типа; III — формирование односоставного высказывания, бытийный тип предложения в отличие от VIII — типа речи, связанного с формированием высказывания несентенционального типа; IX — тип речи, соответствующий извлечению из памяти готового клише сентенционального типа — пословицы, поговорки, афоризма, других разновидностей воспроизводимых в стандартном виде предложений; поскольку клишированная речь может сводиться к использованию готовых оборотов непозиционального вида (ср. *Была не была! Вот-те на! Как бы не так!*), она выделяется в самостоятельный тип речи; номером XI отмечен обычный пропозициональный тип речи, в основе которого лежит формирование пропозиции. Важно подчеркнуть, что, поскольку некоторые исследователи утверждают, что часть знаний хранится в голове человека именно в виде сложившихся пропозиций, такой тип речи явно связан с извлечением из памяти определенного кванта информации, структурированной в предыдущем опыте человека. Совершенно очевидно в этой связи, что реальные процессы порождения речи проявляют зависимость не только от языковой способности человека, но и от организации его интеллекта, его оперативного мышления, от всей базы знаний в его ментальном лексиконе. К рассмотрению этой проблемы мы и переходим в следующем разделе.

## ЛИТЕРАТУРА

- Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 3, 23.
- Апполонская Т.А., Глейбман Е.В., Манолы И.З. Порождающие и распознающие механизмы функциональной грамматики. Кишинев, 1987.
- Апполонская Т.А., Пиотровский Р.Г. Функциональная грамматика — фрейм — автоматическая переработка текста // Проблемы функциональной грамматики. М., 1985.
- Апресян Ю.Д. Перформативы в грамматике и словаре // Изв. АН СССР, СЛЯ. 1986. Т. 43. N 3.
- Арутюнова Н.Д. Синтаксис // Общее языкознание: Внутренняя структура языка. М., 1972.
- Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. М., 1976.
- Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической фазисы. М., 1975.
- Ахутина Т.В. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания // Исследования речевого мышления. М., 1985.
- Бергельсон М.Б., Кибрик А.Е. Прагматический принцип приоритета и его отражение в грамматике языка // Моделирование языковой деятельности... М., 1987.
- Брудный А.А. К проблеме семантических состояний. // Сознание и действительность. Фрунзе. 1964.
- Виноград Т. К процессуальному пониманию семантики // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1983. Вып. XII.
- Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
- Выготский Л.С. Из неизданных материалов // Психология грамматики. М., 1968.
- Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч. М., 1982. Т. II.
- Герасимов В.И. К становлению "когнитивной грамматики" // Современные зарубежные грамматические теории: Сб. научно-аналитических обзоров. М., 1985.
- Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М., 1980.

- Горелов И.Н.* Вопросы теории речевой деятельности. Таллинн, 1987.
- Жинкин Н.И.* Развитие письменной речи у учащихся III—VII классов // Изв. АПН РСФСР, 1956. Вып. 78.
- Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. М., 1982.
- Звезинцев В.А.* Язык и лингвистическая теория. М., 1973.
- Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.
- Зимняя И.А.* Вербальное мышление (психологический аспект) // Исследование речевого мышления. М., 1985.
- Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.
- Кацнельсон С.Д.* Порождающая грамматика и процесс синтаксической деривации // Progress in Linguistics. The Hague: Mouton, 1970.
- Кацнельсон С.Д.* Типология языка и речевое мышление. Л., 1972.
- Кацнельсон С.Д.* Семантико-грамматическая концепция У.Л. Чейфа // Послесловие к кн.: Чейф У.Л. Значение и структура языка. М., 1975.
- Кацнельсон С.Д.* Речемышлительные процессы // ВЯ, 1984, N 4.
- Кибрик А.Е.* Лингвистические предпосылки моделирования языковой деятельности // Моделирование языковой деятельности... М., 1987.
- Климонов В.Д.* Опыт коммуникативно ориентированной модели речепорождения // Zeitschrift für Slawistik, 1985. Bd. 30. N. 2.
- Колшанский Г.В.* Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М., 1975.
- Кубрякова Е.С.* О номинативном компоненте речевой деятельности // ВЯ, 1984, N 4.
- Кубрякова Е.С.* Номинативный аспект речевой деятельности. М., 1986.
- Кубрякова Е.С., Панкрац Ю.Г.* Падежная грамматика // Современные зарубежные грамматические теории. М., 1985.
- Лакофф Дж.* Лингвистические гештальты // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1981. Вып. X.
- Леонтьев А.А.* Объект и предмет психолингвистики и ее отношение к другим наукам о речевой деятельности // Теория речевой деятельности. М., 1968.
- Леонтьев А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
- Леонтьев А.А., Рябова Т.В.* Фазовая структура речевого акта и природа планов // Планы и модели будущего в речи. Тбилиси, 1970.
- Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., 1972.
- Лурия А.Р.* Проблемы и факты нейролингвистики // Теория речевой деятельности. М., 1968.
- Лурия А.Р.* Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975.
- Лурия А.Р.* Язык и сознание. М., 1979.
- Лурия А.Р., Цветкова Л.С.* Нейропсихологический анализ предикативной структуры высказывания // Теория речевой деятельности. М., 1968.
- Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К.* Планы и структуры поведения. М., 1958.
- Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах. М., 1987.
- Норман Б.Ю.* Сняткас речевой деятельности. Минск, 1978.
- Ротенберг В.С.* Две стороны одного мозга и творчество // Интуиция. Логика. Творчество. М., 1987.
- Рябова Т.В., Штерн А.С.* К характеристике грамматического структурирования // Психология грамматики. М., 1968.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М., 1940.
- Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
- Селиверстова О.Н.* Об объекте лингвистической семантики и адекватности ее описания // Принципы и методы семантических исследований. М., 1976.
- Серебрянников Б.А.* О материалистическом подходе к явлениям языка. М., 1983.
- Серебрянников Б.А.* Роль человеческого фактора в языке. М., 1988.
- Скэрэгг Г.* Семантические сети как модели памяти // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1983. Вып. XII.
- Слобин Д.* Психолингвистика // Слобин Д., Грян Дж. Психолингвистика. М., 1976.
- Соколов А.Н.* Внутренняя речь и мышление. М., 1967.



- Степанов Ю.С.* Семантика. М., 1971.
- Степанов Ю.С.* Методы и принципы современной лингвистики. М., 1975.
- Степанов Ю.С.* Имена. Предикаты. Предложения. М., 1981.
- Степанов Ю.С., Эдельман Д.И.* Семнологоический принцип описания языка // Принципы описания языков мира. М., 1976.
- Тарасов Е.Ф.* Тенденции развития психоллингвистики. М., 1987.
- Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В.* Методологические проблемы исследования речевого мышления // Исследование речевого мышления в психоллингвистике. М., 1985.
- Тенвер Л.* Основы структурного синтаксиса. М., 1988.
- Трубецкой Н.С.* Основы фонологии. М., 1960.
- Уровни языка в речевой деятельности. Л., 1986.
- Ушакова Т.Н.* Актуальные проблемы психологии речи // Психологические и психофизиологические исследования речи. М., 1985.
- Хомский Н.* Аспекты теории синтаксиса. М., 1972<sub>1</sub>.
- Хомский Н.* Язык и мышление. М., 1972<sub>2</sub>.
- Чейф У.Л.* Значение и структура языка. М., 1975.
- Чейф У.Л.* Память и вербализация прошлого опыта // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1983. Вып. XII.
- Шахнарович А.М.* Исследования синтаксиса детской речи и идея Л.С. Выготского о семантическом синтаксировании // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981.
- Шахнарович А.М.* Семантический компонент языковой способности // Психоллингвистические проблемы семантики. М., 1983.
- Щедровицкий Г.П.* Лингвистика, психоллингвистика, теория деятельности // Теория речевого взаимодействия. М., 1968.
- Якобсон Р.* Лингвистические типы афазии // Якобсон Р. Избранные работы. М., 1985.
- Bierwisch M.* Semantische und konzeptuelle Repräsentation lexikalischer Einheiten // Untersuchungen zur Semantik. Studia Grammatica, XXII. B.: Akad. Verlag, 1983.
- Fodor J.D.* Constraints on gaps: is the parser a significant influence // Explanations for language universals. N.Y.; Amsterdam: Mouton, 1984.
- Frazier L.* Grammar and language processing // Linguistics: the Cambridge Survey / Ed. by F. Newmeyer. Cambridge: CU Press., 1988. Vol. II.
- Jackendoff R.* Grammar as evidence for conceptual structure // Linguistic Theory and Psychological Reality. Cambridge (Mass.): MIT Press, 1978.
- Halvorsen P.-K.* Computer applications of linguistic theory // Linguistics. The Cambridge Survey // Ed. by F.J. Newmeyer. Cambridge Univ. Press, 1988.
- Hopper P.* Emergent grammar // Proceedings of the 13th annual meeting of Berkeley Linguistics Society (1987). Berkeley, 1988.
- Katz J.* An outline of Platonist grammar // Talking minds... Cambridge, 1984.
- Kráľ A.* Model rečového mechanizmu. Bratislava: Vyd. SAV, 1974.
- MacLay H.* Linguistics and language behavior // The Journal of Communication, 1964. Vol. 14, N 2.
- Mey M. de.* The cognitive paradigm: cognitive science, a newly explored approach to the study of cognition. Dordrecht: Reidel, 1982.
- Osgood Ch.E.* Toward an abstract performance grammar // Talking minds...
- Pasch R., Zimmermann I.* Die Rolle der Semantik in der generativen Grammatik // Richtungen der modernen Semantikforschung. B.: Akad. Verlag, 1983.
- Radford A.* Transformational Syntax: a student's guide to Chomsky's extended standard theory. Cambridge (Mass.): CU Press, 1981.
- Schank R., Birnbaum L.* Memory, meaning and syntax // Talking minds... Cambridge, 1984.
- Tannen D.* The interactional development of all texts: repetition in talk as spontaneous idiomaticity // Vorabdruck der Plenarvorträge d. XIV Internationalen Linguistenkongress. B., 1987.
- Talking minds: the study of language in cognitive science / Ed. by G. Bever and oth. Cambridge (Mass.): MIT Press, 1984.
- Viehweger D.* Illokutionswissen und Textinterpretation // Vorabdruck der Plenarvorträge d. XIV. Internationalen Linguistenkongress. B., 1987.
- Wilensky R.* Meaning and knowledge representation // Ibidem.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
И ПРОБЛЕМЫ ВНУТРЕННЕГО ЛЕКСИКОНА

## ГЛАВА I

## ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ О СТРУКТУРЕ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ

В освещении процессов речевой деятельности следует выделить несколько аспектов. Один из них явно связан с анализом предпосылок актов речи, относящихся к установкам говорящих и их интенциям. Другой касается анализа последовательных этапов порождения речевого высказывания, начиная превербальными и кончая этапом звукового или графического оформления сложившегося речевого высказывания. Оба этих аспекта относятся, таким образом, к определению мотивов речи, ее замысла и, наконец, к установлению внутренних механизмов, обязательных для реализации замысла и его вербализации. Эти аспекты и получили освещение в предыдущем разделе тома. Но существует еще один важный аспект исследования порождения речи, тоже связанный с изучением внутренних механизмов, однако, механизмов иного порядка — хранения и извлечения знаний языка в процессах речи. Этот третий аспект, рассматриваемый в настоящем разделе, связан с не менее сложными вопросами о том, откуда черпает говорящий необходимые ему единицы и схемы и в каком виде существуют для человека знания языка с его грамматикой и словарем, с его единицами и категориями, т.е. как эти последние "записаны" в мозгу говорящего. Ставя проблему грамматики говорящего и лексикона говорящего, мы не столько собираемся осветить психолингвистическую природу языковой способности (этой проблеме в нашем томе посвящается специальный раздел), сколько рассмотреть возможные корреляты различных лингвистических категорий в голове человека, а, значит, соотнести между собой лингвистические, научные описания языка и те обычные сведения о языке, которые человек пускает в ход во время речи, а также, по возможности, определить способ представления и существования этих сведений в долговременной и кратковременной памяти человека. Банальный вопрос о том, что именно нужно "из языка" человеку для того, чтобы говорить, на самом деле далеко не так прост и тривиален.

Чтобы перейти к рассмотрению поставленной проблемы, надо, по-видимому, рассмотреть предварительно само понятие знания языка говорящим, попытаться определить компоненты этого знания и их соотношение с грамматикой и словарем отдельно взятого языка, известных нам из их научных описаний. Подобный подход

позволит, как нам кажется, подойти к пониманию того интегративного процесса, "на сегодняшний день для науки глубоко таинственного" [Ушакова 1985, 16], который происходит во время организации внешней речи в соответствии с правилами языка для выражения человеком задуманного им смысла. Частью такого процесса мы считаем использование единиц языка, выступающих в это время как оперативные единицы речевой деятельности и либо "извлекаемых" говорящим и каким-то образом "всплывающих" на поверхность его сознания, либо создаваемых им по мере необходимости из каких-то базовых единиц по неким правилам. Очертить природу всех этих единиц и попытаться охарактеризовать конкретные виды операций с ними — такова цель, которую мы ставим перед собой в настоящем разделе.

Небесполезно отметить, что ответы на поставленные вопросы многие лингвисты считают сегодня существенными и для описания языка, если мыслить последнее "как формальное устройство, моделирующее языковое поведение людей" [Апресян 1974, 11]. Несмотря на то, что задачи научного описания языка мы определяем по-иному, сама цель моделировать языковое поведение людей представляется нам исключительно важной. Мы видим ее решение, впрочем, не только в виде перечня того, что умеет делать человек, говорящий на своем родном языке (он строит предложения, понимает правильные и неправильные предложения и т.д., [ср., например, Katz 1980; Burckhardt 1982]), но и в виде анализа определенных оперативных механизмов. А это предполагает, на наш взгляд, обращение к той части памяти, которая связана с хранением языковых знаний и которую нередко именуют словесной памятью, или же лексиконом.

Сама необходимость специального изучения языкового поведения говорящих была вызвана в современной науке целым рядом причин — попытками создания искусственного интеллекта, развитием когнитивной психологии, возникновением психолингвистики, осознанием нерешенности важнейших проблем понимания и конструирования текстов и т.п. В интересе к поднятым проблемам сошлись, соответственно, самые разные научные дисциплины. Немаловажную роль для этого направления исследований сыграло, однако, то простое обстоятельство, что, обратившись к моделированию реальной речевой деятельности, ученые убедились в непригодности многих ранее предлагавшихся для этого в языкознании понятий традиционной грамматики. В то же время убеждение в том, что именно лингвистика или, по крайней мере, определенная отрасль лингвистики, должна разрешить эти проблемы, привело не только к формированию психолингвистики, но и к такому положению, когда от самой лингвистики стали требовать ответа на вопросы о том, что делает говорящий, порождая речь или воспринимая речь другого человека.

Рождавшаяся новая наука — психолингвистика — исходила из того, что "центральная проблема современной лингвистики состоит в следующем: каким образом мы можем понимать (или создавать) новое для нас предложение?" [Слобин 1976, 29]. Сама

психолингвистика должна была, следовательно, с самого начала поставить вопрос о том, как преломляется в сознании говорящих система языка и как функционирует эта система в реальном общении [Там же, 21].

Как правильно отмечает Т.Н. Ушакова, в психолингвистике "стала довольно обычной формула: поиск психологической реальности тех или иных лингвистических моделей" [Ушакова 1985, 4; ср. также Степанов 1981, 34]. Но скоро такой подход вызвал разочарование, связанное прежде всего с тем, что построение лингвистической теории как формальной дисциплины, как "исчисления", "порождающего устройства" и т.д. оставляло мало надежд как раз на нахождение психологических коррелятов предлагавшимся здесь абстрактным схемам.

Мы уже говорили ранее о том, что психолингвистика, формируясь за рубежом во времена становления генеративной грамматики, испытывала ее влияние, и что концепции речевой деятельности, развиваемые в ней, отражали как сильные, так и слабые стороны этого направления. Первое было связано как раз с признанием необходимости разобраться в том, что такое порождение речи, но уязвимым оказалось отождествление генеративной модели описания языка с действиями и операциями самих говорящих. До начала 60-х годов Н. Хомский расценивал как "ошибочное" положение о том, что "порождающая грамматика, как таковая, есть модель для говорящего или соотнесена с ней каким-то строго определенным образом" [см. Леонтьев 1976, 8]. Но введенное им впоследствии противопоставление языковой компетенции идеального говорящего/слушающего и использования языка в актах перформации, "исполнения", уже сопровождается указанием на то, что именно языковая компетенция описывается порождающей моделью языка. Лингвистическая теория должна, соответственно, "объяснить все имплицитные знания людей о своем языке и все те операции, которые они производят с языком" [Слобин 1976, 30]; ее цель — объяснить лингвистическую интуицию говорящих, а значит, попытаться описать те знания и те способности человека, которые делают возможным нормальное использование языка [Там же, 33 и сл.].

Компетенция говорящего/слушающего — совокупность неких идеальных, потенциальных сведений о языке; такие потенциальные и, по мнению Н. Хомского, врожденные знания соответствуют определенной системе правил, обеспечивающих синтез и анализ предложений, которые якобы позволяют чуть ли не автоматически получать из заданного материала (базового компонента языка, его словаря) любые синтаксические конструкции, заполняя их лексическими единицами и "озвучивая". Таким образом, идея о том, что базовый материал в виде лексики дан до речи и должен быть как-то известен говорящему, была выдвинута вместе с положениями о том, что в порождающую модель грамматики должна быть включена и лексика.

Хотя стремление приблизить грамматическое описание языка к тому, что реально делает говорящий, само по себе было плодотвор-

ным, оно приводило на практике к нежелательным последствиям двух типов. С одной стороны, незаслуженное внимание получало понятие языковой интуиции как разрешающее якобы все спорные случаи истолкования тех или иных явлений (например, правильности/неправильности предложений или использованной в них лексики) и заслуживающее введения ее данных в научную грамматику. С другой стороны, наоборот, стали выдавать все устанавливаемые теоретически формальные правила (правила ветвления, заполнения фразовых маркеров, подъема предиката и т.д.) за реальные операции, совершаемые говорящим в момент произнесения высказывания. Дело стали описывать так, как если бы ребенок рождался с "синтаксическими структурами" Н. Хомского в своей голове, — пишет об этом с юмором Э. Бейтс. Соответственно, все переходы от глубинных структур к поверхностным выдавались за разные стадии порождения речи, а иерархия абстрактных правил и последовательный порядок их применения выдавались за механизмы речи. Если первое направление исследований подчеркивало роль интуитивизма в решении лингвистических проблем, то второе приводило к созданию моделей такого уровня абстракции, что становилось непонятным, как может человек овладеть таким невероятно сложным механизмом и использовать его без всяческих затруднений. В целом мы поэтому поддерживаем вывод целого ряда ученых о неправомерности механического перенесения результатов метаязыковой деятельности лингвиста "на описание закономерностей функционирования речевого механизма индивида" [Залевская 1978, 11], да и поиски психологических коррелятов имеют смысл отнюдь не для всех лингвистических понятий [ср. также Cognition... 1974].

Сближение грамматической теории со знаниями говорящих вызвало критическое отношение в 80-х годах и со стороны некоторых представителей генеративной грамматики. Так, например, задав вопрос, теорией чего является теория грамматики как научное описание естественного языка, Дж. Катц отвечает на него следующим образом: если во время так называемой хомскианской революции в лингвистике господствовало мнение о том, что грамматика — это теория чего-то психологического и что это понимание грамматики пришло на смену структурному, сводившему весь язык к системе сигналов, отныне оба эти подхода должны быть признаны несовершенными и отвергнуты. Грамматика — это учение о таких абстрактных единицах, как предложения, и структуре предложений [Katz 1984, 17 и сл.]. Аргументом в пользу такого решения может служить, по его мнению, то, что еще никому не удалось доказать, что в реальных процессах порождения и восприятия речи говорящий использует знание о языке в той форме, в какой оно находится в написанных грамматиках языка [Там же, 28]. С другой стороны, плохо, что отождествление научной грамматики с компетенцией идеального говорящего/слушающего сделало объектом ее анализа некие идеализированные ментальные или психические состояния, заставило сосредоточить внимание в лингвистике на теории овладения языком в детском возрасте, т.е. привело к печальным последстви-

ям для самой лингвистики и определения ее собственных границ. Надо поэтому строго и последовательно различать те знания, которые говорящие имеют о своем языке, и те языки, знаниями которых они обладают [Там же, 34]. Эти требования, конечно, вполне справедливы, но трудно выполнимы.

Грамматики и словари всегда строились на основе анализа текстов, но тексты — это результаты деятельности говорящих, и лингвист никуда от этого уйти не может. Он только может придавать большее или меньшее значение индивидуальным различиям или наблюдениям за живой, разговорной или, напротив, литературно обработанной речью. Это не значит, однако, что степень обобщения результатов его анализа безразлична для характеристики того, что им сделано: его модель языка, конечно, может по-разному соотноситься с тем, что наблюдается в речевой деятельности, и в этом смысле сближение теории языка и теории речевой деятельности может достигать большей или меньшей степени.

Процессуальные, или динамические, модели описания языка, и в частности порождения речи, направлены именно на то, чтобы осуществить такое сближение или по крайней мере определить некоторые дистанции между тем, что, например, отражено в авторитетном словаре изучаемого языка и что из него знает и использует говорящий.

Если возражения Дж. Катца отражают точку зрения лингвиста, а его протест против отождествления моделей описания языка и моделей знания языка защищает лингвистику от размывания ее границ, В. Кинтш настаивает на том же, но в интересах психологии и ее самостоятельности, ее "права" на решение поставленных проблем. По его мнению, лингвисты навязывают психологам положение о том, что изучение языка связано с изучением предложений и что психология речи должна заниматься именно предложениями. Практика психологов показывает, что выбор этой единицы в анализе восприятия и порождения речи не оправдан. Синтаксическая (она же генеративная) теория мало что дала для достижения цели, и гораздо больших результатов следует ожидать от лингвистики текста [Kintsch 1984, 127 и сл.]. Если лингвистику строят только как область изучения компетенции говорящих (т.е. не учитывая реальных процессов речи), для целей исследования психологии речи она не годится [Там же, 135]. В то же время объединение данных лингвистики и психологии для решения проблем речи в принципе крайне необходимо [Там же, 141].

Несмотря на то что вопрос о соотношении модели описания языка и модели знания этого языка его носителями может получить разное решение (ведь подчеркивали же необходимость создания специальных грамматик говорящего!), никто не может отрицать актуальности и важности проблемы хранения знаний в голове человека. А раз так, ничто не препятствует постановке вопроса о психолингвистической релевантности лингвистических единиц и не свидетельствует против целесообразности такого подхода к описанию языка, когда это последнее стараются максимально приблизить к

реальным закономерностям функционирования наблюдаемых языковых единиц в тех или иных процессах.

Таким образом, поставленная в рамках генеративной грамматики проблема соотношения научного описания языка с человеческими формами его хранения и извлечения из памяти, отвечая потребностям времени, сомкнулась с проблемами других наук. Ясно также, что процесс порождения речи не может получить своего адекватного описания, если мы не знаем, что именно использует человек из своего лингвистического багажа, а главное, какова форма его организации, каков его объем и структура.

Описав в одном из предыдущих разделов основные фазы в порождении речевого высказывания и продемонстрировав их связь с такими внутренними механизмами, которые приводят в действие аппарат синтаксирования и номинации, мы охарактеризовали главным образом то, как они согласуются между собою и какова их роль во время программирования и внешнего оформления речи. Тогда, однако, оставался в тени вопрос о том, в каком виде они существуют для говорящего и что именно знает он, используя ту или иную синтаксическую схему и связывая ее с теми или иными единицами языка. Теперь, восполняя этот пробел, мы и обращаемся к характеристике того фундамента, на котором строится все здание человеческой речи для самого человека. Ведь уже Ф. де Соссюр говорил о том, что язык образуется в голове человека суммой всех словесных образов, общих для коллектива говорящих, и подчеркивал, что такая совокупность — "это клад, практикой речи отлагаемый во всех, кто принадлежит к одному общественному коллективу, это грамматическая система, виртуально существующая у каждого в мозгу" [1977, 52]. Размышлениям о том, из каких единиц складывается подобная совокупность, и посвящается настоящий раздел.

Согласно современным представлениям, система внутриречевых структур и речепорождающий механизм в том числе формируются на основе воспринимаемой извне речи. Как подчеркнул В. Кинтш, в плане психологическом язык можно определить как лингвистическую память, заключающую в себе для каждого отдельного человека результаты его индивидуального коммуникативного опыта [Kintsch 1977].

Аналогичная точка зрения представлена и в советской психологии. "Материализация языка, — подчеркивает Т.Н. Ушакова вместе со своими соавторами, — представляет собой сложнейшую систему функциональных нервных образований, организованных по иерархическому принципу. Нижний уровень данной системы составляют так называемые "базовые" элементы, под которыми понимаются функциональные образования, фиксирующие воздействия отдельного слова" [Ушакова, Павлова, Зачесова 1985, 50—51]. Фиксация воздействий не только слова, но и всех других компонентов речевого акта, других элементов языка и ложится в основу того, что мы называем знанием языка и что более точно следовало бы именовать языковой

(а не словесной) памятью, или же — в более специальном смысле — внутренним лексиконом.

Развиваемая нами концепция внутреннего лексикона основывается, следовательно, на том, что ключ к большинству поставленных временем проблем о типах знания в голове человека, о структуре этого знания и его организации — в понимании и описании феномена памяти, в формулировке гипотез о ее устройстве и оперативных возможностях. Что же такое память? Память — это способность человека удержать в голове, в нейронных клетках мозга, информацию о мире и о себе самом, "записать" ее в нервных окончаниях клеток, сохранить нечто из нашего опыта. Более того: память выступает не только как хранилище опыта и знаний, это не только фрагменты нашего прошлого, но и способность человека оперировать ими, воспроизводить их по желанию на нашем внутреннем экране, творить новые фрагменты и сцены и т.п. Человека можно уподобить зрителю, сидящему в кино и наблюдающему на полотне разыгрывающиеся события. Следует только вообразить при этом, что фильм — это то, что происходит с нами и что это мы проецируем на экран некие события или сцены, — наши воспоминания, активизируя сознание на восстановлении того или иного фрагмента опыта или же на конструировании его. Возможно, что наши нервные клетки фиксируют нечто вроде голографического изображения объектов и событий и что повторяющиеся явления вовлекают нейронные массы большего объема, т.е. хранятся более устойчивым образом. Поскольку природа такой фиксации нам не ясна, мы говорим о следах, или энграммах, наших впечатлений. Важно, что такие следы существуют и что каждый из нас знает, что такое воспоминание, что такое след объекта в нашей памяти — намек на него, представление, иногда более смутное, иногда более ясное, иногда только штрих в нашей памяти, иногда — целостный гештальт, некая картинка.

Важно также, что наш опыт объединяет информацию, полученную по разным каналам — сенсомоторному, слуховому, зрительному, тактильному и что существует такой уровень восприятия, на котором информация о мире, пришедшая по разным каналам, интегрируется и обобщается. Нет ничего удивительного в том, что интегрируется и информация, полученная авербальным путем, с одной стороны, и чисто вербальным, с другой, и что, одновременно, разные виды информации можно дифференцировать и по тем отпечаткам, следам, которые они оставляют в памяти человека. Интересно в этой связи рассмотреть и вопрос о видах памяти, поскольку наряду с широко известным делением памяти на кратковременную (в текущем поле сознания) и долговременную существует и деление памяти на моторную (двигательную), эмоциональную (память чувств), образную и словесно-логическую (сошлюсь, например на ФЭС [1983, 475]). В таком ряду, совершенно очевидно, словесная память противопоставляется всем прочим видам — образной, двигательной, чувственной. На самом деле — и мы в этом глубоко убеждены — сама язы-



ковая память организует те же элементы чувственной, двигательной и образной памяти, включает и интегрирует такие элементы в единую оперативную систему. Представления об общей организации памяти должны быть, по-видимому, кардинально пересмотрены.

Если разделять основное для советской психологии положение о том, что и язык, и мышление представляют собой дериваты предметно-практической познавательной деятельности (А.Н. Леонтьев), надо признать определяющую роль этой деятельности и для формирования такого психического образования, каким является память. Но тогда и в филогенезе, и в онтогенезе следует предположить первоначальное возникновение памяти объектов, памяти реальных предметов и вещей, окружающих человека, включая самого человека. Достаточно выдвинуть это предположение, чтобы из него вытекали и другие важнейшие последствия, тоже связанные с материалистическим и деятельностным подходом к сознанию и мышлению, к пониманию закономерностей восприятия мира. Именно в рамках указанного подхода надо задать вопрос о том, что значит иметь представление об объекте, знать его. Знать вещь — это прежде всего, по всей видимости, уметь опознать ее, выделить ее из совокупности вещей, отождествить, представлять ее разные свойства, ее назначение, ее физические характеристики и т.д. и т.п. Но главное в знании вещи — опыт обращения с нею, опыт помещения ее в определенные связи и отношения с другими объектами. Знать объект — значит уметь помещать его в некую структуру деятельности, видеть объект как вовлеченный в определенные виды деятельности с ним. Но если это так, а это несомненно, то отсюда один шаг до следующего уровня, или пласта, знаний — памяти функциональной, памяти схем действия с объектом, памяти событий, памяти деятельностной.

Если память объектов предполагает прежде всего образ объекта, память событий предполагает схемы действий с объектами, обобщенное представление о структуре деятельности с ними. Таким образом, если следы объекта в виде чувственных представлений о нем достаточно просты, второй вид памяти уже более сложен: он соединяет воедино наборы вещей, организует их в некие системы взаимосвязей, коррелятивные пропозициональным структурам, объединяет вещи определенными типами отношений или типами действий. Обобщениями этого вида являются уже не столько образы, сколько схемы действий, двигательные представления о вещах (так, зная, что такое спицы, мы легко представляем мысленно, как ими вяжут и какие движения и в какой последовательности надо ими произвести). Идя по этому пути, можно реконструировать далее и все более усложняющиеся представления об объектах и тех видах деятельности, в которые они вовлечены, о тех событиях, в которых они могут участвовать, о нормальной цепочке таких событий и т.п. Очевидно, что именно на этом пути познания в когнитологии появились понятия о таких структурах сознания, как фреймы, сцены и сценарии. Очевидно также, что сам принцип восстановления указанного пути рождения в голове человека образов, а далее —

все более абстрактных схем действий, очень важен не только сам по себе, но и для понимания того, как формируется языковая память и что происходит при усвоении языка ребенком и вообще — в процессе овладения языком.

Выдвигаемую нами по этому поводу гипотезу мы формулируем следующим образом: человек овладевает языком так же как привносимой извне предметной данностью; усвоение языка изоморфно усвоению предметного мира и потому на первых порах происходит по образу и подобию усвоения окружающей нас материальной действительности, т.е. по образу и подобию того, как человек овладевает материальным миром вещей. Это означает, что языковая память формируется аналогично той, которую мы рассмотрели под названием памяти вещей и событий, она проходит те же стадии эволюции, развития, те же ступени расширяющейся абстракции и усложняющихся представлений и образов, группировки их в определенные гештальты и наборы и т.п. Это значит одновременно, что и в самой языковой памяти есть элементы чувственной, образной и двигательной, сенсомоторной памяти, а далее — и "надстраивающиеся" над нею элементы схемной, функциональной, деятельностной памяти. Поясним это.

В условиях первого знакомства с речью другого человека ребенок воспринимает слово и отрезки речи, в том числе простейшие высказывания, примерно так, как он воспринимает предметные сущности. Языковые данности — на квази-объекты в том смысле, что у них, как и у других предметов окружающего мира, наблюдаются их собственные материальные свойства — звучание, своя форма, которые рождают в зарождающемся внутреннем лексиконе свои чувственные энграммы. С другой стороны, соотносительность таких данностей со смыслом, с определенным содержанием, соотносительность главным образом с реальными объектами, вещами, лицами и т.п. позволяет постепенно формироваться связям объекта и его имени, связям ситуации — с типичным для нее речевым актом и т.п. В таком соотношении и лежит ключ к формированию возможностей использовать слово взамен объекта, использовать слово как знак, как заместитель объекта. Двойственный, знаковый характер языковых единиц приводит, по-видимому, к особому характеру отпечатков или следов воздействия слова в памяти людей. С одной стороны, такая единица, как слово, "записывается" в памяти как материальная, звуковая единица, как некое слуховое целое (человек различает разные слова так, как он различает разные типы звуков, шумов — шум поезда, шелест листьев, звуки издаваемые разными животными; ср. первые звукоподражательные характеристики, которые ребенок дает объектам: машина — *би-би*, собака — *гав-гав* и т.п.). С другой стороны, стойкие ассоциации названия вещи с самой вещью, поддерживаемые и закрепляемые взрослыми в процессе научения языка, делают имя вещи ее двойником и заместителем, знаком вещи. Но главное, что когда ребенок овладевает словом, он овладевает постепенно всеми, подчеркиваем это особо, всеми релевантными свойствами этой единицы, включая, естественно, схемы

обращения с ним, способы соединения его с другими словами, стратегии помещения его в определенные синтаксические конструкции. Следует иметь в виду, что во время овладения речью ребенок постоянно получает параллельную информацию о называемых или описываемых вещах, что часть информации "доставляется" ему через слово, часть — через простейшие, в том числе ритуальные высказывания, что в первых односоставных высказываниях самого ребенка функции номинации и коммуникации слиты нераздельно. Следует также иметь в виду, что в память ребенка вводятся не только отдельные слова, но и высказывания. Не случайно некоторые исследователи детской речи говорили о том, что память ребенка и словарь ребенка — не перечень слов, а перечень простейших высказываний (*дай, возьми, на, нельзя, подойди к маме* и т.п.). В разделе об онтогенезе детской речи мы рассматриваем специально вопрос о том, как интеллектуальные процессы, опережавшие речевое развитие ребенка, постепенно смыкаются с языковыми, а, значит, приобретают все более речемыслительный характер. Здесь же нам важно подчеркнуть, что двухслойный способ фиксации знаний — вербальный и невербальный — в принципе, по-видимому, остается. Один слой знаний образует "язык мозга", *lingua mentalis*, единицы которого носят невербальный характер, другой слой знаний формирует внутренний лексикон, вербализованные знания, знания, опосредованные языком и знания о языке и его единицах. Знание мира и знание языка оказываются частью единой концептуальной системы, тесно взаимодействующими звеньями этой оперативной системы и все же — разными ее частями (ср. также [Зыцарь 1984; Павилёнис 1983]).

Внутреннему лексикону можно дать узкое определение, полагая, что он представляет собой буквально некий словарь языковых единиц, известный данному говорящему и характеризующий его как определенную языковую личность [см. подробно Караулов 1987]. Но из всего, что мы описали выше, следует расширительное понимание внутреннего лексикона как совокупности вербальных сетей, сетей подвижных, пересекающихся в топологическом пространстве мозга по разным линиям, направлениям, основаниям. Интенция говорящего оказывается стимулом, активизирующим тот или иной участок этих сетей, т.е. пусковым механизмом процесса речи. Мыслить можно на предметно-схемном уровне, когда сознание активизирует невербальный слой памяти, а можно — на вербальном, когда активизируется именно вербализованная часть нашей концептуальной системы и в движение приводятся вербальные сети. Нормальное же мышление, обращенное к его объективизации, имеет, по-видимому, чаще всего смешанный характер, т.е. связывается кодовыми переходами от языка мозга к естественному языку (Н.И. Жинкин).

Несколько слов следует сказать теперь и о том, почему мы говорим о хранении во внутреннем лексиконе языковых единиц и схем действий с ними, когда следовало бы, конечно, говорить о хранении в лексиконе следов воздействия этих единиц, их энграмм, т.е. неких аналогов слов, конструкций и т.п., а не слов как таковых. Подобное словоупотребление оправдано простотой

изложения и пониманием того, что в мозгу человека записаны каким-то образом корреляты языковых единиц. В дальнейшем изложении мы, соответственно, будем прибегать к этому методу описания единиц лексикона без таких оговорок, помня, конечно, о том, что сам модус их существования в голове отличен по своей материальной природе от того, что "есть" в системе языка<sup>1</sup>.

Отвечая на вопрос о том, что представляет собой практически понятие "коммуникативная память" или "вербальная память", И.Н. Горелов подчеркивает: "по нашему глубокому убеждению, это означает, что в определенных отделах головного мозга (неважно, где именно) концентрируются нейрохимические "следы", "связи", образовавшиеся в результате многократного и стереотипного (в инварианте) повторения моторного акта — мимического, жестового или звукомоторного ("словесного").... Таким образом, "следы" — это мозговой аналог форм, которые образуют во внешней среде коммуникативную систему" [1987, 131].

То, что с точки зрения самого человека выступает в его памяти в виде образа, картинки, смутного общего представления о предмете и т.п., с нейрофизиологической точки зрения соответствует определенной группе, или пакету, волн. "Пакет волн, — указывают специалисты, — создается когерентной (согласованной) активностью массы нейронов, размещенных в разных пунктах мозга и образующих ансамбль, модуль. Все волны одного пакета хранят информацию об одном образе памяти или какой-то части образа". И далее: "В образах памяти фиксируются порции сведений о предметах, событиях, процессах. Образ может содержать также программу действий, элемент такой программы, обобщение, понятие" [цит. по: Аполлонская и др. 1987, 57].

Важнейшим свойством человеческой памяти оказывается ее способность естественно коррелировать такие сложившиеся и более или менее устойчивые образы памяти с разными "порциями сведений", а далее — и с именем знака и любым компонентом знака (десигнатом, денотатом, коннотатом, самим телом знака и т.п.), а также легко связывать эти образы не только с отдельными словами, но и целыми дескрипциями. Это и дает возможность без затруднений переходить от одного кода к другому, сочетать коды, связывать их любыми внутренними преобразованиями. Вербализация мысли укладывается в этот процесс перекодирования информации, выражаясь в создании цепочки "образ или группа образов, гештальт — выделение из гештальта отдельных сущностей — наделение этих сущностей именами или замещение их определенной аналитической дескрипцией — организация имен или дескрипций в составе высказывания".

---

<sup>1</sup> Ср.: "Предполагается, что воспринимаемая информация записывается в память и хранится в ней в виде устойчивых комбинаций из разных фаз когерентных, незатухающих волн нейронной активности, возникающих в разных пунктах мозга... Характеристика памяти как сложной активной деятельности касается запоминания и воспроизведения не только логико-смысловой информации, но и любых сенсорных образов" [Аполлонская и др. 1987. 3—4].

Память человека оказывается в этом смысле не только сложной, "сетевой", многоуровневой и активной функциональной системой, способной по-разному кодировать и запечатлевать любую информацию, полученную по разным каналам, но и системой, связывающей при необходимости разные коды мозга мгновенными сетями внутренних преобразований.

Описывая языки мозга и подчеркивая идею множества различных кодов в голове человека. К. Прибрам указывал на то, что каждая группа нейронов осуществляет операцию перекодирования получаемых на входе воздействий, благодаря чему в самой нервной системе может постоянно происходить процесс преобразования одних структур в другие, а "перекодирование оказывается чрезвычайно эффективной частью процесса памяти" [1975, 90, 100 и др.]. Предпосылкой речевой деятельности можно поэтому считать возбуждение любых ячеек памяти: ведь переход от невербального следа к вербальному — это часть нормального функционирования мозга, состоящего в различного рода преобразованиях одних энграмм в другие. Фонд энграмм — это не только аппарат памяти, но и то, что связывает человека с внешним миром, и одновременно то, что оказывается материалом для интегрирующей деятельности сознания. "Фонд энграмм, — указывает Р.И. Кругликов, — отнюдь не случайное, хаотическое скопление отдельных и независимых энграмм. Это множество составляет определенную систему, во-первых, потому, что каждая из энграмм и их совокупность отражает отдельные стороны единого объективного мира, физиологической среды организма; во-вторых, потому, что сам принцип накопления и сохранения энграмм основан на системности, каждая новая энграмма не просто добавляется к ранее сформированной, а встраивается в систему предсуществующих энграмм, реорганизуя эту систему" [1987, 25].

Фонд следов памяти — энграмм — рассматривается сегодня по справедливости как основа творчества. Нечто аналогичное можно утверждать и относительно того типа энграмм, которые в качестве единиц вербальной, или языковой, памяти входят в наш внутренний лексикон и которые имеют в виде коррелятов во внешнем мире не только реальные языковые единицы, но и операции с ними, а далее — не только языковые единицы, но и стоящие за ними явления, процессы и предметы внешнего мира.

Не вызывает сомнения, что во время речевой деятельности мы наблюдаем использование единиц языка, которые выступают в этой ситуации как оперативные единицы текущей деятельности либо "извлекаемые" говорящими из недр сознания и "всплывающие" на его поверхность под влиянием определенных стимулов, либо создаваемые путем комбинаторики неких базовых единиц по известным правилам. Это общее соображение нуждается, однако, в конкретизации, ибо хорошо известно, что, во-первых, сами единицы языка существенно разнятся по своей протяженности, уровневому статусу, степени абстрактности и т.п., а, во-вторых, что фактически отдельным говорящим "известны" далеко не вся грамматика и не весь

словарь и что существуют разные степени владения ими. Говоря о коррелятах языковых систем в голове человека, мы имеем в виду поэтому некое идеальное состояние дел, т.е. некие усредненные знания. С другой стороны, и без специальных исследований можно предположить, что знания синтаксиса откладываются в языке не так, как знания морфологии или же знание словаря. Описывая выше главные компоненты речепорождающего процесса — систему синтаксиса и систему номинации, — мы приводили также данные о "раздельности" их существования в памяти говорящих, полученные тщательным исследованием случаев патологии речи. Однако, эти наблюдения еще не давали ясного представления о том, в какой форме хранятся соответствующие знания. В итоге актуальной проблемой современного языкознания является не только вопрос о том, какие компоненты системы языковых знаний организуют эту систему, но и о том, как именно — как единицы или как правила (схемы) — они репрезентируются в голове человека. По нашему глубокому убеждению, внутренний лексикон образует фундамент указанной системы, над которым надстраиваются здания грамматики и трансфрастики как все более усложняющиеся системы со все большим количеством абстрактных единиц и правил и вместе с тем как системы, организуемые в конечном итоге разными разрядами слов и способами их включения в пропозициональные структуры. В этом смысле о внутреннем лексиконе можно говорить как о базовом компоненте языковых знаний.

Проблема организации внутреннего лексикона чрезвычайно сложна и по другой причине: она неизменно наталкивается на трудности различения ментального лексикона (*lingua mentalis*) и лексикона языкового. Под языком мозга имеют в виду обычно невербальные единицы нашей концептуальной системы, такие как образы, схемы действий, гештальты, картины и т.п. Но часть концептуальной системы человека имеет, несомненно, свою языковую "привязку", поскольку многие концепты и понятия существуют как имеющие свою вербальную форму, т.е. как подведенные под тела определенных языковых знаков. Мы не ставим знака равенства между понятиями "язык мозга" и "внутренний лексикон", а, напротив, пытаемся дифференцировать их: ведь и при описании процесса объективации мысли в речевой деятельности мы выделяли специально доречевые и предречевые стадии как такие стадии, на которых мышление протекает в невербальной форме и на которых сама мысль формулируется первоначально в единицах "языка мозга". Возможно, правда, что будущим исследователям покажется еще более перспективной дифференциация не только двух указанных существей — языка мозга и естественного языка, но и трех: языка мозга (в его нейрофизиологическом субстрате), языка мысли (как промежуточного языка, соответствующего предметно-схемному коду, по Н.И. Жинкину, и подробно проанализированному в новаторском исследовании Ю.Н. Караулова [1987, особенно 184 и сл.]) и, наконец, внутреннего лексикона как содержащего энграммы слов из словаря естественного

языка, а следовательно, единицы, коррелятивные словам обычного языка, организуемые в сложную систему вербальных сетей.

В предметно-познавательном опыте человека складываются некие когнитивные структуры, слова возникают как названия этих структур, т.е. для фиксации концептов, существенных для проведения необходимой деятельности и ее оценки. В памяти хранятся не только способы оптимального осуществления деятельности, но и ее оценки. Соответственно, обозначаемые когнитивные структуры именуется вместе с их эмоционально-оценочным компонентом: слова самим фактом своего существования в языке отражают сосредоточенность внимания человека на определенном объекте в структуре его деятельности и существенность этого объекта по тем или иным причинам для жизни человека. Понятно поэтому, почему в памяти отдельных людей хранятся разные запасы слов и почему в памяти народа название получают разные концепты или разные совокупности концептов.

Чрезвычайно важно и то обстоятельство, что если в развитии языка фиксацию получали прежде всего объекты, задействованные в предметной деятельности человека и потому имеющие наглядные, осязаемые физические характеристики — размер, цвет, контуры, формы — жесткие десигнаторы, то в дальнейшей эволюции название получали и сами эти сенсорные, моторные и прочие признаки объектов. В долговременной памяти человека закрепляются с помощью слов "специфические конфигурации признаков", а следовательно, "речевое обозначение... позволяет представлять в памяти все более сложные и более абстрактные когнитивные структуры с помощью относительно неизменных по уровню сложности условных знаков" [Кликс 1983, 280].

Но из сказанного следует и обратное: входящее во внутренний лексикон слово и активизируемое во время речевой деятельности, т.е. извлекаемое из памяти, позволяет оперировать представленным знанием, обогащая его в акте предикации. Из "представленных" знаний рождается новое, создающее новые конфигурации признаков и потому, собственно, продолжающее процесс организации не только номинальных классов слов, но и более сложных сущностей, создаваемых языковым определением.

Как подчеркивает Р. Джекендофф, в голове человека должен существовать такой уровень представлений о мире, на котором информация, передаваемая языком, совмещается с информацией, полученной по другим каналам, сравнивается и сопоставляется друг с другом. Такой единый уровень, на котором языковые, сенсорные и моторные типы информации перерабатываются совместно, где они взаимодействуют и дополняют друг друга, называется концептуальным. С этой точки зрения семантические сущности в языке — это те концепты, которые оказались вербализованными [Jackendoff 1984, 54—55]. Таким образом, существует мир, существует его проекция в мозг человека и, наконец, у этого отраженного мира (projected world), преломленного в виде единой концептуальной системы со всеми ее образами, представлениями и понятиями, существует мощная вербализованная часть. Ее и можно называть внутренним

(языковым) лексиконом. Сам язык никак не "отражает" мира, указывает Б.А. Серебренников, он дает представление о нем путем вербализации (или же другой знаковой символизации) отдельных концептов о мире, полученных в ходе активного, деятельного познания мира и в результате деятельности с его объектами [1988].

С указанной точки зрения внутренний лексикон — хранилище определенных концептов концептуальной системы, своеобразное устройство, фиксирующее опыт человека, уже отложившийся при создании представлений или понятий о нем; это такое вместилище знаний, где отдельный концепт или определенным образом объединенная группа концептов уже получили языковое оформление в виде конвенциональной единицы — прежде всего, в виде знака, слова или его эквивалента в форме аналитической дескрипции. Материальная, языковая оболочка знака — это "тело" знака, "душой" которого является определенный концепт, его значение.

Чтобы говорить, человек должен обладать известной совокупностью слов (или других единиц в знаковой форме); знание языка заключается в умении соотносить определенную языковую последовательность, языковое выражение с его содержанием и оперировать ею либо для передачи необходимого содержания в порождении речи, либо для его понимания при ее восприятии. В лексиконе человека концепты, получившие языковую форму и означенные, служат, по крайней мере, для осуществления двух функций: репрезентации содержания, отдельного кванта информации о мире, а следовательно, и ее "складирования", хранения, накопления (storage) с помощью тел знака (и его энграмм), но одновременно и для оперирования тем же содержанием в мозгу человека и во время речевой деятельности (при отсутствии объекта — с помощью его субституттов), а значит, вовлечения этого содержания в процессы порождения речи или ее восприятия.

Место лексического компонента в ряду других компонентов, или модулей, описывающих речевое поведение говорящего, обуславливается поэтому не столько тем, на каком этапе порождения речи он вступает в действие (появление его единиц может быть приурочено к разным фазам формирования предложения), сколько тем, какие функции он должен осуществить в этом процессе.

## ГЛАВА 2

### СЛОВО КАК ЦЕНТРАЛЬНАЯ ЕДИНИЦА ВНУТРЕННЕГО ЛЕКСИКОНА

Уже на уровне простого наблюдения за речевым потоком очевидно, что человек оперирует разными номинативными единицами языка, в первую очередь — разными классами слов, с разными наборами, разным образом сочетающимися друг с другом и потому выстраивающимися в разные синтаксические цепочки. С внешней стороны



связная речь выступает как упорядоченный поток слов, и не случайно, что первые модели производства речи строились как "словные", т.е. ориентированные в первую очередь на слово и потому объяснявшие прежде всего операции поиска и выбора слова [см. подробнее Кубрякова 1986, 76 и сл.]. Так, в вероятностной, стохастической модели "появление каждого слова определяется непосредственно предшествующим ему словом или группой слов" [ср. Слобин 1976, 36 и сл.]. И хотя всем дальнейшим ходом развития науки такое простое ассоцианистское виденье процесса порождения речи в виде марковского процесса было отвергнуто [Бирвиш 1981], ясного ответа на вопрос о том, чем вызвано появление каждого, а главное, первого, слова в речи и каков механизм его извлечения из памяти, все же не существует. Кроме того, известная доля истины в описанном понимании процесса речи, несомненно, есть: во всяком случае оно соответствует интуитивному представлению о том, что не всякое слово сочетается со всяким, что напротив, выбор одной формы в качестве отправной тянет за собою появление другой и т.д.

Попытки объяснить суть и природу указанного явления экспериментальным путем становятся в настоящее время более плодотворными, поскольку они оказываются частью более обширной программы изучения всех внутренних механизмов речи. А с этой точки зрения все процедуры извлечения слова из памяти, как и этапы его поиска или, в случае необходимости, его создания, могут быть описаны адекватно только на фоне общей картины внутреннего лексикона как особым образом организованной динамической системы, которая приводится в действие, когда человек хочет говорить и активизирует свое сознание для реализации этих намерений.

Выдвижение понятия внутреннего лексикона, отождествляемого во многих психофизиологических концепциях со словесной памятью, явилось, с одной стороны, следствием осознания той огромной роли, которую играет слово в формировании предложения, а значит, и той роли, которую играет вообще запас слов для нормального функционирования речи. Ведь даже знание одного-единственного слова может обеспечить минимальный контакт между говорящими и помочь им совершить простейший акт коммуникации (ср., например, знание сигнала SOS для людей всего мира); знание слов и словаря обеспечивает некий фундамент для построения предложения, притом фундамент настолько надежный, что даже последовательное перечисление слов в порядке, соответствующем истинному положению дел в мире, может тоже явиться примитивным текстом. С другой стороны, введение этого понятия в описание языковой способности человека и представление внутренних механизмов речепорождения было связано с признанием того факта, что огромная часть значений, выражаемых средствами языка или могущих быть выраженными с его помощью, ассоциируется по преимуществу со словами и что поэтому именно слова имеют самое прямое и самое непосредственное отношение к передаче значений от одного говорящего к другому. Наконец, немаловажную роль сыграло здесь и то обстоятельство, что как бы ни менялись каноны грамматического описания языков, грамматика неизменно

противопоставлялась словарю. Грамматика и словарь испокон веков считались главными частями языка и какими бы ни оказывались проекции этих частей языка в сознании человека, в любой теории порождения речи прежде всего должно быть описано знание этих систем.

Долгое время казалось, что как раз словарь в голове человека можно представить относительно самым простым способом — списком, а потому его структуре уделялось недостаточное внимание. Но вопрос о строении внутреннего лексикона сегодня обязателен для любой семантической теории, если она претендует на то, чтобы объяснить создание и понимание текста и такой его составляющей, как отдельное предложение.

Понятие (языкового) лексикона было предложено еще Л. Блумфилдом, который ввел его для характеристики списка морфем отдельно взятого языка как отличного от списка слов [Блумфилд 1968, 70]. Позднее, когда в середине 60-х годов было признано, что грамматика как модель порождающего устройства, служащего синтезу предложений, должна включать также лексику и фонетику, лексику стали считать входящей в так называемый базовый компонент языка наряду с трансформационными правилами, оперирующими с исходными единицами из словаря. Соответственно о лексическом компоненте стали говорить как о лексиконе, причем особых различий между реальным лексиконом (словарем) языка и его отражением в сознании человека не проводилось. Считалось само собою разумеющимся, что все, утверждавшееся относительно особенностей порождения единиц в теории, имеет прямое отношение и к описанию речевой деятельности. Важно вместе с тем отметить, что "ножницы" между тем, что понималось под лексическим компонентом языка, и тем, что считалось принадлежностью внутреннего лексикона человека, хотя и существовали, были небольшими, поскольку с развитием теории лексического компонента (уровня, или модуля) лингвистов этого периода за рубежом интересовало как раз то, как он устроен в психике говорящих и какие функции осуществляются им в порождении и восприятии речи [см., например, Beard 1981; Herbermann 1981 и др.].

По первоначальным представлениям, еще тесно связанным с американским структурализмом, лексикон определялся как "полный набор языковых нерегулярностей" (the full set of linguistic irregularities) [Chomsky 1965, 142], а значит, как простой набор единиц, которые надо выучить и запомнить по отдельности. В подобной совокупности слов каждое из них существует как самодовлеющая величина, т.е. не требующая обращения к другим словам, например, словам того же корня [MacCawley 1968]. Вставка (insertion) слов в синтаксическое дерево происходит на последнем этапе, когда вопрос о фразовых маркерах предложения уже решен и когда правила переписи этих символов приводят к необходимости заменить их конкретными лексемами (в соответствии с категориальными значениями этих последних). Чтобы совершить этот шаг, говорящий должен

извлечь (retrieve) из своей памяти единицу, удовлетворяющую задуман- ным смыслом (типа CAUSE+BE+NOT+ALIVE=KILL).

Такое представление о действии лексических правил, сводящееся, собственно, к сличению семантической записи с реальным словом, соответствовало общим положениям генеративной грамматики, согласно которым единственным подлинно креативным, "порождающим" звеном в грамматике является синтаксис с его трансформационными правилами. Но завершение создания предложения вставкой слов из лексикона противоречило интуитивным данным, да и наблюдениям за формированием предложения в реальной речи [ср. Грин 1976, 236], так что в принципе проблема согласования слова со складывающейся синтаксической структурой оставалась нерешенной.

Выход из создавшегося положения представители генеративной семантики видели в том, чтобы объявить, что и слово в речи синтезируется, собирается из неких семантических маркеров и различителей, т.е. что минимальными единицами лексикона являются не слова, а семантические признаки. Такой взгляд противоречил до известной степени бытовавшему до этого мнению о том, что единицей лексикона являются морфемы, или же морфемы-лексемы и морфемы-формативы. Ниже (в гл. 4) мы рассмотрим вопрос единицах лексикона более подробно. Сейчас же отметим лишь то, что и по этому поводу у исследователей лексикона еще нет полной договоренности, но мы придерживаемся мнения о гетерогенности и гетерохронности единиц лексикона как системы многомерной, разнослойной и весьма сложно организованной сплетением вербальных сетей по самым разным параметрам и векторам.

Развивая эти взгляды, мы исходим из того, что единицы лексикона, как и все образования в психике, ненаблюдаемы и что предположения о их природе, форме и структуре могут носить лишь гипотетический характер. В то же время все такие предположения могут проверяться экспериментальным путем, а также при наблюдениях за речью ребенка или же речью в патологии. Эти данные мы старались привлечь и в настоящей работе. С другой стороны, лексикон, как образование психическое, явно связанное с памятью человека, даже априорно должен характеризоваться такими чертами, которые соответствуют природе памяти. Уже это обуславливает такую фундаментальную особенность лексикона, как его упорядоченность. Ведь только упорядоченная, систематизированная и каким-либо образом организованная информация легче запоминается и легче извлекается при надобности из памяти. Ясно, например, что в поисках необходимого слова человек не перебирает всего словаря, а как-то ограничивает молниеносно свой поиск. Ясно и другое: когда мы хотим сознательно что-либо выучить или запомнить наизусть, мы стараемся прибегнуть к какой-либо системе упорядочивания необходимой нам информации (составляем мысленно порядок перечисления отдельных моментов, используем планы пересказа, прибегаем к каким-либо мнемоническим приемам и т.д.).

Обычный способ связать куски информации — ассоциация, когда, вспомнив одно, мы вспоминаем и нечто связанное с ним. Одна из

величин, объединенных ассоциативными отношениями, может легко служить в качестве "пускового механизма" для вызволения из памяти другой. Это и дает основания предполагать, что таким же образом организована и память: по принципу стратификации разных ассоциативных сеток связей и их иерархии. Достаточно вспомнить признание в лингвистических системах значимости синтагматических, парадигматических и эпидигматических связей, чтобы предположить нечто аналогичное и в вербальных сетях.

Сообразно этому предположению каждая единица лексикона может быть, по-видимому, охарактеризована по своей включенности в разные сетки связей — по форме и по содержанию, по структуре и по функции или по сочетанию ряда этих признаков. Лексикон выступает тогда как некое нозтическое, многомерное пространство, точки которого соответствуют неким пучкам пересекающихся признаков. С этой точки зрения, какую бы единицу языка мы ни выбрали в качестве исходной — морфему, семантический признак или само слово — все равно на разных уровнях абстракции мы дойдем до любой из них: либо потому, что должны будем найти те участки вербальных сетей, в которых семантические признаки или морфемы группируются в слова, либо потому, что должны будем найти те базовые элементы лексикона, из которых складываются все его "выводные" единицы.

И все же выбор базовой единицы внутреннего лексикона происходит не только из-за особого положения слова в системе языка [ср. Шведова 1984 и др. материалы этого сборника]. С какой бы стороны мы ни подходили к феномену памяти, мы сталкиваемся со специфической ролью слова именно в психике человека и с известным преимуществом этого класса единиц по сравнению с другими. Нет, например, оснований считать, что в долговременную память человека входят все услышанные им высказывания и тексты. Напротив, для такого вхождения нужны особые основания. Пословицы и поговорки, афоризмы и цитаты из любимых текстов, фразеологизмы и т.п. — это куски текста, нагруженные примечательным смыслом и отличающиеся примечательной формой. Остальные же свободные высказывания не столь четко соотнесены с повторяющимися ситуациями, они, подобно единицам, меньшим слова, не столь легко, как слова, ассоциируются со стабильными сущностями из окружающего нас мира или его отдельными фрагментами. Наиболее явно осознаваемой оперативной единицей в потоке речи выступает, на наш взгляд, слово. И объясняется это спецификой информации, носителем которой и передатчиком которой является обычное слово. Представляется, что как по объему информации, сопряженной с определенной языковой последовательностью, так и по типу этой экстралингвистической информации, слова оптимально подходят для "встречи" языковых и не-языковых знаний о мире, для их пересечения. Их форма едва ли не идеальна для того, чтобы подвести под тело знака социально значимый набор значений, кусок информации о мире, для того, чтобы зафиксировать некую общественно существенную совокупность знаний о предмете или

явления, обозначенную словом [ср. Верещагин, Костомаров 1980]. И хотя правы те ученые, которые подчеркивают, что в сфере человеческого знания обнаруживаются сведения за пределами тех, что отражены в слове [ср. Крюков 1988, 25 и сл.], языковое сознание формируется прежде всего на основе слов и в связи со словами. В итоге именно слово легко и естественно соединяет два разных типа знаний, о которых мы говорили выше, два уровня сознания, два слоя памяти — вербальный и невербальный.

Один формируется в ходе овладения индивидом разными типами деятельности — его предметно-практической и его научно-теоретической деятельностью, всем его общественным опытом. Другой формируется начиная с онтогенеза речи, в речевой деятельности человека, в опыте овладения языковыми знаками, благодаря знакомству со значениями языковых единиц национального языка. "Языковое сознание вообще и значение слова как его фрагмент — по А.Н. Леонтьеву, — справедливо отмечает А.Н. Крюков, ... есть форма структуризации и фиксации общественного опыта людей, знаний о мире... форма презентации и актуального удержания знания в индивидуальном сознании" [1988, 27].

В реальной речевой деятельности такой "удержанный" кусочек знания (через системное языковое значение слова) имеет все шансы соответствовать разделенному знанию говорящего и слушающего и осуществлять референцию к одному и тому же фрагменту действительности. В то же время, ввиду индивидуального характера знаний и бытия слова в памяти человека как осложненного индивидуальными смыслами, оно оказывается способным менять отчасти свою семантическую структуру, что ведет то к приоритету статической информации, заложенной в слове, в данном речевом акте, то, напротив, к приоритету информации динамической. Следствием указанной антиномии статичности и динамики при употреблении слова оказывается с одной стороны, "обусловленность функционирования слова его системно-языковым значением, с другой — появление новых речевых значений, а впоследствии и возможное изменение системно-языкового значения под влиянием контекста" [Аполлонская и др. 1987, 120].

Важно, что при наличии в голове говорящего двух типов знаний именно знание слов и их значений создает предпосылки адекватности процесса коммуникации. Указание словом или его эквивалентом позволяет говорящему предоставить своему реципиенту средства, необходимые, во-первых, для того чтобы распознать из всей совокупности имеющихся объектов тот объект, о котором идет речь, а во-вторых, вербально его идентифицировать и в последующей речи.

Отличить значения вербализованные от невербализованных, опытных или концептуальных, понятийных тоже необычайно сложно. В конечном счете это проблема знаний языковых и знаний энциклопедических [ср. также Burckhardt 1982; Залевская 1985]. Но ведь и последние существуют прежде всего через языковые описания, сложившуюся терминологию и т.д. Хочется в то же время отметить, что в методике

свободного ассоциативного эксперимента, когда испытуемого просят ответить словом-реакцией на слово-стимул [см. подробнее Клименко 1982], получают данные не только о том, что слова каким-то образом связаны и что типы таких связей различны, но и о том, что в уме связаны слова и стоящие за ними объекты. Фактически можно было бы продлить этот эксперимент, продолжая спрашивать испытуемых, какой поток ассоциаций вызывает слово-стимул и что в связи с ним представляет себе говорящий. Вполне естественно, что за словом-стимулом как обозначением определенного референта стоят знания человека об этом референте. Более того: поскольку каждый объект знаком человеку через деятельность с ним, его обозначение "тянет" за собой образ ситуации использования референта в этой деятельности (личностные смыслы!). Слово-стимул поэтому изучается не только при исследовании вербальных ассоциаций, но и воспоминаний о типовых ситуациях использования объекта, обозначенного данным словом в предыдущем опыте коллектива говорящих на этом языке [ср. Норман 1983].

Конечно, лингвист стремится, распутывая клубок ассоциаций, выяснить, что именно относится к языковому опыту человека, но провести жесткую грань между знанием мира и знанием языка [ср., например, Hudson 1985] очень трудно. Выше мы уже подчеркивали, что лексикон должен быть каким-то образом упорядоченным. В связи со сказанным о неразграничении языкового и неязыкового опыта можно теперь подчеркнуть, что эта упорядоченность должна быть двусторонней: по линии языковой организации, с одной стороны, и по линии неязыковой, — с другой. В этом последнем качестве он "должен отражать системность знаний человека об окружающем его мире и о свойственных ему связях и закономерностях" [Залевская 1978, 36]. Только сочетание указанных принципов организации обеспечивает выполнение лексиконом его функции — служить средством доступа к той информации, которая содержится в памяти человека.

В силу всего сказанного понятно, почему лексикон рассматривается нами как такой компонент языковых знаний и языковых способностей, который служит прежде всего хранению в памяти человека знаний о названиях вещей, признаков, действий и прочих фрагментов мира, включая названия их отношений друг к другу, а также, что очень важно, знаний не только о существующих названиях, но и о средствах их создания, особенностях функционирования и структуры. От ядра лексикона, обеспечивающего прежде всего базовый фонд примарной лексики, расходятся затем волны следующих слоев, образуемых единицами вторичной номинации самой разной структуры (начиная от производных и сложных слов — вплоть до устойчивых несколькословных наименований и фразеологических единиц).

Развиваемая нами концепция внутреннего лексикона строится на признании его главной оперативной единицей слова: она допускает, таким образом, реальное существование в сознании человека тех строительных единиц, из которых по мере необходимости он может

создать новые тексты и их части — новые единицы номинации, — следов, или энграмм слова с их составляющими (морфемами — корнями и аффиксами). Люди знают прежде всего слова своего языка, обладают определенным запасом слов в своей памяти, а такое знание означает, что люди сведущи, по крайней мере, в а) семантике и референтных особенностях слова (особенно в его "ближайших" значениях); б) синтактике, т.е. способах обращения со словом — его включения в разнообразные синтаксические конструкции, в том числе и связанного типа, и, наконец, в) прагматике, под которой мы понимаем не только "информацию, фиксирующую отношение говорящего или адресата сообщения к ситуации, о которой идет речь" [Апресян 1974, 56], но и сведения об уместности/неуместности использования данного слова в определенной ситуации, его коннотациях и его принадлежности к некоторому стилю (регистру) речи [ср. Телия 1985]).

Вместе с тем, указывая на центральное положение слова в лексиконе [Шведова, 1984, Залевская 1978, 36], мы, в отличие от некоторых других ученых, считаем, что это объясняется прежде всего существованием слова в качестве единицы номинации, удобного ярлыка для выделения, отождествления, запоминания обозначенного объекта, для его замещения в мыслительной и речевой деятельности.

Слово выступает для нас как тело знака для концепта или группы концептов, как носитель определенного кванта информации, закрепленного за его оболочкой в акте наречения соответствующего объекта. Одновременно оно выступает как оператор, который при активизации сознания вызывает к жизни цепочку — сколько угодно протяженную — сложных ассоциаций. Оперативная роль слова заключается также в том, чтобы осуществить "стыковку" знаний говорящего со знанием его партнера; в нормальной речи слово (особенно в идентифицирующей позиции) используется с расчетом на передачу разделяемого знания.

Существуют основания считать, что в нашей памяти слова "записаны" в связях с другими словами: это подтверждается многочисленными экспериментальными данными [ср. Клименко 1982; Горелов 1987, 72]. Новые исследования в области прототипической и фреймовой семантики позволяют говорить о еще более широкой сфере существования слова во внутреннем лексиконе. По определению М. Минского, фреймом следует считать структуру данных, предназначенных для представления стереотипной ситуации [1978, 250]. Реальность фреймов подтверждается целым рядом психолингвистических экспериментов, указывающих, в частности, на то, что лексем способны активизировать связанные с ним фреймы, при этом у лексем разных типов и синтаксических конструкций разных типов эта способность не одинакова. В наибольшей степени она присуща глаголам. Таким образом, наряду с перечисленными выше знаниями, связанными со словом, следует, по всей видимости, назвать еще одно, очень важное: знание о принадлежности слова определенному семантическому полю, о его включенности в опре-

деленные фреймы, т.е. в описании неких стереотипных ситуаций и т.п. Так, например, для того, чтобы эксплицировать фрейм, стоящий за словом, А. Вежбицкая указывает на условия его активации. Для нас, однако, важна сама соотношенность слова с фреймом или фреймами — многими учеными она интерпретировалась как необходимая для адекватного понимания высказывания или текста [ср., например, Категории искусственного интеллекта... 1987, 26 и др.]. Но ведь верно и обратное — стимулирующее влияние слова в порождении речи, хранение "вместе" со словом разнообразных данных о возможностях его включения в текст, а потому и естественность связи одних слов с другими в акте речи. Сближение вербальных структур с невербальными и в этом отношении весьма перспективно; не случайно некоторые лингвисты приходят к выводу об идентичности лингвистических структур и нелингвистических, когнитивных [ср. Hudson 1985], единиц языка и структур сознания.

Поскольку эффекты памяти слова и выражения им обиходного смысла неотделимы от его материального облика, понимания его внутренней формы (если таковая налично), мотивированности другим знаком (ср. явления народной этимологии), составленности из определенных частей (если речь идет о морфологически комплексном слове) и т.д., слово выступает для нас также как представитель правила обращения с ним и вполне определенной стратегии его включения в линейную синтаксическую конструкцию (так, например, простые и производные слова вводятся в предложение нетождественным образом). Это объясняет, почему в принципе не правы те исследователи, которые проводят жесткие границы между единицами и правилами, противопоставляя их и говоря о лексиконе либо как о системе единиц, либо как о системе правил. Одно неотъемлемо от другого, а связь между ними носит диалектический характер.

В последнее время, описывая лексикон, нередко подчеркивают именно его подвижный, динамический характер. Это верно в том отношении, что его единицы постоянно участвуют в деятельности, а само строение лексикона должно обеспечить функциональную сторону своих единиц, легкость их использования в актах порождения и восприятия речи. Это не значит, однако, что в самом лексиконе нет ничего статического<sup>2</sup>. Есть в нем и готовые единицы, и готовые клише (недаром про вокабуляр ребенка говорят, что на первых порах он хранит скорее однословные высказывания, нежели слова). Гибкие и подвижные вербальные сети перестраиваются во время речи из-за активизации одних участков и торможения других —

---

<sup>2</sup> Характеризуя структуру человеческой памяти, некоторые исследователи справедливо полагают ее состоящей из двух частей: статической базы как хранилища всех языковых обозначений понятий и способов их связи, с одной стороны, и динамической части как механизма динамической интерпретации данных, хранящихся в информационной базе [ср. Линдсей, Норман 1974]. Отсюда как бы два вида языковой информации в человеческой памяти — описания, толкования, дефиниции, парафразы и т.п., с одной стороны, и процедуры использования языковых единиц, с другой [Апполонская и др., 1987, 118].



возникают новые ассоциации и затухают, стираются старые, но сами базовые единицы, вокруг которых они строятся, существуют, думается, как своеобразные точки отсчета. Нельзя забывать о том, что правила — это только обобщение неоднократно повторенных операций, это результат постепенного усвоения языка, приобретения языкового опыта и распространения его на новые области и единицы. Правила и генерализации могут, несомненно, складываться на разных по своему объему участках системы языка (ср. сверхгенерализации в детской речи); они формируются и сами с разным диапазоном действия, иногда незначительным и потому близким единице.

Показательны в этом отношении процессы аналогии по индивидуальным образцам (ср. нем. *zweisam* как *einsam*), равнение на отдельно стоящие формы в дефектных парадигмах [ср. Вуве 1985] и т.п. Все морфологические деривационные процессы протекают в основном как повторение определенных корреляций формы и содержания, известных говорящим по знакомым им и широко употребляемым словам, образующим либо словообразовательный ряд, либо ряд словоизменяемых форм. Однако сами корреляции могут быть, по выражению А.А. Реформатского, как и в морфонологии, штучными. Вот почему в системе языка действительное влияние оказывают не только продуктивные, протяженные ряды, но и эталоны непродуктивные, так явно дающие о себе знать в словотворчестве и так убедительно свидетельствующие о том, что каждая отдельная единица может послужить образцом для подражания. Но главное здесь в том, что значимость уже накопленного в лексиконе материала огромна и что статические характеристики распределения в нем единиц и их стратификации тоже весьма существенны [ср. Marle 1985].

К тому, что организующим началом лексикона является слово и что оно важно как название, приходят и другие лингвисты. "Я убежден в том, — пишет, например, Ч. Филлмор, — что многие из слов, которые мы употребляем, подобны именам известных нам вещей, и что они обладают значениями, о которых нельзя говорить вне их связи с этими вещами" [Fillmore 1984, 89]. Вместе с тем признание ведущей роли слова или слово-подобных сущностей (*word-like entities*) в лексиконе человека заставляет некоторых исследователей взглянуть по-новому и на роль слова в порождении и восприятии речи. Так, психологи и некоторые ученые, работающие над проблемами искусственного интеллекта, указывают, что при создании моделей порождения и особенно понимания речи в принципе можно обойтись и без синтаксиса, во всяком случае в той его форме, которая отводится ему генеративной грамматикой<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Уже после написания настоящей работы мы были рады получить подтверждение этому наблюдению в нескольких главах Кембриджского обзора по лингвистике, где подчеркивается, что в качестве отличительной черты развития генеративной грамматики в последние годы выступает тенденция придавать возрастающую роль лексикону. В целом ряде грамматик место, отводимое синтаксическим правилам, по мнению историков генеративного направления, сводится до минимума, а наиболее существенные синтаксические и семантические сведения выводятся из информации, приписываемой в специальном словаре лексическим единицам [см. Harlow, Vincent 1988, 9 и другие материалы этого четырехтомного обзора].

Таким образом, если еще совсем недавно ведущую роль в порождении высказывания отводили синтаксической структуре и синтаксическому компоненту, теперь акцент делается на значимости лексического компонента. Принимая расширительное толкование лексикона, можно, собственно, прийти снова к мысли о том, что все операции по порождению и восприятию речи начинаются "от слова". В такой модели нужен, собственно, только синтаксис фразовых маркеров. Все функциональные характеристики, которые постепенно обретает слово в высказывании, предопределены заранее и "записаны" в лексиконе (например, в виде "прототипов" или фреймов). Конечно, самыми существенными чертами слова оказываются тогда его сочетательные способности (*binding*), например, осознание того, что слово может вступить в отношении управления другим словом или "сестринские" связи (ср. *летчик-космонавт, товарищ Иванов*) и т.п. В грамматике должно быть отведено специальное место описанию способностей слова к связыванию с другими словами, притом как в непосредственном контакте, так и в ситуации "на длинной дистанции". Человек интуитивно пользуется этими сведениями как в морфологии (где господствует примыкание морфем и влияние слов друг на друга в небольшом диапазоне действия, в ближайшем окружении), так и в синтаксисе (где действуют, помимо этого, правила согласования слов на расстоянии — иногда значительном — друг от друга). В компетенцию говорящего входит, соответственно, умение находить связи слов как в пределах единиц со статусом слова, так и в тексте, в длинных синтаксических цепочках. Для того, чтобы обеспечить подобное знание, достаточно при подаче слова в словаре указать эксплицитно, каковы его функции в предложении и протяженность тех языковых комплексных выражений, в которых оно может встретиться. Знания этого рода человек приобретает при усвоении языка. Так, при английском слове типа *who* незачем указывать те трансформации, в которых оно участвует (*John same. Who same* и т.п.), достаточно привести в словаре полную информацию о правилах его использования. Все сведения о лексических ограничениях должны даваться в соответствии с их уровневой характеристикой, а, значит, приводиться в словаре, лексиконе. Но, следуя этой точке зрения, можно прийти к тому, что в лексиконе и в лексических правилах будет содержаться вся информация о языке!

Сейчас, конечно, еще неясно, насколько конструктивны и реально выполнимы такие требования и какое из возможных толкований лексикона ближе к истине<sup>4</sup>. Можно было бы напомнить в этой связи о критических замечаниях Дж. Болинджера, адресованных сторонникам компонентного анализа в генеративной семантике. Он под-

<sup>4</sup>Чрезвычайно показательна в этом отношении так называемая "грамматика лексических падежей", т.е. грамматика слов, основным постулатом которой является тезис о том, что грамматически правильные предложения в языке порождаются лексиконом и что вся грамматика сводится к полному описанию лексических единиц. "Сам лексикон и есть генеративная грамматика", — утверждает Ст. Староста, и вся грамматика содержится в лексиконе [Starosta 1988, особ. с. VIII—IX, 39 и сл.].

черкнул: чрезмерная атомизация значений слова приведет к тому, что каждая статья о слове в словаре грозит стать при рассматриваемом подходе чрезмерно длинной, необъятной [Болинджер 1981, 217]. Но то же самое можно заметить и по поводу стремления представить в словаре все данные, касающиеся синтаксического употребления слова, или по поводу организации лексикона с аналогичными "записями" в сознании человека: это было бы огромной нагрузкой на память человека. Реальнее скорее предположить, что от этой нагрузки его освобождает знание некоторых общих правил обращения со словами определенных классов, что, конечно, избавляет от необходимости знать "все-все" про каждое отдельное слово лексикона.

Мы же привели эти рассуждения для того, чтобы подчеркнуть, что роль слова признается сейчас все большим числом лингвистов, психолингвистов и специалистов по психологии речи. В одной из последних наиболее детально разработанных психолингвистических теорий порождения и восприятия речи, принадлежащей знаменитому Ч. Осгуду, развиваются мысли о том, что все процессы речевой деятельности можно представить как протекающие между лексиконом и неким оперативным механизмом, выстраивающим слова и слово-подобные единицы в такой последовательности, чтобы они соответствовали порядку событий или действий, наблюдаемому в действительности, на уровне опыта [Osgood 1984, 169].

По мнению Ч. Осгуда, лексикон — это своеобразный механизм, служащий как кодированию, так и декодированию перцептуальных понятий, т.е. трансформирующий некие исходные концепты в единицы лексикона или, наоборот, извлекающий значения из этих единиц. Лексикон — это скорее "процесс", нежели "склад" в памяти человека, соотносящий концепты и понятия с языковыми знаками, притом различающий семантические представления для отдельных сущностей (имен или именных групп) и отношений между ними (глаголов или предикатных групп). Таким образом, мысль о концептуализации действительности путем противопоставления имен и глаголов (разных частей речи) кажется ему основополагающей для лексикона.

На роль составляющих лексикона годятся именно слова или слово-подобные единицы, что подтверждается, как будто бы, экспериментальными данными [Там же, 159]. В организации лексикона учитывается частотность единицы, а также давность ее использования; при прочих равных условиях слово, упоминавшееся не так давно, легче всплывает на поверхность сознания. Чтобы усвоить словарь языка, говорящие должны овладеть разными приемами установления отношений между формой и содержанием языковых единиц, да и отличать сами знаки от их семантических признаков (например, оппозитивных). Поскольку при усвоении языка приоритет принадлежит восприятию речи и ее пониманию, а речь понимается якобы в значительной мере "пословно", лексикон складывается из слов и функционирует тоже главным образом на словной основе [Там же, 167—168].

Такое виденье процесса речевой деятельности существенно отличается

от того, которое еще недавно предлагалось представителями генеративной семантики. С одной стороны, идея извлечения готового слова из тайников сознания противоречила в какой-то мере общему духу генеративной грамматики, делавшей акцент на новаторском, творческом характере порождаемой речи и потому видевшей во всем синтез единиц. Ведь не могло же творческое начало считаться относящимся только к синтаксису! С другой стороны, это противоречило и пониманию слова как целостной единицы, гештальта, которое со времен развития структурализма и выдвижения идеи компонентного анализа рассматривали скорее как своего рода совокупность семантических признаков. Модель порождающего устройства должна была каким-то образом учесть и эти идеи.

С середины 60-х годов многие представители порождающего направления стали поэтому активно изучать проблему синтеза слова и его сборки из семантических признаков (или маркеров, или сем и т.д.). Соответственно, у этих ученых были популярны идеи о том, что слова не столько "записаны" в голове человека в виде готовых единиц, сколько "собираются" благодаря мысленно происходящему соотнесению исходного набора семантических признаков с известным словом и сличению такого набора с тем, что известно о выбранном слове. По мнению представителей этого направления, "когда слова используются, они не репродуцируются, а скорее реконструируются из составляющих эти слова признаков" [Anisfeld, Knapp 1968, 178].

Точно так же многие представители школы компонентного анализа изображают дело так, как если бы лингвистической процедуре возможного разложения семантики слова на ее составляющие соответствовала некая операция при восприятии слова или, напротив, совершаемая говорящим обратная операция сборки слова. Является ли, однако, такая операция психологически реальной и объективно существующей? Единственно ли это возможный путь извлечения информации из памяти или, наоборот, его представления и вербализации? Вряд ли.

Но ведь для тех, кто занимается компонентным анализом, является несомненным факт вхождения элементарных семантических признаков в концептуальные системы и вообще познавательную структуру человеческого ума [ср. Бирвиш 1981, 196]. С рождением замысла предложения первой порождается его семантическая репрезентация, затем, "если определенная конфигурация семантических элементов совпадает с семантической репрезентацией лексической единицы E, то данная конфигурация заменяется фонологической формой E. Если таким способом будут заменены все синтаксические компоненты данной семантической репрезентации, то мы получим цепочку слов, синтаксически организованную в соответствии с отношениями, которые первоначально связывали значения лексических единиц в семантической репрезентации" [Там же, 194]. Проще говоря: на пути к речевому высказыванию концепты и их группировки должны замениться словами; набор концептов предшествует процессу вербализации, а последняя заключается в их

подведении под те знаки, для которых в лексиконе уже содержится единица (entry) с необходимым перечнем семантических признаков. Здесь процедура "ословливания" представлена в принципе в возможной форме, однако против нее допустимы следующие возражения: все-таки "мысль творится в слове" (Л.С. Выготский), а не дана заранее; многие группировки концептов настолько тесно связаны с языковым знаком, что уже не предполагают повторного синтеза, т.е. существуют как гештальты.

Но, пожалуй, еще более серьезные возражения против пути, постулируемого порождающей семантикой, связаны с тем, что в реальном словаре не все слова можно представить в виде совокупности семантических признаков, а, значит, непонятно, какие проекционные правила могут соединить слово в словаре с той группой семантических признаков, которую хочет вербализовать человек. Как правильно указывал Д.Н. Шмелев, "одни лексические единицы действительно допускают исчерпывающее разложение на элементарные признаки, другие явно противостоят такому разложению" [1973, 149]. Но как можно тогда "собрать" эти последние, если при анализе они разложению не поддаются? Нам кажется более приемлемой точка зрения, согласно которой многие слова мыслятся как названия, имена, т.е. как холистические и по этой причине неразложимые сущности: их нужно знать и репродуцировать, т.е. воспроизводить в готовом виде, а не собирать заново.

Исследования последних лет выявили существенное различие между именами естественных и именами номинальных классов, и хочется подчеркнуть, что роль их в порождении речи тоже нетождественна. Нам близки рассуждения А. Вежбицкой о возможности приравнивать такие слова, как *кошка*, *роза* и т.п., к именам собственным и о чрезвычайной трудности описания именно этого слоя лексики, прекрасно знакомого говорящим. Утверждая существование особого "языка мозга" — *lingua mentalis* — с которого, собственно, и осуществляется "перевод" на естественный язык, А. Вежбицкая никогда не заходит так далеко, чтобы настаивать на обязательности такого перевода (перекодирования) всех слов языка [ср. Wierzbicka 1980; 1985; ср. также Прибрам 1975].

Хотя вплоть до проведения специальной серии экспериментов все такие предположения остаются на уровне простых догадок, мы все же полагаем, что вообще любая лингвистически релевантная классификация единиц номинации так или иначе отражает и психологическую нетождественность разных классов соответствующих единиц, а следовательно, возможное различие процессов их извлечения из памяти и доступа к зафиксированной в них информации.

Так, традиционное деление слов на полнозначные и служебные, части речи и частицы речи позволяет усомниться в том, что и те, и другие всплывают в сознании одинаково просто. По отношению к служебным словам позволительно также спросить: а могут ли они вообще быть созданы в акте номинации в том же смысле, в каком мы говорим, например, о создании новых слов? Кстати говоря, вся практика

осуществления компонентного анализа была долго направлена на анализ слов полнозначных.

Всем сказанным выше мы отнюдь не отрицаем того, что новые принципы представления семантики слова путем указания на его категориальные признаки, маркеры и дистингвишеры (различители) принесли немало важного в понимание семантической структуры слова. Мы только критически относимся к предположению о том, что порождение высказывания всегда начинается с еще невербализованных концептов.

Думается, что в схеме "предмет или явление действительности — его образ в сознании человека — группа значений, соответствующих этому образу или понятию о предмете — словное обозначение" срединная часть может в актах речи легко опускаться, а также начинаться с слубого звена схемы. Если связь между обозначаемым и обозначающим достаточно отстоялась, закрепившись практикой повседневного общения, название предмета всплывает в ответ на предмет или на мысль о предмете очень легко, притом именно в виде готового слова. Здесь наличия предварительной "сборки" из семантических признаков попросту не нужно.

Существует, однако, класс слов, для которых резонно предположить обратное: это слова с преимущественно сигнификативными типами значения, употребление которых связано со стремлением говорящего указать не столько на некий объект как таковой, сколько на его признаки. Возможно поэтому, что слова, занимающие в высказывании разную позицию, извлекаются из памяти по-разному: можно сказать: *Он студент третьего курса*, а можно — *Он учится в институте на третьем курсе* или просто — *Он учится на третьем курсе*. Для выражения признаков значений выбор слов предполагает большую свободу, нежели выбор слов для обозначения темы, топика, идентифицирующего члена высказывания. Сказанным мы хотим подчеркнуть, что поиски слова во внутреннем лексиконе проявляют существенную зависимость от функций слова в рождающемся высказывании и что в этих поисках, следовательно, движущими силами оказываются не только задания узко семантического характера (выразить некое значение), но и смысловые задания (выразить это значение для чего-либо) [ср. Арутюнова 1977].

Несомненно, следовательно, что внутренний лексикон организован как гибкая и подвижная система, обеспечивающая своим сложным строением простоту и легкость доступа к информации, так сказать, по самым разным направлениям. Процедуры поиска необходимой языковой формы облегчаются именно тем, что память хранит в своих разных ячейках как готовые единицы номинации, так и некие схемы их создания. Последнее относится прежде всего к производным словам и формам слов, и вопрос о том, как и в каком виде — разобранных по частям единиц или же, напротив, хранящихся в памяти тоже в готовом виде — представлены во внутреннем лексиконе формы одного и того же слова и дериваты одного корня, начинает широко обсуждаться в

начале 70-х годов. Можно с полным на то основанием утверждать поэтому, что проблема строения лексикона начинает пересматриваться именно с этого времени и что это происходит под влиянием обсуждения вопроса о действии деривационных правил на уровне слова. Прежде чем перейти к рассмотрению этого направления в изучении внутреннего лексикона, подведем некоторые итоги рассмотрения проблемы лексикона в более общем плане. Так, в связи с понятием лексикона необходимо рассмотреть не только процессы словообразования, но и другие процессы, важные для понимания протекания порождения речи — вставление лексических единиц в формируемое предложение, их морфологическое оформление и т.п. В следующей главе мы попытаемся соотнести общие принципы устоявшая лексикона с принципами его функционирования.

В психофизиологии речи такой переход описывается следующим образом. Если сам лексикон представляется как сложная вербальная сеть, организованная посредством формальных (фонетических) и семантических межсловных связей, а также как сеть, обеспечивающая разные формы логико-грамматических классификаций (например, учитывающая принадлежность слова к разным частям речи), то использование этой сети в актах речи изображается как возбуждение определенных участков этой сети и формирование "мозаики активности" [Ушакова, Павлова, Зачесова 1985, 61 и сл.]. По ходу этого процесса диффузное возбуждение сменяется специализированным, в эксперименте можно зафиксировать модели активации, соответствующие употребляемым словам; одни операции в сознании направлены на удержание в сознании обсуждаемых объектов речи, другие — на вовлечение в структуру активационных процессов других элементов сети для соединения данного с новым, т.е. предикации. Таким образом, и в этой модели значительное место в описании рече-порождения отводится выбору слова и его дальнейшему участию в аттракции других слов.

С лингвистической точки зрения такой процесс должен быть, по-видимому, рассмотрен в нескольких отношениях. С одной стороны, по нашему убеждению, для лингвиста существенно понимание тех параметров, на основе которых организуются вербальные сети, ибо каждый такой параметр может быть использован в качестве вектора, облегчающего направление поиска нужного слова, а следовательно, и в качестве оператора его поиска. С другой стороны, нас интересуют и механизмы вовлечения слова во вновь создаваемое предложение, требующие особого оформления слова в соответствии с предполагаемой для него позицией в синтаксической схеме и, главное, его согласования с семантическим замыслом всего формируемого предложения.

Лингвистического осмысления требует поэтому механизм выбора нужной единицы и ее дальнейшего соотнесения с другими единицами того же высказывания. До сих пор мы рассматривали поиски языковой формы в процессах порождения речи так, как если бы этой формой было слово. Теперь мы должны рассмотреть и некоторые другие возможности указанного процесса, исходя из того, что связи

между ментальным лексиконом и языковым лексиконом в сознании человека могут иметь не столь прямолинейный характер.

Выше мы уже подчеркивали, что многое существует и хранится в памяти человека в виде образов и картин, в виде того, что мы называем иногда опытом человека и что представляет собой определенный запас умений и навыков невербального порядка. К числу хранимого в памяти относятся также и языковые формы и правила, относящиеся к их использованию. Лексикон языковой — это, следовательно, та часть памяти, где зафиксированы в определенном субстрате вербализованные следы опыта человека и где преломленные через его деятельность концепты, образы, представления и т.п. приобрели конвенциональную форму языкового знака. Если, таким образом, ментальный лексикон (*lingua mentalis*) можно считать условно охватывающим невербальные концепты, идеальные оперативные единицы нашего сознания, включая схемы определенных действий или логических операций, то внутренний языковой лексикон человека преломляет часть знаний человека вообще в форме языковых знаков. Лексикон в этом более строгом и более специальном смысле — это набор языковых единиц разного типа, которыми человек оперирует во всех процессах речевой деятельности и которые выступают поэтому в качестве базовых элементов этой деятельности. Набор этот, несомненно, организован и иерархически упорядочен. Сложность организации лексикона может быть тогда усмотрена: 1) в сложности соотнесения разных элементов концептуальной системы человека (с ее личностными смыслами и всеми прочими компонентами) с языковыми знаками разных типов и разными комбинациями этих знаков, из чего следует 2) неоднородность представленных здесь языковых знаков и аранжировок этих знаков, постоянно использующихся для именованя определенных квантов информации о мире у данного коллектива говорящих. Сложность лексикона связана также с 3) разными оперативными возможностями у знаков разного типа и, наконец, с 4) существованием самых разных типов по форме (телам знаков) и содержанию отношений и связей, в которые исходные языковые знаки могут вступать и вступают в порождении речи. Определенная часть этих отношений моделируется по конвенциональным для данного языка способам, которые описываются в морфологии и словообразовании. Поэтому рассмотреть лексикон в действии значит проанализировать его связи не только с синтаксисом, но и с морфологией и словообразованием, определить точки соприкосновения лексического компонента с другими компонентами речевой деятельности. К рассмотрению этого вопроса мы и переходим в следующей главе.



## ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ВНУТРЕННЕГО ЛЕКСИКОНА С МОРФОЛОГИЕЙ И СЛОВООБРАЗОВАНИЕМ

В кругу традиционно выделяемых в лингвистике дисциплин морфология давно занимала самостоятельное место, противопоставляясь внутри грамматики синтаксису и обособляясь от последнего главным образом благодаря исследованию формальных аспектов слова и составляющих его частей. В качестве особой лингвистической дисциплины рассматривалось в подавляющем большинстве советских работ последнего времени и словообразование, признаваемое автономной системой языка, направленной на моделирование вторичных единиц номинации со статусом слова. С теоретической точки зрения нет основания отказываться от признания отдельности этих дисциплин в научном описании языка. Однако при рассмотрении реальных процессов порождения речи и выяснения вопроса о том, каково место указанных модулей языка — морфологии и словообразовании — в речевой деятельности и на каких этапах порождения речевого высказывания они могут вступать в действие, оказывается, что найти рефлексы их участия в чистом виде достаточно затруднительно. И морфологические, и словообразовательные правила действуют на уровне слова и как таковые оказываются тесно переплетенными с операциями поиска и выбора слова, а при необходимости — и создания нужной формы слова или же новой единицы номинации. Не случайно поэтому в тех моделях описания языка, которые ориентируются на реконструкцию процессов порождения (*generation*) и восприятия текста, его понимания (*understanding*), морфология и словообразование все чаще рассматриваются как входящие в лексический компонент языка и составляющие особые модули внутри лексикона.

Понять строение и организацию лексикона как динамической системы, ответственной за все операции со словом, включая его вставку (*insertion*) в синтаксическую конструкцию, можно с указанной точки зрения только тогда, когда в лексиконе будет отведено надлежащее место лексическим, морфологическими словообразовательным правилам и когда будет неоспоримо доказано, что либо а) эти классы правил существенно отличаются от синтаксических, трансформационных, либо, если это доказано не будет, что они б) являются своеобразным продолжением синтаксических правил, только распространяющихся на единицы, расположенные "ниже", чем цепочки слов, т.е. слова и их части. Точно так же автономность морфологии и словообразования в генеративной грамматике и возможность приписать им статус отдельных от лексикона компонентов может быть доказаны якобы только одним — демонстрацией принципиальных различий действующих в них типов правил. Иначе говоря: взгляд со стороны деятельности говорящего при создании им речевого высказывания заставляет пересмотреть природу и суть операций обращения со словом — слово должно выступать

во внешнем высказывании в оформленном с грамматической и фонологической точки зрения правильном виде, т.е. оно должно либо порождаться в уже оформленном виде, либо удовлетворять не только семантическим требованиям складывающейся синтаксической конструкции, но и выступать как согласованное со всей этой конструкцией в формальном отношении. Если эти требования связаны с внутренней формой слова или его морфологической структурой, какой компонент владения языком удовлетворяет эти требования? Действию какого компонента следует приписывать подобную "подгонку" — синтаксического, лексического, морфологического или же словообразовательного (если в высказывание вводится сложное или производное слово)?

Возможны — и реально даны — самые разные ответы на поставленные временем вопросы, и в какой-то мере такое различие мнений имеет свои основания. Небезынтересно поэтому рассмотреть более подробно аргументы представителей разных концепций: ведь каждая из них освещает ту или иную сторону порождения речи, а также то или иное понимание лексикона — более узкое или более широкое. При более узком истолковании лексикона он поставляет лексемы (или лексемы и морфемы) с определенными их свойствами, а далее они поступают в распоряжение последовательно включающихся в порождение высказывания модулей, и именно они — морфология и синтаксис — совершают необходимое оформление слова. При более широком понимании лексикона, напротив, это он и его лексические правила вступают в действие для того, чтобы предоставить синтаксису единицу, оформленную в соответствии с его нуждами. Ясно, таким образом, что сама ступень согласования слова с синтаксической схемой предложения обязательна; вопрос заключается только в том, на каком этапе или этапах порождения речи происходит такое согласование.

Поскольку мы глубоко убеждены в том, что, как уже подчеркивали ранее [Кубрякова 1986] и как указывали выше, такое согласование может происходить по-разному и зависеть от начальных стратегий актов речи, мы полагаем, что целый ряд предложенных концепций освещает фактически разные возможные типы взаимодействий между складывающейся синтаксической конструкцией предложения и выбираемыми в этом процессе словами. Тем самым вполне целесообразно рассмотреть разные трактовки действия лексикона и его связи с другими компонентами речевой деятельности, тоже относящимися к слову. Важно одновременно подчеркнуть, что эти соображения о том, как функционирует внутренний лексикон человека, имеют прямое отношение и к тому, как он устроен. Так, например, для тех, кто придерживается расширительного толкования внутреннего лексикона, правила обращения с данным словом усваиваются вместе с ним и входят в число сведений, связанных в сознании человека непосредственно со словом. Для представителей же более узкой точки зрения лексикон обеспечивает только поиск и выбор нужной единицы номинации, которая после этого поступает для обработки следующим модулем. Точно так же с точки

зрения памяти как информационной базы человека [ср. Залевская 1978, 35] заманчиво считать, что, поскольку доступ к этой базе осуществляется через слово, лексикон должен быть упорядочен и на чисто лингвистических принципах, облегчающих подобный доступ. Но ведь как раз склонение или спряжение слова, участие его в словоизменительной и в словообразовательной парадигме, цепочке, ряду, гнезде и т.п. и представляют собой важнейшие лингвистические параметры слова. Не случайно поэтому представители так называемой "естественной фонологии" выдвинули тезис о том, что носитель языка знает не столько правила, сколько помнит (поштучно) все словоформы большинства продуктивных, частотных лексем своего языка, на что ученые другой школы справедливо отвечали, что это невозможно — в языках с развитыми системами словоизменения, когда парадигмы охватывают сотни форм, это нереально [ср. Dressler 1985, гл. 1.].

Очевидно в то же время, что поставленные вопросы тянут за собой вопросы о том, в каком виде даны знания морфологии и словообразования и в каком виде они используются говорящими, а также, что еще более важно, как соотносены между собою знание лексикона (словаря) и знание морфологии и словообразования, т.е. хранятся ли они совместно или порознь, сепаратно и прикреплены ли система правил к "своим" единицам или же все-таки отделена от них?

Очевидно, что круг поднимаемых нами проблем важен со многих точек зрения. С одной стороны, их решение влечет за собой последствия, существенные для определения статуса морфологии и словообразования как теоретических дисциплин. С другой стороны, рассмотрение связей лексикона, словообразования и морфологии помогает уяснить принципы устройства всей системы языка в целом и ее интегрирующие и дифференцирующие начала. Наконец, важные поставленные проблемы и для настоящего момента, ибо, обсуждая их, мы подходим к ответу на вопрос о роли морфологии и словообразования в процессах порождения и восприятия речи.

Новое понимание лексикона — это в конечном счете пересмотр взглядов на соотношение грамматики и лексики, демонстрация еще более тесных взаимосвязей между ними, показ связи всего со всем в реальной речевой деятельности и, следовательно, условности проведения жестких границ между разными уровнями, или подсистемами. Вместе с тем — это путь исследования специфики разноуровневых правил, возможный только за счет установления тех факторов, которые вполне конкретно отличают одни правила от других, а главное, тех функций, которые им свойственны. В этом смысле вопросы о том, что именно достигается применением того или иного правила, какие единицы в него вовлекаются и с какими результатами, на какие ограничения наталкивается действие правила и т.д. — представляются нам вопросами первостепенной значимости.

Как подчеркивает С. Скализе, вся эволюция теории порождающих грамматик может быть расценена как постепенное уточнение и со-

вершенствование взглядов относительно природы и характера лексического компонента языка. По его мнению, парадоксально, однако, то, что такое уточнение происходило не вследствие анализа лексикона как такового, а скорее благодаря все более строгому видению и подробному освещению устройства таких связанных с ним модулей, как морфология и словообразование [Scalise 1986, гл. 1]. Мы прибавили бы к этому, что в развитии порождающих грамматик наблюдалось примечательное ограничение гипостазированного первоначально синтаксиса, что достигалось постепенно осознанием "различности" языковой семантики по всем компонентам языка в диапазоне лексики и грамматики и что потребовало разграничения разных типов семантики как связанной с разными типами единиц и с их образованием в результате действия системы дифференцированных правил в синтаксисе, морфологии и словообразовании.

В иных терминах можно было бы сказать: пересмотр системы языка с позиций говорящего, порождающего речь, привел постепенно к тому, что было признано главенствующее положение семантики и прагматики в этом процессе. Но идя от семантического задания, или содержательного замысла речи, нельзя было не признать и того, что формирующиеся смыслы по-разному распределяются в процессах вербализации и приобретают разные языковые формы. С этой точки зрения, лексический, морфологический и прочие компоненты языка срабатывают таким образом, чтобы обеспечить конвенциональные способы подведения необходимой информации под сложившиеся формы языка. Наличие внутреннего лексикона должно, на наш взгляд, обеспечить перевод части замысла будущего предложения готовыми единицами номинации. Их отсутствие заставляет вступить в действие словообразование с его системой правил. Морфологический же компонент выполняет в этом процессе двойные функции: он либо служит оформлению выбранного (готового) слова в соответствии с принятыми в данном языке грамматическими нормами, либо, помимо этого, служит еще и организации морфологической структуры слова в актах словообразования (если они имеют место в порождении речи) или же ее членению в актах восприятия речи (когда и если из сложного или производного слова информация извлекается как бы по частям, а не холистически). Такое понимание указанных модулей означает также, что лексические правила мы связываем с выбором или созданием единицы номинации из существующего запаса лексем; словообразовательные — непосредственно с созданием новых единиц номинации в соответствии с требованиями ономаσιологического, номинативного (содержательного) порядка, тогда как морфологические правила относятся, на наш взгляд, к формальным аспектам организации морфологических структур слова в разных реализующих слово словоформам, с одной стороны, и в разных типах дериватов — с другой. К этим аспектам организации морфологических структур относятся выбираемые типы морфем (корней и аффиксов), установление порядка их следования и подгонки, моделирование разных отношений между морфемами одного слова и правил их преобразования и т.п.

Ясно, что одновременность действия указанных правил в реальной деятельности затрудняет их дифференциацию, необходимую не только в целях научного анализа, но и в целях реконструкции тех действительно имеющих место разных процессов, которые совершает говорящий в актах речи на разных ее этапах. Изложив вкратце нашу собственную точку зрения, рассмотрим, каким преобразованиям подвергались взгляды на соотношение лексикона, морфологии и словообразования в зарубежной лингвистике.

Рассмотрение проблем, касающихся связей лексикона с другими компонентами порождающего механизма мы начнем с того, что охарактеризуем состояние дел на сегодня, т.е. продемонстрируем, к каким итогам пришло зарубежное языкознание на современном этапе его развития. Можно с полной уверенностью утверждать, что мнения по поводу строения лексикона разделились как потому, что не достигнуто единство в определении статуса морфологии, так и потому, что разные точки зрения представлены и в связи с определением места словообразования между лексиконом и грамматикой. Одни ученые полагают, как Ст. Андерсон, что единого морфологического компонента как такового нет: отвечая на вопрос, где морфология (*where's morphology*), он указывает — повсюду, т.е. и в фонологии, и в синтаксисе, и в лексиконе [Anderson 1982]. Таким образом, логически следуя его точке зрения, надо думать, что часть морфологии (а именно — морфология деривационная, отождествляемая со словообразованием) принадлежит лексикону, и что тем самым его организация охватывает область словообразовательных правил — здесь отрицается автономность морфологии, которая оказывается промежуточным образованием между лексиконом, синтаксисом и фонологией.

Возможна, однако, и прямо противоположная точка зрения: не существует самостоятельно функционирующего лексикона (он только определяет исходный список строительных элементов языка, морфем). Все операции с морфемами выполняет не он, а два модуля — морфологический (более близкий семантическому) и фонологический (более близкий формальному). Первый управляет логической формой складывающихся морфологических структур, которая независима от ее реализации на фонологическом уровне, за что и отвечает фонологический модуль [см. *Resetsky 1985*]. Такая концепция достаточно независимого действия семантики и других формальных модулей находит сейчас вообще широкое распространение среди тех, кто всячески подчеркивает идею асимметрии языковых знаков и возможность выразить одной формой разное содержание и, напротив, одно содержание передать с помощью разных форм. Доказательству отсутствия одно-однозначных соответствий между фонологическими, морфологическими и содержательными правилами отводится в современных работах немалое место [ср. также *Beard 1981*]: много докладов на первой Международной конференции по словообразованию в Веспреме (Венгрия, май 1986) было посвящено именно этому. Но отсутствие жестких правил не означает отсутствия правил вообще, и там, где существует возможность системного представления хотя бы

ограниченного числа случаев, пренебрегать этой возможностью мы считаем неправомерным.

В отличие от этих точек зрения, некоторые ученые придерживаются мнения о том, что внутренний синтаксис слова организуется примерно на тех же принципах, что и синтаксис предложения — со значимым расположением элементов относительно друг друга и определенной иерархией отношений между этими элементами и т.п. Но мера такой близости и такого изоморфизма в устройстве слова и предложения оценивается по-разному, да и выводы от признания самого факта известного изоморфизма в строении разноструктурных единиц делаются разные.

Большинством лингвистов разделяется все же, по всей видимости, мнение о том, что синтаксис, морфологию и лексикон дифференцирует не только "размер" единиц (слово *versus* предложение), но нетождественность их функций и предельных для них самих единиц, из которых они строятся. Так, для морфологии особенно важна такая единица, как аффикс — словоизменятельный или словообразовательный, выступающий в слове в качестве его вершины (*head*) и диктующий всему слову присущие ему категориальные характеристики. Аффикс в слове играет ту же примерно роль, что глагольный узел предложения [Selkirk, 1982]. Морфология захватывает единицы минимального (морфемного) типа из лексикона и подвергает их действию специфических правил внутри того же лексикона, т.е. она оказывается частью лексического компонента, образуемого системой деривационных правил. Последние же характеризуются как правила словного синтаксиса (*W-syntax*), делящиеся на две разных группы — словоизменятельную и словообразовательную.

При всех разночтениях в понимании действия морфологического компонента он чаще всего отождествляется со словообразовательным; ему отводится роль ответственного за создание правильно-оформленных морфологических структур, а поскольку в их образовании ощутимо влияние лексических ограничений, то господствует виденье морфологии через лексикон. Эволюция взглядов генеративистов заключалась с этой точки зрения в том, что на смену одной крайности, когда весь морфологический компонент поглощался синтаксисом, пришла другая — растворение морфологии в лексиконе. И хотя эта последняя концепция принимает более умеренный вид, чем в первом случае (ведь морфология, рассматриваемая внутри лексикона, все же признается здесь автономным модулем!), отказ от традиции отдельного рассмотрения словаря и грамматики, как и отдельного рассмотрения морфологии и синтаксиса внутри грамматики здесь явно присутствует. Правомерно ли такое решение с точки зрения речевой деятельности человека, и есть ли основания в перекраивании границ лингвистических дисциплин с позиций порождения речи? Чтобы ответить на данный вопрос, рассмотрим, как формировались указанные концепции и в ходе решения каких проблем они были созданы.

На ранних этапах развития грамматики полагали, что трансформационным путем идет порождение синтаксических структур. Но уже

в 1960 г. Р. Лиз выдвигает теорию, согласно которой тем же правилам следует и образование производных и сложных слов. Следствием, логически вытекающим из этого постулата, оказывалось положение о том, что эти единицы не даны, как предполагалось ранее, в лексиконе в готовом виде — они "порождаются", как и само предложение. В течение десяти лет, соответственно, обсуждались вопросы о том, какие синтаксические структуры могут рассматриваться как исходные для разных типов производных и сложных слов (они *возвратились* — их *возвращение*; он *грузит грузы* — он *грузчик*; он *пашет землю* — он *землепашец* и т.п.). В 1970 г., однако, Н. Хомский подверг сомнению возможность объяснить таким образом конструирование целого ряда производных единиц. Автоматически срабатывающие правила, т.е. всегда приводящие к одним и тем же последствиям при их применении к однородным исходным единицам для описания производных и сложных слов не пригодны: они наталкиваются постоянно на лексические ограничения, от *arrive* 'приезжать' образуется существительное *arrival* 'приезд', но нет \**activation* 'приезжания', а от *revolve* 'вращать' образуется не \**revolval* (ср. *revival*), а *revolution*, которое к тому же означает не только круговое вращение, но и 'революция, переворот'. Таким образом, восстановление для них трансформационного пути неправильно [Chomsky 1970].

Как комментируют позднее это положение дел Т. Хёкстра и его коллеги, на первом этапе генеративной грамматики в порождении слов видели действие тех же принципов, что и в образовании предложений, синтез морфологических структур из элементов, аналогичный синтезу предложения из слов [Hoekstra et al. 1981, 1]. Но трансформационное объяснение быстро начало уступать место "лексикалистскому", когда создание морфологических структур слова стали передвигать из синтаксиса в лексикон.

Теория лексикона, по мнению Р. Джекендоффа, и должна объяснить, почему все же между, например, англ. *decide* 'решать' и *decision* 'решение' какие-то отношения имеются, почему одно из них все же принимается за исходное, а другое — за производное и почему эти единицы, входя в лексикон, существуют в нем не на равных правах. Ведь если мы описали значение *decide*, значение *decision* описывать еще раз полностью не нужно: оно вытекает каким-то образом из первого и это что-то — лексическая связанность слов (*lexical relatedness*). Говорящий использует ее, и поэтому имеет смысл утверждать, что две лексические единицы связаны между собой, если, зная одну, мы легче усваиваем и используем затем другую. При их описании одну и ту же информацию не надо повторять дважды [Jackendoff 1975, 641].

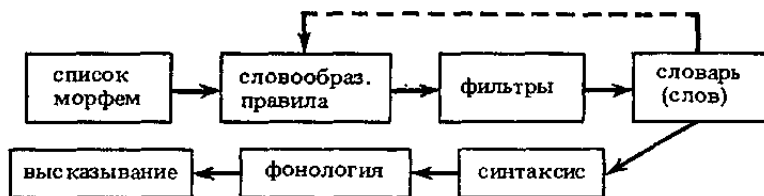
Не исключено, что лексические правила, относящиеся к таким связям, действуют применительно к узкому кругу случаев, тем не менее они существуют. К тому же каждое такое правило может служить для образования новых единиц, поскольку, если, например, говорящий по-английски знает, что два рядом стоящих существительных легко образуют сложное слово, то он знает, как самому совершить это, а также поймет новое сложное существительное в

речи, зная по отдельности его части. Мы должны поэтому изменить наши представления о том, что творческое начало связано только с синтаксисом, и понять, как оно действует в лексиконе [Jackendoff 1975, 668].

Необходимость объяснить феномены языковой активности говорящего и его способности к образованию неологизмов привела, следовательно, к пересмотру взглядов на лексикон как на собрание готовых единиц, склад, откуда говорящий извлекает подходящие для него единицы. К тому же, если производная лексика занимает в словарях развитых языков такое большое место (более 60% словаря, по многим данным), а некоторые единицы связаны между собой — и даже не только попарно, — определение словаря, лексикона как "полного набора иррегулярностей" (the whole set of irregularities), данное Н. Хомским, конечно, не было удовлетворительным. Однако понятие лексической связанности обсуждается вплоть до настоящего времени [ср. Williams 1981], а значимость его для порождения речи расценивается нетождественным образом.

В начале 70-х годов М. Халле начинает более глубокое исследование этой проблемы, подчеркивая, что, если грамматика представляет собой формальное отражение знаний говорящего, в ней должен быть выделен такой компонент, который был бы ответственен за знание лексикона [Halle 1973]. Частью такого знания является, по мнению Халле, знание того, что предъявляемая человеку морфологическая последовательность — слово его языка, а не бессистемный отрезок (*отрезок* — это слово русского языка, а какой-нибудь *корезт* — нет), что некоторые слова членимы, а некоторые — нет, и что их части располагаются в определенной последовательности (*по-ряд-к-е* а не *\*ряд-по-е-к*), и что, наконец, новые единицы тоже могут быть каким-то образом созданы в речи. А поскольку все закономерности такого рода должны быть отражены в модели описания языка, последняя должна иметь для них специальный, морфологический компонент. Модель этого компонента приняла у М. Халле следующий вид:

Схема 9



Лексикон включал список морфем, и именно морфемы считались базовыми единицами словаря; словообразовательными назывались правила, описывающие принятую комбинаторику морфем; фильтры "не пропускали" непригодные формы и отсеивали их (например, *\*attiv-ation*); созданное слово включалось в синтаксическую конструкцию и подвергалось правильному озвучиванию (т.е. принимало правильную, с фонологической и морфонологической точки зрения, форму,



типа *divine* – *divinity*, где [a] – [i]). И так, лексикон рассматривался отдельно от морфологии, которая оказывалась только стадией в комбинаторике морфем и которая еще контролировалась далее на стадии фильтров. Все словоформы, кстати, считались включенными в словарь в готовом виде, т.е. морфология отождествлялась со словообразованием и описывалась как достаточно беспомощная. Зато функциональная нагрузка ложилась на фильтры, на фонологию, когда потенциально возможное слово либо принималось, либо не принималось и т.д. Но на каком основании мог бы совершать подобный контроль (отфильтровку) сам говорящий, если б он заранее не знал, возможно в английском языке такое слово, как *attiv-ation*, или нет? Если б он это знал заранее, то и не использовал бы несуществующее \**attiv-ation*, вытаскивая из своей памяти реальное *attival*.

Таким образом, приписывая говорящему знание морфологических (словообразовательных) правил, мы неизбежно сталкиваемся с вопросом о природе знакомых ему ограничений, мешающих ему, естественно, применять правило в полном объеме. Ясно также, что если бы таких ограничений не существовало, морфологические правила могли бы по праву рассматриваться как трансформационные, действующие с абсолютной регулярностью (продуктивностью). В механизмах порождения речи нельзя исключить действия самого трансформационного правила (например, от всякого глагола можно образовать отглагольное имя), оно лишь должно быть сформулировано с указанием на сферу его применения и на формальную операцию, служащую его осуществлению. Уже в этом отношении, несомненно, морфологические деривационные правила нетождественны по своему типу: словоизменятельные действуют в более генерализованном и регулярном виде, словообразовательные, напротив, менее регулярны и более подвержены всяким ограничениям [Plank 1981].

Со времени появления работы М. Халле генеративную морфологию стали рассматривать как часть грамматики, служащую объяснением компетенции говорящего и слушающего по применению морфологических, т.е. (здесь) словообразовательных правил. Эту линию развития морфологии продолжил и М. Аронофф [Aronoff 1976]. В отличие от М. Халле он, однако, стал считать единицами лексикона слова, т.е. указал, что все операции по образованию новых слов имеют своими базами также слова. В его представлении лексический компонент выглядит следующим образом:

Схема 10



т.е. включает и словарь, и словообразовательные правила. Таким образом, в работах М. Ароноффа статические и динамические свойства лексикона равно составляют его неотъемлемые характеристики, а сам лексикон начинает поглощать морфологию и словообразование, представляя их просто как динамическое продолжение исходного (базового) словаря. Интересно также, что аффиксы входят не в этот базовый словарь (как, например, у М. Халле), а в определение отдельного словообразовательного правила, которое записывается, например, в виде  $[W_x] \rightarrow [[W]_x + Af_x]_y$ . Читается это правило так: слово ( $W$ ), принадлежащее категории  $x$  (т.е. определенной части речи), может быть переписано (т.е. преобразовано) цепочкой из этого слова с аффиксом, что и даст новое слово  $Y$ . Любое такое правило соответствует порождающему механизму в сознании говорящего на данном языке, т.е. схеме возможного действия со словом при необходимости получить языковое выражение для передачи определенного содержания.

В принципе такое представление лексического компонента как обеспечивающего знание совокупности словообразовательных и словоизменительных правил, хотя и с некоторыми уточнениями, принимается и другими представителями генеративной морфологии: указанная схема повторяется, например, С. Скализе [Skalise 1986, 68]. Важным уточнением новейших теорий лексикона оказывается в то же время попытка разграничения лексических и всех прочих правил, относящихся к слову. Так, собственно лексическим правилом объявляется только правило вставления слова в синтаксическую схему предложения (взамен так называемого *dummy* — символа  $\Delta$ ). Если говорящий находит в своем лексиконе готовое слово, удовлетворяющее символу, лексическая операция закончена; если такого готового слова нет, в действие вступает словообразовательное правило, в результате которого необходимое слово должно быть создано, и лексическое правило не будет применено до тех пор, пока реальные операции порождения не приведут к возможности заполнить схему необходимой единицей номинации.

Как подчеркивает Р. Бирд, важнейшей функцией лексикона является именно введение слова в состав высказывания [Beard 1981, 32 и сл.]. Она связана не только с поисками подходящей единицы, но и с решением о его совместимости с выбираемой синтаксической схемой предложения. Это предполагает наделение единицы номинации морфологическими чертами, диктуемыми необходимостью помещения слова в определенное место высказывания, в том числе — категориальными признаками, присущими слову как принадлежащему определенной части речи, ср.:

*Я начал игру*            и  
*Я начал играть,*

где синтаксическая деривация служит явно не лексическим целям, а изменение функции слова не сказывается ни на его семантике, ни на возможности введения его в одно и то же место высказы-

вания. Ср. также:

*Он учится в школе и  
Он школьник.*

Часть словообразовательных правил ориентирована, таким образом, на синтаксис, что и позволяет видеть некоторые единицы лексикона не столько как средства обозначения новых реалий, сколько как средства представления одного и того же содержания с помощью разноструктурных единиц. Правила синтаксической деривации более просты, чем правила лексической деривации, они являют собой образец транспонирования единиц из одного класса в другой или же образцы транспозиции единиц с одного уровня (синтаксического) на другой (морфологический): от синтаксиса — к слову (ср. *покрытый снегом* и англ. *snow-covered* или же *зеленый как трава* и англ. *grass-green* и т.п.).

Не случайно Т. Лайтнер указывал поэтому на то, что словообразование не может быть выделено в автономную область, поскольку одни его правила применимы при введении лексической единицы в синтаксическую структуру, другие — в ходе деривации этой единицы, третьи — только тогда, когда их базой является тоже производное слово (ср. *industri-al-ize*) и т.д. [Lightner 1975, 632]. Целесообразно, однако, собрать все словообразовательные правила и рассмотреть их под эгидой деривационной морфологии. Подобное смешение словообразования и морфологии становится, несмотря на расхождение во взглядах на задачи морфологии, типичной приметой генеративной морфологии [ср. Aronoff 1976; Scalise 1986 и др.].

Из-за существенных различий функций словообразования и словоизменения словообразовательные правила нуждаются, однако, в особом освещении [Кубрякова 1985]. К тому же они соединяют лексикон не только с морфологией, но и синтаксисом. В этом свете и надо рассматривать словообразовательные правила как характерные для проекции лексикона в разные компоненты речевой деятельности и потому свидетельствующие об отсутствии жестких границ между отдельными компонентами, или модулями, в актах реальной речевой деятельности. Ведь одно и то же словообразовательное правило может быть функционально нагружено так, чтобы решить одновременно и номинативную, и синтаксическую, и даже текстообразующую проблему. Подобно тому, как нет лексикона без словообразования или других средств вторичной номинации, нет словообразования без особой морфологии и особого синтаксиса, т.е. особых правил комбинаторики знаков в более сложные знаки, укладываемые по своему формату в рамки слова, но выходящие за его пределы как по своим истокам (мотивация суждением об обозначаемом), так и по своему предназначению — не только для номинации, но и для синтаксиса, притом как синтаксического, так и трансфрастического.

## РАЗЛИЧИЕ РОЛЕЙ МОРФЕМ РАЗНОГО ТИПА В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Доминирующее положение морфологии, типичное для структурализма 40-х и 50-х годов, приводило к тому, что синтаксис считался тогда простым продолжением морфологии (там тоже оперировали с последовательностями морфем, но только превышающими по своей протяженности слово), генеративисты же впали в другую крайность, объявляя морфологию своеобразной частью синтаксиса, где действуют те же (трансформационные) правила, но только относящиеся к единицам со статусом слова и его частей [Robins 1983, 13—14]. Но никто, кажется, не обращал внимание на то, что тогда, по простой логике вывода, если морфология — часть синтаксиса, а одновременно она же и часть лексикона (во всяком случае, приписываемые ей словообразовательные правила), из этого следует, что размыты границы не только между морфологией и синтаксисом, но также между синтаксисом и лексиконом.

Традиционное языкознание было последовательным по крайней мере в том отношении, что, выбрав за параметр противопоставления разных разделов грамматики "размер" лингвистической единицы, оно придерживалось разумного деления грамматики на морфологию и синтаксис. В генеративной же грамматике вопрос о соотношении лексикона, морфологии и синтаксиса получал радикально различающиеся между собой решения, поскольку "права" лексикона по мере подключения к нему морфологии все время расширялись, границы же между лексиконом и синтаксисом постулировались на том основании, что правила лексические (а, значит, и морфологические!) действуют со значительными лексическими ограничениями, тогда как синтаксис этих ограничений не знает. Однако, как абсолютно правильно подчеркнул Ст. Андерсон, положение Н. Хомского о том, что синтаксис и морфология (структура слова) совершенно независимы друг от друга, в целом ряде случаев не соответствует истине. Скорее напротив: некоторые характеристики слов проявляют отчетливую зависимость от их позиции в синтаксических структурах, т.е. характеристиками слов управляют принципы, определяющие их участие в составе синтаксических конструкций [Anderson 1982, 573]. Таковы прежде всего конфигурационные признаки (например, падежные характеристики слова) и признаки согласования одного слова с другим. Таким образом, при создании морфологически комплексной (производной) формы всегда учитываются ее будущие синтаксические роли, ее место в высказывании и т.д. Это обуславливает проекции лексикона в другие системы — морфологию и синтаксис — и объясняет, почему чисто лексическое правило (введения лексической единицы в высказывание) оборачивается либо чисто морфологическим правилом, либо синтаксическим, либо, наконец, словообразовательным, притом, что сами эти правила оказываются частично перекрещивающимися. Так, например, правила образования синтаксических дериватов и разного рода но-

минализаций — это одновременно и словообразовательные, и синтаксические правила; правила образования дериватов в языках со сложной морфологией — это одновременно и словообразовательные и словоизменяющие операции (так, русское словопроизводство связано, несомненно, со словоизменением: суф. *-ств-* "тянет" за собой флексию *-о*, *-ани-*, *-ени-* и прочие — *-е* и т.п.). В выделении типа правила надо идти от модуля, внутри которого оно срабатывает, а не наоборот: определять модуль по типу правил, ср. [Pesetsky 1985, 243]. Сам же модуль целесообразно, по-видимому, определять по его функции. Только так можно отличить синтаксис от морфологии и от словообразования. Специфика каждой подсистемы языка — в ее функции, подчеркивает, например, Ф. Планк, доказывая всей своей книгой необходимость отличать словообразование от словоизменения и отмечая, что, хотя известные структурные принципы организации единиц повторяются на каждом уровне, значимость их тоже каждый раз нетождественна [Plank 1981]. Во всяком случае, функции словообразования — это создание новой лексемы с новыми лексическими и/или категориальными свойствами, а функции морфологии — оформление этой единицы номинации для ее введения в синтаксическую конструкцию по грамматическим правилам (т.е. для того, чтобы она, помимо лексических, выразила обязательные для данного языка грамматические значения).

В словообразовательных правилах есть, действительно, морфологические, синтаксические и лексические моменты; их сочетание и согласование и создает специфику правил словообразования. Важно только признавать, что включение в предложение производного слова происходит не по тем же законам, что введение простого [ср. Lightner 1975, 619], и что поэтому единого лексического правила для всех лексем не существует. Изучение словообразовательных правил — ключ к пониманию разных ограничений при использовании производных слов в отличие от простых, и проблемы такого включения широко дебатировались в современной литературе по словообразованию [ср. например, Pesetsky 1985, 233 и сл.; Selkirk 1982, 52 и сл. и указываемую ими литературу].

При всей изощренности, достигнутой в описании словообразовательных правил и, главное, действующих в этой области разного рода ограничений, а также предусматривающих последовательное применение правил в определенной иерархии (так, например, все словообразовательные правила пускаются в ход до словоизменяющих, а правила приспособления морфем друг к другу — непосредственно после самого словообразовательного правила и т.д.), многие кардинальные для понимания устройства лексикона проблемы остались в генеративной грамматике без ответа или же получили ответы, противоречащие друг другу.

Один из таких центральных вопросов, относящихся к строению лексикона, был задан в 1977 г. на Международном конгрессе лингвистов в Вене В. Кристи; что делает говорящий, когда он произносит слово на своем родном языке, — черпает его из своего внутреннего запаса в готовом виде или же вспоминает

сначала части этого слова (морфемы) и каким-то образом складывает слово из этих частей? [Christie 1978, 420 и сл.]. И хотя сам Кристи квалифицирует свой вопрос как самый простой, ответа на него в современной науке еще не дано.

Сам В. Кристи предлагает ответить на этот вопрос экспериментальным путем, т.е. проверяя способности говорящих и их реальные действия в эксперименте. По его мнению, лишь повторяемость отношений между словами в словообразовательной паре может служить основанием для того, чтобы считать одно слово сделанным от другого и чтобы признать используемую в этом акте морфему реальной единицей лексикона. Так, например, слова типа *horror* 'ужас' и *horrid* 'ужасный' хранятся, согласно его точке зрения, в лексиконе как отдельные единицы, не связанные между собой. А это утверждение делается на основании того, что в его эксперименте отношения между ними не дублировались в паре *terror* 'террор' и \**terrid* (при правильном *terrific*). На наш взгляд, существование прилагательных *horrible* и *terrible* дает право считать их морфологически членимыми на корень и аффикс (ср. *horror* — *horrible* и *terror* — *terrible*), но это — не основание считать, что данные слова "порождаются" говорящим заново. Здесь мы и видим расхождения между морфологическим анализом и анализом словообразовательным, а также, что для нас имеет значение первостепенной важности, расхождения между стратегиями говорящего в порождении речи и стратегиями слушающего при ее понимании. Иначе говоря, эти стратегии не должны рассматриваться как зеркальное отражение друг друга: оперативные единицы, участвующие в синтезе слова, совсем не обязательно должны распознаваться как таковые при восприятии речи и, напротив, использование готового слова в акте речи не означает, что точно так же, холистически, его должен понять слушающий. Ясно, что при любых затруднениях в восприятии слова слушающий прибегает к операции членения слова и выведения его значения "по частям". Приведем интересный пример этого рода: текст из газеты, озаглавленный "Селевой поток", состоящий из следующего предложения:

*В результате селевого потока и многочисленных оползней, обрушившихся на три перуанские деревушки в районе города Уануко (400 километров от столицы), десятки человек погибли и пропали без вести, передают информационные агентства.*

Очевидно, что для правильного восприятия этого текста и, в частности, понимания фразы "400 километров от столицы", надо вернуться к указанию о перуанских деревушках, расчленив это прилагательное и связать его с именем собственным — Перу. Стратегии слушающего, независимо от того, каким образом был создан текст, должны состоять здесь в своеобразном морфологическом анализе слова.

Таким образом, делать заключение о составе лексикона на основании одних только экспериментов по порождению речи неправомерно; здесь следует учитывать как позицию говорящего (хранящего некие единицы в том или ином виде), так и позицию слушающего (создающего стратегии доступа к этим единицам).

Приведенным примером мы хотим, однако, продемонстрировать не только различия в трактовке членимости/нечленимости одного и того же слова при подходе к ним с позиции говорящего или слушающего, но и возможные различия в трактовке этого феномена со стороны носителей языка, с одной стороны, и со стороны лингвиста, описывающего этот язык, — с другой. Даже если отвлечься от расхождений в трактовке одного и того же слова разными говорящими (ср., например, слово *рододендрон*, которое одни говорящие могут сопоставить со словом *дендрарий*, а другие — нет, или *дентальный* в лексиконе лингвиста и нелингвиста), остаются существенные расхождения между тем, что вычленил в слове лингвист и что он назовет отдельной морфемой, и тем, что вычленил в нем обычный говорящий, не наделенный специальными знаниями ни в области этимологии слова, ни в области его деривационной истории.

Ф. Планк всем ходом своих рассуждений стремится доказать, что релевантное при анализе слов не обязательно должно быть существенным для реального образования слов говорящими [см. Plank 1981, 3; 186 и сл.].

По его мнению, теория структуры слова должна строиться при учете данных о следующих членимых (комплексных с морфологической точки зрения) образованиях: а) формах слова; б) возможных словах данного языка, т.е. еще не зафиксированных словарем, но отвечающих правилам продуктивного моделирования по знакомым словообразовательным образцам; в) реальных, зафиксированных словарями словах, построенных в соответствии с нормами языка, и, наконец, г) тоже реальных единицах словаря, но в построении которых наблюдаются те или иные формальные и/или семантические отклонения, вызывающие соответственно некие трудности при членении этих слов.

Как видно из этого перечня, теория структуры слова (а ее создание и есть цель морфологии) охватывает более широкий круг явлений, чем те, которые можно подвести под понятие синхронно релевантного словообразовательного правила, — под это понятие имеет смысл подводить только живые процессы, которые завершаются возникновением новых единиц номинации, не имеют узко ограничительного характера и простираются на определенный класс форм. Способом выделить такую словообразовательную модель, которая имеет менее распространенный характер, может быть непосредственное обращение к говорящим, которые, правда, нередко дают противоречивые или же неопределенные ответы на вопрос о членимости/нечленимости данного образования или о его родстве с другими единицами, предполагаемыми в качестве источника анализируемого (ср. в русском языке членение слов типа *попадья*, *почтамт*, *нейлон*, *аспирин* или в немецком языке членение слов *Ost*, *West*, *Süd* и *Nord* или в английском — слов типа *deceive*, *receive*, *conceive* и т.п.). Экспериментальные данные о разных ответах говорящих на вопрос о членимости или связанности между собой некоторых слов представлены в работе [Derwing 1976].

Фактически, однако, число таких спорных случаев не так уж

велико, и им явно противостоят слова, четко разлагающиеся на корень (основу) и аффикс. Обобщения относительно структуры слов этого последнего типа служат основанием для выведения словообразовательного правила, используемого говорящим. А это позволяет, в свою очередь, выделить в лексиконе говорящих не только готовые слова, но и их части, морфемы.

Мнения о том, являются ли морфемы оперативными единицами в нашей памяти, расходятся не только в силу разных теоретических установок исследователей, но и потому, что данные экспериментов не совпадают. Отвечая на вопрос о том, как хранятся в памяти морфемно членимые слова, одни ученые склоняются скорее к тому, что и такие слова запоминаются целиком, как отдельные единицы, другие же подчеркивают, что основы и аффиксы таких слов помещаются во внутреннем лексиконе по отдельности [ср. Soudek, Soudek 1983, 1144]. Существуют также несомненные различия между активным и пассивным запасом слов. Это свидетельствует о том, что в порождении речи в действие идут одни единицы, а при восприятии текста, другие.

Поскольку нас интересуют вопросы, относящиеся к порождению речи, остановимся более подробно на тех экспериментах, которые позволяют осветить участие морфемных единиц в образовании новых слов. В принципе существование морфем как мельчайших строительных элементов слова в памяти человека как будто бы сомнения не вызывает. Напротив, свойство морфемы быть экспонентом какого-либо значения и обладать для этого определенным повторяющимся фонологическим обликoм всегда входило в ее критериальные признаки. Более того, не раз указывалось и на то, что морфема — это минимальный элемент языка, способный вступать в новые комбинации [Bolinger 1965, 187]. Об этом говорил и Ф. де Соссюр, подчеркивая, что морфемы выделяются только потому, что есть неологизмы, т.е. формы, документально подтверждающие активность говорящих и их способность создавать новые единицы [Godel 1969, 26]. Хорошо известно, однако, что далеко не все морфемы, получаемые в ходе морфологического анализа на научной основе, удовлетворяют сформулированному требованию. Так, например, из имеющихся суффиксов прилагательных в современном английском языке (а одних заимствованных суффиксов примерно около двух десятков) только десять, по данным Л.Б. Коржевой, участвуют в новообразованиях [1985]. Реальный словообразовательный ряд с одним и тем же суффиксом из числа заимствованных может включать от 13 единиц (на -ese, например) до тысячи слов (с -ous) и даже полутора тысяч (с -ic), что, конечно, свидетельствует о членимости соответствующих слов, но так же отчетливо и о различии слов с этими суффиксами в системе прилагательных [ср. Винокурова 1985] и, по-видимому, о разной их осознаваемости говорящими.

Принимая за критерий вхождения морфемы в лексикон ее способность участвовать в новообразованиях, мы сталкиваемся с трудностями и другого рода. С одной стороны, у нас нет строгого способа проверить, является ли анализируемая форма абсолютно но-



вой (обычно мы обращаемся для проверки этого предположения к авторитетным словарям, но ведь и они не фиксируют всех окказиональных образований, диалектных слов и т.д.). С другой стороны, словари вообще не фиксируют отдельных форм из парадигмы нормально функционирующего слова и даже некоторых "стандартных" дериватов. Наконец, у нас нет и не может быть уверенности в том, что даже зафиксированное в словаре слово не создано говорящим в его речевой деятельности заново.

Все это ведет к тому, что решения относительно принадлежности морфемы к числу единиц внутреннего лексикона должны выноситься не столько применительно к индивидуальным морфемам (без специального анализа это невозможно), сколько относительно определенных классов морфем. Среди таких классов морфем, несомненно входящих в лексикон, первое место делят, по-видимому, корни общеупотребительных и частотных слов и флексии, т.е. словоизменяемые аффиксы. Близки к ним, конечно, и продуктивные словообразовательные аффиксы. Другие же типы морфем, скорее всего, входя в долговременную память человека и помогая ему при восприятии речи, в порождении речи могут и не участвовать [ср. Beard 1981, 44 и сл.].

Как отметил Ласло Кальман в своем сообщении на первой Международной конференции по словообразованию в мае 1986 г. в Веспреме, изучение результатов морфологического членения показывает, что морфологические правила бывают двух типов — одни признаются и соблюдаются, а другие — применяются реально. Так, формы, демонстрирующие вычленение уникальных морфем (например, англ. *span-berry*, ср. также рус. *малина*, *смородина* или *ежевика*, *брусника*), возможно, при их восприятии и осознаются как составленные из каких-то частей, но в порождении речи они заново быть построенными не могут. Мы полагаем в этой связи, однако, что в экспериментах и теоретических рассуждениях о членимости слов не учитывается принадлежность самого слова классу лексических или же синтаксических дериватов. По нашему глубокому убеждению, основная часть лексических дериватов (исключая модификационное словообразование типа *стол — стол-ик*, *мама — мам-уля*, и т.п.) в речи репродуцируется (т.е. слова типа *черника*, *голубика* и т.п. при всей их семантической прозрачности при восприятии не собираются в речи заново!). Точно так же происходит и со знакомыми, но нестандартными словоформами (типа *зажигать — зажечь*, *небо — небеса*, *мать — матери* и т.п.), которые запоминаются говорящими в целостном виде и не могут быть созданы в речи заново по-морфемно. Если они и создаются самим говорящим, то только по аналогии с целостными же формами.

Последнее было отчасти подтверждено и в опытах Джоан Байби, Дэна Слобина и Кэрол Моудер, которые экспериментально проверяли образование форм прошедшего времени от придуманных (несуществующих) глаголов. Они пришли к выводу, что морфологические классы слов организуются в общем по тому же типу, что и другие естественные классы объектов, — слова объединяются не в силу

наличия в них одних и тех же свойств, а в силу того, что каждый из членов объединения должен обладать хотя бы одной чертой из прототипических свойств "лучшего" представителя своего класса. В эксперименте выдумываемые формы прошедшего времени строились не так, чтобы повторить какую-либо альтернативу, продиктованную особенностями исходной презентной формы, а так, чтобы повторить звуковое оформление знакомой английской формы прошедшего времени целиком [Bybee, Moder 1983, 264]. Новая форма появляется не как строящаяся по частям, а как повторяющая по аналогии другую целостную форму. Прототипом новой формы является, таким образом, некий целостный образец. Влияние таких образцов важно и в словообразовании [Кубрякова 1977; Pianke 1981].

То же самое демонстрирует на большом фактическом материале и А. Петерс [Peters 1983]. По ее данным, и дети, и взрослые хранят в памяти и извлекают в готовом виде даже многоморфемные образования, притом даже после того, как они были проанализированы и расчленены. Можно предположить в этой связи, что услышанные хоть один раз формы слова входят в долговременную память человека, запечатлеваются где-то "рядом" со своим словом в виде отдельной энграммы, и при необходимости извлекаются из памяти в таком, уже готовом виде. Это заставляет предположить расслоение лексикона на часть динамическую, оперативную и, напротив, "складскую", своеобразный "запасник", откуда извлекаются более редкие и менее употребительные формы. По-видимому, правила составляют важную часть динамического компонента лексикона, однако каково соотношение единиц и правил, до сих пор неясно.

Думается, что вполне оправданными являются мысли Дж. Байби о том, что модели, признающие в порождении речи только синтез слов или, напротив, только отдельное хранение каждой из форм слова во внутреннем лексиконе, не отражают реальное положение вещей и не соответствуют показаниям экспериментов, сведениям о развитии форм в диахронии, в также наблюдениями за детьми [Bybee 1985]. Таким образом, несмотря на знание членения формы и правил использования тех или иных словоизменительных и словообразовательных аффиксов, особенно продуктивных, частотных, в реальной живой речи ничто не гарантирует "сборки" необходимых форм. Возможно поэтому, что внутренний лексикон хранит одновременно и "штучные" единицы, и правила их образования, так что к применению правил обращаются лишь тогда, когда по каким-либо причинам нужное слово не может быть извлечено из памяти (например, оно забылось) или когда говорящий знает, что нужной ему в данной ситуации формы слова или единицы номинации у него нет и что он должен ее как-то сконструировать. Такая ситуация нередко возникает в эмоционально окрашенной речи или при знакомстве с новыми реалиями. Но и тогда, как мы уже подчеркивали, говорящий может прибегнуть к аналогии по лексическому образцу как к простейшему механизму словообразования, вовсе не предполагающему знание морфологических или словообразовательных правил в более строгом смысле слова.

Если все предположения, высказанные нами, более или менее правильны, роль морфемы во внутреннем лексиконе оказывается более существенной при восприятии речи. В порождении же речи мало убедительными оказываются представления о синтезе слов из морфемных кубиков.

Вместе с тем разные классы морфем ведут себя в указанном отношении не одинаково: наиболее радикально различие между морфемами-корнями и морфемами-аффиксами. Иногда утверждают даже, что первые вообще не являются единицами лексикона, который якобы не имеет вообще коррелята корневым морфемам полнозначных слов, поскольку хранит такой корень в составе готового слова. Как утверждает М.В. Русакова, морфема основы не является единицей организации лексикона [1986, 59 и др.] и вообще "организация слов в семантическом лексиконе не связана с их морфемным строением. Место слова в семантическом лексиконе определяется не входящими в него морфемами, а его значением и другими семантическими характеристиками" [Там же, 66]. На это можно, однако, возразить именно потому, что морфемы имеют прямое отношение к передаче и выражению значений. Так, многие продуктивные словообразовательные аффиксы, наделенные четким значением, способны по этой причине выступать как классификаторы, маркеры своих значений (уменьшительности, увеличительности, локативности, негативности и т.д. и т.п.). Они играют значительную роль в классификации производной лексики в системе языка, создают естественные классы, прототипические свойства которых становятся далее операторами и в речевой деятельности, особенно при образовании новых слов.

М.В. Русакова правильно подчеркивает тот факт, что "в момент речи носитель языка образует слово, не сопоставляя между собой все слова, имеющие в своем составе соответствующую морфему, ему достаточно найти лишь "образец" [Там же, 68]. Но вот для того, чтобы образец сложился, должны сформироваться и некие представления о прототипических свойствах класса слов с определенным содержанием как выражаемых определенной формой (морфологической структурой с данным аффиксом или аффиксами). Ясно, что существование в системе языка протяженных словообразовательных рядов с одним и тем же аффиксом способствует выработке необходимого прототипа.

В целом же, конечно, главной единицей лексикона является слово, данное в его исходной форме, а все остальные образуются именно от него. Правильные формы хранятся "вместе" со словом, а отклоняющиеся от стандартных — отдельно, но в то же время где-то "рядом". В этом смысле интересны эксперименты Станнерса и его коллег [Stanners et al. 1979], относящиеся к стратификации разных форм — правильных и неправильных — английского глагола.

Все наблюдения такого рода возвращают нас к проблеме психологической релевантности морфем разных классов, среди которых нетождественное место занимают, по-видимому, не только морфемы словоизменительные и морфемы словообразовательные, но и разные

классы корневых морфем. Так, интересным вопросом внутреннего лексикона является вопрос о морфемах заимствованных и специфике их использования в речи говорящих. Из того факта, что заимствованные корни повторяются зачастую в целых сериях форм, еще не следует, что они могут вступать в языке-рецепторе в новые комбинации. Возможно поэтому, что слой заимствованных корней и аффиксов существует в языке как лексика, воспроизводимая "поштучно". В то же время при восприятии такой лексики опора на выделяемые корни и аффиксы, несомненно, существует (ср. *пессимизм, пессимист; кордебалет* и пр.).

При описании деривационной морфологии некоторые морфологи придерживались крайних взглядов в отношении заимствованной лексики, полагая, что надо восстановить все связи, которые в современном языке объединяют родственные образования типа англ. *generate* 'генерировать', *gene* 'ген', *kin* 'родство', *genesis* 'исход' и т.п. [Lightner 1975], — ясно, однако, что знание этимологии таких слов не входит в компетенцию говорящего. Их использование происходит без связывания этих слов в ассоциативные сетки в порождении речи. Между тем для восприятия речи многие из заимствованных слов, благодаря повторяемости в них либо корней, либо аффиксов, либо и того, и другого вместе, приобретают особый статус. Так, английские морфологи вводят в описание порождающей морфологии специальные правила обращения со словами, содержащими примету  $\pm$  *Latinate* т.е., неисконности. В образовании терминологии и специальной лексики такие правила играют значительную роль. Особой областью изучения может явиться и анализ соотношения исконной и неисконной лексики при выстраивании дублетных пар (*кардиолог* и *сердечник*) или псевдо-словообразовательных пар (ср. рус. *зубы* и *дентальные*; англ. *dog* 'собака' и *canine* 'собачий'; рус. *истина* и *верифицировать* и пр.), что выводит нас в сферу ассоциаций во внутреннем лексиконе, сложных по своему действию и природе. Но любые ассоциации облегчают поиск единицы номинации в порождении речи и не могут остаться не описанными в работах, претендующих на адекватное отражение этого процесса.

Убедительные доказательства оперирования морфемами получены при наблюдениях за речью детей, особенно в периоде детских инноваций. Подтверждены они и в многочисленных экспериментах, направленных на изучение того, как усваивается детьми морфология и словообразование [ср. Шахнарович 1979]. Примечательно, однако, что с усвоением конвенциональных названий и форм способность к комбинаторике морфем как бы затухает, т.е. складывается такое впечатление, что переход к нормативной и "взрослой" речи происходит при переключении с этого морфемного механизма на иной. Возможно, это связано с тем, что по мере усвоения языка в память входит все большее количество единиц и что стимулы к их созданию становятся минимальными (точнее, они приобретают другую природу — не незнание нужного слова, как у ребенка, что вызывает стремление "сделать" его, а факторы эмоционально-экспрессивные и т.д.). Не исключено поэтому, что со временем морфема

становится как бы менее оперативной единицей, чем на ранних стадиях овладения языком, когда она крайне необходима. И все-таки думается, что наряду со словами и вместе со словами в памяти человека хранятся и эти минимальные языковые знаки и что по мере надобности они тоже всплывают на поверхность сознания, хотя, возможно, и при более специализированных условиях, нежели слово. Думается, таким образом, что общая стратификация лексикона предусматривает на глубине разные слои морфем, из которых ближе всего к поверхности (кратковременной памяти?) словоизменяемые морфемы и самые продуктивные словообразовательные аффиксы, и что их "запись" в лексиконе ближе всего к записи вместе с правилом, в составе схемы действия с данной морфемой. Гетерогенность лексикона и существование в нем морфем разных классов наряду со словами составляет в результате одну из его важных особенностей, обеспечивающих надежность и прочный запас взаимозаменяющих друг друга средств, т.е. высокую степень коммуникативной пригодности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Не вызывает сомнения, что знание языка входит составной частью в общие знания человека и что, в свою очередь, языковое знание выступает в виде сложно организованной системы сведений о языке, записанных или запечатленных в сознании человека в разном виде. Дифференциация языковых знаний в мозгу человека происходит, по-видимому, по самым разным направлениям. Один тип различия знаний заключен в нетождестве самих единиц знания и даже разноструктурном характере этих последних: наряду со словом, которое мы рассматриваем в качестве центральной единицы лексикона, хранятся знания о таких его частях, как морфемы, и о таких, как корни и аффиксы, а наряду с конкретными строительными элементами слова в памяти есть место и для схем обращения с ними, для всякого рода правил.

Лексиконом можно, соответственно, называть исключительно совокупность единиц, составляющих словарный запас человека и его разные части, но можно толковать внутренний лексикон более широко, отводя в нем место всем тем явлениям и правилам, которые связаны с использованием лексических единиц в нормальной речи, с их функционированием в речевой деятельности.

В анализе речевой деятельности мы условно выделяем два главных механизма — номинативный и синтаксический, один, ответственный за выбор и создание единиц номинации и их включение в состав предложения и текста, и другой, ответственный за линейную развертку предложения и общую архитектуру текста. Думается, что в сознании человека два этих главных механизма имеют свои корреляты, притом вся сфера означивания и ословливания отдельных

фрагментов мира, вся сфера номинативного аппарата соотносена с внутренним лексиконом и базовой единицей номинации — словом.

Ссылаясь на данные Т.Н. Ушаковой, хочется в этой связи еще раз указать на то, что при усвоении любого слова ребенком в его мозгу тут же начинают формироваться особые функциональные структуры — связи, которые синтезируют сенсорные воздействия предмета и его название (звучание, как указывает сама Т.Н. Ушакова), на базе которых далее и организуются связи более высокого порядка. Начало образованию вербальных сетей во внутреннем лексиконе кладет слово. Эти базовые элементы не остаются в процессе овладения речью изолированными, они интегрируются, объединяются множественными связями, образуя затем обширную систему взаимосвязанных структур. В психофизиологии эта система получила название "вербальной сети". Организация в виде сети следов словесных раздражителей имеет приспособительное значение: "В результате развития связей между словесными сигналами создается новый уровень обобщения и отвлечения с помощью слова. Появляются слова, значение которых определяется не через связь с непосредственными впечатлениями, а через связь с другими словами" [Ушакова 1985, 19]. Сама Т.Н. Ушакова видит в этом последнем процессе источник формирования понятий, но мы, подчеркнув сказанное ею, хотим обратить внимание и на другое. Тот же механизм связывания создает сетки связей по разным направлениям, среди них главными мы считаем такую связь со словами, которая ложится в основу:

а) образования сетки деривационно связанных слов в виде своеобразной словообразовательной парадигмы или даже более объемной части словообразовательного гнезда, удерживаемых в памяти и, главное, управляющих далее процессами создания новых слов [ср. Beard 1981; Marle 1985]<sup>1</sup>;

б) образования класса слов номинального типа, т.е. создаваемых в отличие от слов естественных классов одним лишь языковым определением; такова значительная часть абстрактной лексики [см. подробнее Степанов 1977, 320 и сл.];

в) образования сеток связей по разным семантическим типам межсловных отношений, включая синонимию, антонимию, гиперо-гипонию и прочие цепочечные и радиальные связи.

В итоге можно утверждать, что хранение лингвистического знания, в частности, слов, есть составная часть памяти человека, включающей как вербальный, так и невербальный опыт. Многочисленные данные, в том числе экспериментальные, подтверждают, что хранящиеся здесь единицы неоднородны по своему "размеру" и типу. Человек владеет разнообразными сведениями о единицах "ниже" слова, о самих словах и их связях с другими словами и другими единицами лексикона по всем

---

<sup>1</sup> Введение в действие лексического правила может быть мотивировано, по мнению этих ученых, тенденцией заполнить лауну в существующей парадигме данного слова, т.е. диктуется необходимостью не только в создании нового обозначения, но и стремлением "приспособить" некую информацию (подлежащую обозначению) об экстралингвистическом мире к формату уже существующих единиц лексикона в их связи друг с другом.

мыслимым направлениям. В порождении речи неправильно вставленными могут быть либо лексемы, либо аффиксы; анализ языковых ошибок показывает также, что смешиваются слова одной части речи и одного семантического разряда, но никак не разные классы слов или же их позиция. Это значит, что они хранятся в памяти в разных ячейках и что при их извлечении срабатывает механизм правильного доступа к той или иной ячейке: организация лексикона, таким образом, строится на принципах, предусматривающих легкий доступ не только к определенной информации как таковой, но и к информации, уже категоризированной и расклассифицированной соответственно нуждам синтаксиса (по частям речи и определенным грамматическим подклассом этих последних).

Важно подчеркнуть также, что частью знаний о слове является знание не только его грамматических характеристик (что предотвращает смешение глаголов с существительными и прочими классами слов в потоке речи), но знание его как определенной единицы номинации со своими референтами. Иначе говоря: в знание слова входит также знание его лексикализованных (идиоматичных) значений, а, следовательно, знание о разных использованиях слова в разных значениях. Так, например, слово *передача* как синтаксический дериват может быть не включенным во внутренний лексикон и легко создаваемым по правилам во время речи (ср. *Бумаги послы были переданы вчера вечером; Передача состоялась в присутствии официальных лиц*); напротив, слово *передача* (по радио), уже запоминается вместе со своим типовым окружением (*передача для детей; для воинов Советской армии*); еще более специализированное значение слова *передача* (в больнице) требует знания определенного контекста его употребления и т.д.

Лексикон в его функции хранения знания выступает поэтому в виде гораздо более сложной системы, чем то полагали раньше. Можно предположить, что организация лексикона соответствует оптимальным способам хранения информации и обращения с нею, для чего в ней нередко используются как бы дублирующие друг друга частично подсистемы, гарантирующие успех при любых стратегиях поиска нужной информации. Один и тот же результат — нахождение необходимой единицы номинации — может быть достигнут разными путями, по принципу эквививальности, точно так же к образованию нужной единицы могут привести разные формальные операции. Одной из них может быть поиск готовой формы, другой — операция поиска образца для ее создания, третьей — операция поиска правила, согласно которому единицы с искомым значением создаются в данном языке обычно. Именно потому, что всегда одна форма в языке может быть принята за эталон для другой (ср. нем. *zweisam* по аналогии с *einsam*), жестких границ между единицами и правилами не существует. Правило — это только мысленное обобщение пути возникновения неких единиц номинации при означивании мира, это способ подвести квант информации под определенное "тело" знака. Поскольку факторы частотности, встречаемости, повторяемости играют, конечно, свою роль при таком обобщении, регулярные модели

словообразования имеют больше шансов на использование их в процессах создания неологизмов при порождении речи. Отсюда и их более значительная роль для упорядочивания лексикона. Тем не менее, поскольку в конечном итоге для того, чтобы сработала аналогия, продуктивность словообразовательного или словоизменительного ряда все же не обязательна, в качестве образцов используются и "малые модели"; во внутреннем лексиконе на шкале между отдельной единицей и регулярным правилом существует немало промежуточных точек.

В каком-то смысле можно утверждать известный приоритет целостного восприятия и целостного хранения, а также целостного извлечения из памяти готовых единиц номинации, даже тех, которые для говорящих сами по себе легко разлагаются на части и членятся. Как пишет П. Ладефогед: "Данные из нейрофизиологии и психологии свидетельствуют о том, что вместо того, чтобы иметь в запасе небольшое количество исходных единиц (primitives) и организовывать их далее в соответствии с большим количеством разных правил, мы запасаемся большим количеством комплексных единиц, с которыми мы манипулируем с помощью небольшого числа простейших операций. Центральная нервная система напоминает особый тип компьютера, обеспечивающего быстрый доступ к единицам в памяти очень большого объема, но обладающего ограниченной способностью создавать эти единицы при извлечении их из памяти" [цит. по: Plank 1981, 268, прим. 2].

Ничто не исключает того, что в памяти человека накапливается постепенно огромное количество единиц, которыми он может оперировать с помощью не такого уж (относительно, конечно) большого числа правил. Напомним, что тот же принцип, собственно, защищается и в модулярной теории языка, где автономность отдельно действующего модуля в системе взаимодействующих модулей обеспечивается тем, что в его устройстве предусматривается действие лишь небольшого числа простейших операций [ср., например, Zwicky 1983, 198 и сл.; Демьянков 1988; Fodor 1983; Newmeyer 1988, 7—9; Curtiss 1988].

Такое устройство поддерживается, наконец, по всей видимости, тем, что основу внутреннего лексикона составляют "вербальные сети", которые, "материализуют объективно существующий язык, в существенной части одинаковый у людей, говорящих на одном языке", и которые, далее, используются в моделях динамических состояний, когда по ходу речевого процесса активизируются одни и тормозятся другие структуры указанных вербальных сетей [ср. Ушакова, Павлова, Зачесова 1985, 51]. При порождении речи можно зафиксировать экспериментально модели активизации сознания человека, обусловленные употребленным словом [Там же, 61]. Поскольку предложение обычно строится с несколькими словами, одновременно активизируются несколько крупных узлов вербальной сети. Срабатывая как единый блок и создавая основу "для взаимопроникновения, интеграции, слияния смыслов соответствующих слов" [Павлова 1985, 70], они формируют тем самым и содержательный каркас будущего предложения.

Перебрасывая мостики от проблемы внутреннего лексикона к проблеме порождения речи, хочется подчеркнуть, что именно в этом



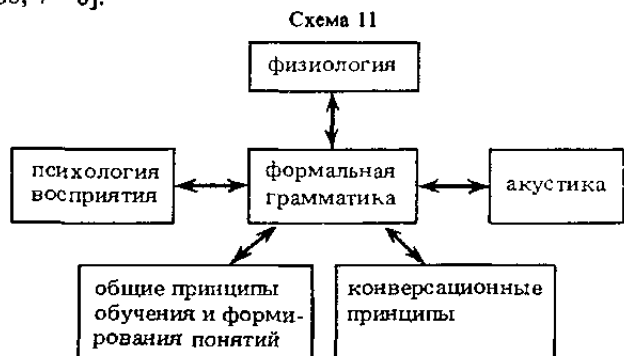
слиянии, интеграции и подгонке смыслов двух таких важнейших узлов предложения, как его именная и глагольная группа, мы и видим реализацию замысла формирующегося предложения. Предикат-глагол и его аргументы согласуются между собой, будучи выбранными для реализации смыслового задания предложения как единицы номинации, как слова — центры своих вербальных сетей. Центральное положение слова во внутреннем лексиконе для нас, таким образом, несомненно. Это позволяет нам в свою очередь считать, что вся организация лексикона держится на вербальных сетях, связанных между собой по самым разным функциональным, формальным и содержательным основаниям. Переплетаясь и взаимодействуя в этой динамической системе, вербальные сети объединяют лексикон в единое целое, которое можно охарактеризовать как сложное, многомерное и иерархически стратифицированное образование в мозгу человека, как неотъемлемую часть его памяти, служащую целям хранения информации и легкого доступа к ней при необходимости использования ее в мыслительной и речевой деятельности.

Внутренний лексикон — это не только запас богатейших ассоциативных цепочек, так или иначе связанных со словом или его частями, это источник разного рода стратегий обращения со словом и его включения в состав синтаксических конструкций, источник правил комбинаторики знаков от самых простых до самых сложных. Трудно поэтому сказать точно, где кончается сам внутренний лексикон и где начинается область существования других внутренних механизмов речи, необходимых для формирования предложения, а далее и всего текста, который один только может реализовать более полно замысел говорящего и выполнить главную цель человеческой коммуникации вообще — служить обмену мыслями.

Несомненна тесная связь проблемы внутреннего лексикона с понятием языковой способности. В то же время эти понятия нуждаются в теоретическом размежевании, ибо в анализе первого мы имеем дело с рассмотрением относительно стабильных единиц как основы оперативной деятельности человека с языком, а при анализе второго, напротив, с изучением внутренних механизмов речи в их действии. В принципе оба понятия используются для характеристики интериоризованного языкового опыта, однако в одном случае он исследуется скорее по своим результатам и принципам организации, а в другом — по способам и модусам использования. Первое связано с пониманием вербального аспекта памяти, ее определением как своеобразной "кладовой" (storage), второе — с пониманием оперативного аспекта памяти. Первое вводит рассмотрение самой вербальной памяти как аналоговой системы, фиксирующей предыдущий языковой опыт говорящего и осуществляющий хранение полученных знаний, второе понятие — понятие языковой способности говорящего — сосредоточивает наше внимание на процессе формирования языкового опыта и его дальнейшего функционального расслоения.

Переходя ниже к специальному рассмотрению этого второго понятия, мы исходим также из того, что языковая способность входит в общую систему способностей и человеческих знаний, зани-

мающая в этой общей системе свое собственное место По мысли Ф. Ньюмейера, соотношение типов знания, необходимых для владения языком, может быть изображено с помощью следующей схемы [Newmeyer 1988, 7—8]:



## ЛИТЕРАТУРА

- Апполонская Т А, Глейбман Е В, Маноли И З* Порождающие и распознающие механизмы функциональной грамматики Кишинев, 1987
- Апресян Ю Д* Лексическая семантика. Синонимические средства языка М, 1974
- Арутюнова Н Д* Номинация, референция, значение // Языковая номинация М, 1977
- Бирвиш М* Семантика // Новое в зарубежной лингвистике М, 1981 Вып X
- Блумфилд Л* Язык М, 1968
- Болинджер Д* Атомизация значения // Новое в зарубежной лингвистике М, 1981 Вып X
- Верещагин Е М, Костомаров В Г* Лингвострановедческая теория слова М, 1980
- Винокурова В Н* Заимствованные адективообразующие суффиксы в системе современного английского языка Автореф дис канд филол наук Минск, 1985
- Горелов И Н* Вопросы теории речевой деятельности Таллинн, 1987
- Демьянков В З* Модульность и параллельные процессы в интеллектуальной деятельности человека // Мышление, когнитивные науки, искусственный интеллект М, 1988
- Залевская А А* Информационный тезаурус человека как база речемыслительной деятельности // Исследование речевого мышления в психолингвистике М, 1985
- Залевская А А* О теоретических основах исследования принципов организации лексикона человека // Этнопсихолингвистические проблемы семантики М, 1978
- Зыцарь Ю В* О единстве сознания и различных языков // ВЯ, 1984, N 4
- Караулов Ю Н* Русский язык и языковая личность М, 1987
- Категории искусственного интеллекта в лингвистической семантике: Фреймы и сценарии М, 1987
- Кликс Ф* Пробуждающееся мышление У истоков человеческого интеллекта М, 1983
- Клименко А П* Психолингвистика Минск, 1982
- Клименко А П* Лексическая системность и ее психолингвистическое изучение Минск 1974
- Коржева Л Б* Мотивационная типология производного слова (на материале суффиксальных новообразований английского языка) Автореф дис канд филол наук М, 1985
- Кругликов Р И* Творчество и память // Интуиция, логика, творчество М, 1987
- Крюков А Н* Фоновые знания и языковая коммуникация // Этнопсихолингвистика М, 1988
- Кубрякова Е С* Текст и синхронная реконструкция словообразовательного акта // Лингвистик. текста Сб науч тр МГПИИЯ М, 1977, Вып 103
- Кубрякова Е С* Типы языковых значений Семантика производного слова М, 1981
- Кубрякова Е С* Специфика словообразовательных правил и проблема их регулярности // Проблемы соотношения словообразования с другими уровнями в германских языках Смоленск, 1985

- Курьякова Е С Номинативный аспект речевой деятельности М 1986
- Леонтьев А А От редактора / Слобин Д Грин Дж Психолингвистика М, 1976
- Леонтьев А Н Проблемы развития психики М, 1972
- Линдсей П Норчан Д Переработка информации у человека М 1974
- Минский М Структура для представления знаний М, 1978
- Норчан Б Ю Лексический стимул и структура порождаемого высказывания
- Вестник Белар дзярж унів 1983 Сер IV, N 3
- Павиленис Р И Проблемы смысла Современный логико-философский анализ языка М, 1983
- Павлова Н Д Семантика речи в различных условиях общения Психологические и психофизиологические исследования речи М, 1985
- Петров В В Предисловие // Мышление, когнитивные науки, искусственный интеллект М, 1988
- Петрова С Н Когнитивная парадигма и семантика понимания // Там же
- Прибрам К Языки мозга М, 1975
- Русакова М В Внутрисносные структуры в речевой деятельности / Уровни языка в речевой деятельности Л, 1986
- Серебрянников Б А Роль человеческого фактора в языке Язык и мышление М, 1988
- Слобин Д Психолингвистика // Слобин Д, Грин Дж Психолингвистика М, 1976
- Соссюр Ф де Курс общей лингвистики // Ф де Соссюр Труды по языкознанию М, 1977
- Степанов Ю С Имена, Предикаты, Предложения М, 1981
- Степанов Ю С Номинация, семантика, семиология // Языковая номинация 1 Общие вопросы М, 1977
- Тарасов Е Ф Тенденции развития психолингвистики М, 1987
- Тарасов Е Ф, Уфимцева Н В Методологические проблемы исследования речевого мышления // Исследование речевого мышления в психолингвистике М, 1985
- Телия В Н Коннотативный аспект семантики номинативных единиц языка М, 1986
- Ушакова Т Н Актуальные проблемы психологии речи // Психологические и психофизиологические исследования речи М, 1985
- Ушакова Т Н, Павлова Н Д, Зачесова И А Психологические исследования семантики речи // Психолингвистические и психофизиологические исследования речи М, 1985
- ФЭС — Философский энциклопедический словарь М, 1983
- Шахнарович А М Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе // Сорокин Ю А, Тарасов Е Ф, Шахнарович А М Теоретические и прикладные проблемы речевого общения М, 1979
- Шахнарович А М К проблеме анализа детской речи Автореф дис канд филол наук М, 1974
- Шведова Н Ю Об активных потенциях, заключенных в слове // Слово в грамматике и словаре М, 1984
- Шмелев Д Н Проблемы семантического анализа лексики М, 1973
- Anderson S Where's morphology // Linguistic Inquiry 1982 Vol 13 N 4
- Anisfeld M, Knapp M Association synonymity and directionality in false recognition // Journal of Experimental Psychology, Vol 77, 1968, N 2
- Aronoff M Word-formation in generative grammar Cambridge (Mass), 1976
- Beard R The Indo-European lexicon A full synchronic theory Amsterdam, N Y, 1981
- Bohinger D L On defining the morpheme // Forms of English Accent, morpheme, order Cambridge Harvard Univ Press, 1965
- Burckhardt Chr Bedeutung und Satzgrammatik Tübingen Narr, 1982
- Bybee J Morphology A study of the relation between meaning and form Amsterdam Benjamen, 1985
- Bybee J, Moder C L Morphological classes as natural categories // Language, 1983 Vol 59, N 2
- Chomsky N Aspects of the theory of syntax Cambridge (Mass) MIT Press, 1965
- Chomsky N Remarks on nominalization // Readings in English transformational grammar Waltham, 1970
- Christie W M On the limits of derivational morphology in English // Proceedings of the Twelfth International Congress of Linguists 1977 Innsbruck, 1978
- Cognition and the symbolic processes / Ed by W Weimer, D Palermo Hillsdale, 1974
- Curtiss S Abnormal language acquisition and the modularity of language // Linguistics The Cambridge Survey / Ed by F Newmeyer Cambridge (Mass) CU Press, 1988 Vol II

- Derwing B L* Morpheme recognition and the learning of rules for derivational morphology // Canadian J Linguistics 1976 Vol 21
- Dressler W U* Morphology the dynamics of derivation Ann Arbor Karoma 1985
- Fillmore Ch J* Some thoughts on the boundaries and components of linguistics // Talking minds The study of language in cognitive science Cambridge (Mass) MIT Press, 1984
- Fodor J A* The modularity of mind Cambridge (Mass) MIT Press, 1983
- Frazier L* Grammar and language processing // Linguistics The Cambridge Survey / Ed by F Newmeyer Cambridge (Mass), CU Press, 1988 Vol II
- Godel R (ed)* A Geneva school reader in linguistics Bloomington Press, 1969
- Halle M* Prolegomena to a theory of word-formation // Linguistic Inquiry, 1973, Vol 4, N 1
- Harlow St, Vincent N* Generative linguistics An Overview // Linguistics The Cambridge Survey Cambridge CU Press, 1988 Vol I
- Herbermann C-P* Wort, Basis, Lexem und die Grenze zwischen Lexikon und Grammatik Munchen Fink, 1981
- Hoekstra T et al* Lexical grammar Dordrecht Foris, 1981
- Hudson R* Some basic assumptions about linguistic and non-linguistic knowledge // Quaderni di semantica, 1985, Vol VI, N 2
- Jackendoff R* Morphological and semantic regularities in the lexicon // Language, 1975 Vol 51, N 3
- Jackendoff R* Sense and reference in a psychologically based semantics // Talking minds The study of language in cognitive science Cambridge (Mass) MIT Press, 1984
- Katz J* Chomsky on meaning // Language 1980 Vol 56, N 1
- Katz J J* An outline of Platonist grammar // Talking minds The study of language in cognitive science Cambridge (Mass) MIT Press, 1984
- Kintsch W* Approaches to the study of the psychology of language // Ibidem
- Kintsch W* Memory and cognition N Y 1977
- Lightner Th* The role of derivational morphology in generative grammar // Language, 1975 Vol 51, N 4
- MacCawley J D* Lexical insertion in a transformational grammar // Papers from the Fourth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society Chicago, 1968
- MacKay D G* Lexical insertion inflection and derivation creative processes in word production // J Psychol Research, 1979 Vol 8, N 5
- Marle J van* On the paradigmatic dimension of morphological creativity Dordrecht Foris, 1985
- Newmeyer Fr J* Extension and implications of linguistic theory An overview // Linguistics The Cambridge Survey, Cambridge CU Press, 1988 Vol II
- Osgood Ch* Toward an abstract performance grammar // Talking minds
- Pesetsky D* Morphology and logical form // Linguistic Inquiry, 1985 Vol 16, N 2
- Peters A M* The units of language acquisition Cambridge CU Press, 1983
- Plank Fr* Morphologische (Ir)Regularitäten Aspekte der Wortstrukturtheorie Tübingen Narr, 1981
- Robins R H* Address at closing ceremony // Proceedings of the XIIIth International Congress of Linguists 1982 Tokyo, 1983
- Rosch E* Human categorization // Advances in cross-cultural psychology L, 1976
- Scalise S* Generative morphology Dordrecht Foris, 1986
- Selkirk E* The syntax of words Cambridge (Mass) MIT Press, 1982
- Soudek L I, Soudek M* The mental lexicon in second language learning // Proceedings of the XIIIth International Congress of Linguists 1982 Tokyo, 1983
- Stanners R F et al* Memory representation for morphologically related words // J Verb Learning and Verb Behavior 1979 Vol 18, N 4
- Starosta St* The case for lexibase An outline of lexibase grammatical theory L, N Y, 1988
- Wierzbicka A* Lingua mentalis The semantics of natural language Sydney, 1980
- Wierzbicka A* Lexicography and conceptual analysis Ann Arbor, 1985
- Williams E* On the notions "lexically related" and "head of a word" // Linguistic Inquiry, 1981 Vol 12, N 2
- Zwicky A M* An expanded view of morphology in the syntax-phonology interface // Proceedings of the XIIIth International Congress of Linguists 1982 Tokyo, 1983

ОНТОГЕНЕЗ РЕЧИ И ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ  
СПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКАI. ПРОБЛЕМЫ ОНТОГЕНЕЗА  
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## ГЛАВА I

## ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОНТОГЕНЕЗЕ РЕЧЕВЫХ АКТОВ

Проблема становления речевой деятельности в онтогенезе привлекает к себе издавна внимание исследователей и стала особенно актуальной в два последних десятилетия. Даже простое обобщение всего того, что накоплено в данной области, потребовало бы нескольких исследований — так разнообразны здесь пути ведущихся поисков, конкретные данные, а также ставящиеся эксперименты. С одной стороны, "в простейших формах экспериментальное изучение детской речи имеет историю в несколько столетий" [Лендел 1978, 25], с другой — "психолингвистика находится и сейчас в процессе поиска своих норм и идеалов" [Фрумкина 1984, 14], и не вполне ясно, что именно должно стать предметом этих поисков. Соответственно постановка экспериментов и их интерпретация с очевидностью отражают разные теоретические установки проводивших их ученых, зачастую самые противоречивые. Наконец, не до конца понятно и то, что может извлечь для себя лингвист из этих подчас разрозненных наблюдений, фрагментарных сведений и в то же время — богатейшего материала, накопленного трудами нескольких поколений психологов. Ведь путь овладения способностью говорить у ребенка не может не повторять каких-то важных особенностей формирования речи вообще. Для ряда ученых несомненно, что "процесс порождения речи в общем и очищенном виде повторяет процесс языкового развития ребенка (онтогенез), а этот последний повторяет в общем и очищенном виде процесс исторического развития языка (филогенез)" [Степанов, Эдельман 1976, 213]. В исследовании механизмов речевой деятельности нельзя обойти вопрос о том, как и в какой последовательности появлялись они в речи ребенка.

На стадиях, предшествовавших написанию этой книги, мы так много извлекли для себя из исследований, посвященных детской речи, что сочли целесообразным попытаться наметить и здесь самые общие линии в изучении речи ребенка как проливающие свет на мотивы и структуру речевой деятельности и касающиеся внутренней логики и главных особенностей первых речевых актов. В этом беглом обзоре все, однако, излагается под определенным углом зрения: с одной стороны, из всей массы существующей литературы мы пытались отобрать

то, что, на наш взгляд, представляет наибольший интерес для лингвиста. С другой стороны, из потока отдельных наблюдений и деталей мы пытались сложить общую картину речевой деятельности ребенка и разобраться в общих принципах организации этой деятельности, прекрасно отдавая себе отчет в том, как иногда существенны именно эти отдельные детали и примеры. Хочется, наконец, всем нашим изложением показать, какую неоценимую помощь приносят лингвистам данные о детской речи. И если этот экскурс в суть проблем поможет увидеть одну только их невероятную сложность и в то же время их значимость для ставящихся задач теоретического порядка, цель настоящего обзора будет достигнута.

Почему мы считаем важными данные о ранних этапах развития речевой деятельности у ребенка? Наверно, на этот вопрос можно ответить по-разному. Соглашаясь в целом с А.М. Шахнаровичем в том, что "исследования детской речи могут существенно расширить наши представления не только об овладении языком, но и о самом языке, о его функционировании в речевой деятельности, не только о становлении понавательных и других психологических процессов, но и об их строении, расширить наши знания о человеке вообще" [1979, 5—6], мы хотим несколько конкретизировать программу этих широких исследований в настоящей публикации и попытаться определить, что именно искали и находили в детской речи ее исследователи относительно причин формирования языковой способности и структуры первых речевых актов.

Здесь можно противопоставить тех, кто описывал развитие детской речи "так, как она есть" и накапливал эмпирические драгоценные сведения о первых словах и первых высказываниях ребенка (ср., например, многочисленные дневники с записями речи отдельных детей), — тем, кто ставил определенные эксперименты с детьми, преследуя то более узкие, то более широкие цели, и, наконец, тем, кто в материалах детской речи хотел обнаружить подтверждение тем или иным психологическим или же психолингвистическим теориям. В последнее время эта последняя установка прослеживается особенно четко. И если в советской психологической школе со времен Л.С. Выготского преобладала установка на комплексное изучение и освещение онтогенеза речевой деятельности, благодаря чему здесь стягивались в один узел проблемы анализа мыслительной и речевой деятельности, то в зарубежной лингвистике и психолингвистике последних десятилетий экспериментальная и теоретическая работа ориентировалась сознательно на поиски данных, которые подтвердили бы правильность теории трансформационных и порождающих грамматик<sup>1</sup>. Успехи и достижения советской школы определились непредвзятым отношением к исследуемому материалу, анализирувавшемуся сразу в многомерном пространстве, т.е. с учетом сложного соотношения пред-

<sup>1</sup>Ср., например, целый цикл работ, посвященных доказательству психологической реальности трансформационных правил, глубинных структур, разных уровней осознания предложения, проверке способностей говорящих к различению грамматически правильных и грамматически неправильных структур и т.д. и т.п. [Леонтьев 1968, 80; 1968, 5; Слобин 1976, 19 и сл. и др.].

метной и игровой деятельности ребенка, развития его умственных и когнитивных способностей и, наконец, становления его речевых навыков.

Представители генеративной грамматики пытались оправдать свои теоретические представления об устройстве языка и, в частности, о господствующем положении в нем синтаксического компонента тем, что обнаруживали в речи ребенка. Возникновение речи у ребенка отождествляли с возникновением у него механизмов синтаксирования и трансформации. Критика их воззрений имела поэтому своей целью подвергнуть сомнению интерпретацию первых проявлений речи у ребенка, доказать неправомотность рассмотрения семантического и фонетического компонентов порождения речи как второстепенных и призванных играть роль интерпретативных, а не конструктивных механизмов речи в освоении и использовании языка, наконец, вести аргументированное наступление на положение о языковых способностях ребенка как врожденных [Шахнарович, Лендел 1978; Piaget 1980]. Было ясно, что в материалах детской речи представители генеративного направления искали подтверждения и доказательства того, что изначально утверждалось самой теорией.

За таким подходом стояла мысль о том, что адекватно построенная языковая теория должна одновременно служить и объяснительной моделью речевого поведения людей, в том числе — и детей. Несмотря на уверения самого Н. Хомского и его последователей, относящиеся к ранним этапам развития трансформационной грамматики, в том, что термин "порождение речи" отнюдь не следует понимать буквально и что он относится к правилам рекурсивного применения неких трансформаций в деривации предложения, эта калька немецкого термина *Erzeugung*, предложенного еще В. фон Гумбольдтом (см. подробнее [Постовалова 1982, 77 и сл.]), оказала мощное влияние на умы лингвистов и психологов именно своим буквальным прочтением, послужила стимулом к исследованию широкого круга явлений, связанных с речевой деятельностью человека, явно вышедших за пределы того, что было замыслено первоначально самими представителями генеративной, порождающей грамматики.

В конечном итоге появление в лингвистике такого понятия, как порождение речи, характеризовало не только становление новой парадигмы лингвистического знания с типичным для нее представлением языка как порождающего устройства. Оно позволило представить в новом ракурсе известное дотоле о механизмах речевой деятельности и *raison d'être* их появления. Оно ознаменовало также момент зарождения нового психолингвистического понимания формирования речи [ср. Финагентов 1979, 162]. Нельзя не отметить в этой связи, что на многие поставленные генеративной грамматикой вопросы отечественная психология речи уже имела ответы, и именно по этой причине советская психолингвистика выступила как с более обоснованной и аргументированной критикой основ генеративного направления, так, что еще более важно, с позитивной программой создания адекватных моделей порождения речи, в которых речеобразование и речевосприятие рассматриваются как многоэтапный процесс, вклю-

чающий действие разных речевых механизмов в определенной последовательности. И для всего этого были использованы данные об онтогенезе речи. Можно было бы показать, как причудливо сочетались здесь установки генеративной грамматики — и ее резкая критика, особенно со стороны советских ученых<sup>2</sup>, а также новые веяния в лингвистике и психологии — с традициями школы Л.С. Выготского и других советских психологов (П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейна, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева и др.).

Нельзя забывать и о том, что генеративное направление внесло свой плодотворный вклад в критику ассоцианизма и бихевиоризма, тормозивших развитие психолингвистики, а также в постановку целого ряда важных проблем на стыке лингвистики и психологии. Н. Хомский своевременно выдвинул положение о том, что "если нам суждено когда-либо понять, как язык используется и усваивается, то мы должны абстрагировать для отдельного и независимого изучения определенную систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами определяет те виды поведения, которые мы наблюдаем" [1972, 15]. В этой программе все правильно, неправильно лишь дальнейшее неожиданное указание на то, что названная система способностей оказывается равной системе языковой компетенции в отрыве от ее реального функционирования (и, соответственно, актов "перформации" — использования языка).

В качестве научной абстракции право на существование имеют оба этих понятия, и вряд ли можно согласиться с теми критиками, которые не видят смысла в их противопоставлении и даже в попытке определения того, что же дано идеальному говорящему/слушающему в определенном усредненном варианте. Наука всегда оперирует такими абстракциями. Другое дело, приносит ли свои результаты это разграничение при описании определенного объекта и насколько целесообразно опираться на противопоставление компетенции и исполнения в анализе определенных аспектов речевой деятельности. Мысль о необходимости сблизить лингвистическую теорию с теорией порождения речи кажется нам весьма плодотворной. Создать же адекватную теорию порождения речи без условного и в какой-то мере, конечно, искусственного противопоставления языковых способностей "вообще" и языковых способностей отдельного говорящего, воплощающего эти способности, невозможно. Интересно, однако, что в речи ребенка такое противопоставление минимально, а, следовательно, минимален и разрыв между языковыми знаниями и их использованием. По нашему глубокому убеждению, именно речь ребенка позволяет понять, зачем начинает он говорить и без чего речевая деятельность исключена в самом своем зародыше, в самой своей примитивной форме.

Здесь надо полностью согласиться с А.Р. Лурия, когда он пишет: «Как „компетентность” в языке, так и „применение” языка не появились сразу и не являются двумя независимыми явлениями.

<sup>2</sup>Ср. также критику Н. Хомского и его единомышленников с позиций классической психологии в Европе [Language and learning 1980].



Можно думать, что сама „компетентность” в языке является результатом развития его применения и что только в процессе активного отражения действительности и активного общения у ребенка возникает понимание языка» [1975, 148; ср. также Chafe 1974, 4—5]. Можно полагать вследствие этого, что анализ детской речи интересен как раз тем, что он помогает осветить изначальную связь речевой деятельности с активным отражением действительности и самой предметной деятельностью, в которую она включена, с одной стороны, и с активным общением и потребностью в таком общении, с другой. Освоение мира происходит для ребенка в двух кардинальных формах — в виде его реального (и весьма ограниченного, естественно) взаимодействия с миром, осуществляющегося, собственно, лишь в тех пределах, которые ставятся для него окружающими его людьми и которые обуславливают то, чем является мир для ребенка, а значит, обуславливает вторую форму освоения мира — через общение со взрослыми. Восприятие мира опосредуется общением с ограниченным кругом людей, направляется ими, регулируется; биологическое с самого начала сознательно контролируется и сознательно используется для того, чтобы общение стало необходимым условием самой жизни и выживаемости ребенка.

Путь исследования, учитывающий эту двустороннюю зависимость развития ребенка, уже был давно намечен в советской психологии. Достаточно напомнить в этой связи положение Л.С. Выготского о том, что первоначальные функции речи ребенка — установление контакта с окружающим миром, прежде всего — взрослыми, откуда в речи ребенка „функция сообщения, социальной связи, воздействия на окружающих как со стороны взрослых, так и со стороны ребенка” [1982, 55]. Отмечая связь двух функций — мышления и общения — и указывая на их неизученность [Там же, 18], уже в 1932 г. Выготский выдвигает тезис о том, что „связь деятельности — это есть центральный пункт в изучении всякой системы” [1968, 184], и проводит этот тезис в своей работе как руководство к анализу.

Едва ли не самым важным моментом в развитии речи ребенка оказывается поэтому соединение двух линий — практической, предметной деятельности и деятельности познавательной, причем источником сознания, психики и речи ребенка оказывается деятельность предметная. Основу становления когнитивных, а затем и семантических структур надо искать в практических действиях ребенка, игре; осложняясь, они переводятся „вовнутрь”, „вращиваются”, находят здесь свои аналоги и корреляты, — интериоризируются [см. подробнее Шахнарович 1983; Леонтьев 1969, 87; Слобин 1976, 168 и сл., 190 и сл. и др.]. Как строение языка, так и структура речевой деятельности не могут не отразить принципов и возможностей протекания предметной деятельности, а далее — особенностей самой „техники” подобной интериоризации как превращения наглядного, чувственно данного и зрительно воспринимаемого, внешнего в образ внутренний, формирующийся уже на другом субстрате. Все эти хорошо известные нам сейчас положения [ср. также Фрумкина 1984] в свое время явно недооценивались, но постепенное возвращение к ним и понимание

их уже на новом уровне науки имеет огромное значение, причем как для конструктивного пересмотра идей, так и для критики целого ряда односторонних концепций. Так, в настоящее время за рубежом признают, что при изучении речи ребенка упускали из виду цели ее употребления и что лишь функциональный подход позволяет утверждать, что язык "усваивается как инструмент для регуляции совместной деятельности и совместного внимания" и что "на ранних этапах язык, чтобы быть усвоенным, должен отражать природу когнитивных процессов, продукт которых он кодирует [Брунер 1984, 21—24]. Критика хомскианских взглядов в психолингвистике связывается поэтому прежде всего с преодолением сепаратизма этих исследований, а, значит, и с попытками совместить данные о развитии речи с данными о других, не лингвистических способностях ребенка, с одной стороны, и об условиях формирования его речевых навыков в процессах коммуникации, с другой [Bates 1976, XI].

Хотя в многочисленных публикациях, посвященных детской речи, затрагиваются одновременно достаточно разнообразные проблемы, представляется целесообразным дифференцировать следующие направления в ее анализе:

— изучение становления главных функций языка, откуда, с одной стороны, исследование связи когнитивных структур с вербальными (при обычном теперь признании того, что первые опережают вторые), а с другой — связи речевых структур с коммуникативными и прагматическими установками говорящих, и в итоге — разграничение проблем языка и мышления (обобщения) в отличие от проблем языка и коммуникации (общения) при одновременном понимании их диалектического единства;

— изучение поэтапного становления определенных форм и компонентов языка, принципов его устройства как проявляющих яркую и отчетливую зависимость от возможностей интериоризации предметной деятельности, от особенностей возрастного восприятия мира и отражения этого восприятия в знаковых системах мозга, откуда догадки о том, как должно быть организовано высказывание и дискурс в своих канонических формах (например, соотношение данного и нового, толика и коммента) и почему, в частности, в языках мира преобладают одни и те же стереотипные (прототипические) способы развертки высказывания от агента действия и т.д. (ведь материалы анализа детской речи на разных языках могут пролить свет на то, каким образом структурируется язык в его простейших формах и каким он должен быть или стать для адекватного осуществления своих функций);

— изучение освоения ребенком "готовых данностей" в виде отдельных компонентов системы языка (фонетического, морфологического, словообразовательного, синтаксического и семантического), т.е. решение проблемы овладения языковыми средствами разных уровней и на разных (возрастных) этапах развития ребенка.

Несмотря на то что первый и последний циклы проблем входят в одну область исследования, именуемую чаще всего анализом формирования языковой способности ребенка (см. ниже), думается, что при анализе истоков речевой деятельности лучше рассмотреть их по

отдельности. Ведь в конечном счете нас интересует постановка и решение лишь тех проблем, которые имеют прямое отношение к основной теме работы — установлению главных принципов речевой деятельности и механизмов ее проведения. С этой существенной оговоркой (и ограничением) мы и обратимся теперь к рассмотрению тех сведений, которые можно извлечь из работ по онтогенезу речи и которые могут быть использованы для характеристики процесса порождения речи и необходимых для этого знаний и единиц.

Ученых всех времен и разных специальностей неизменно поражал тот факт, что за короткий период развития ребенок усваивает сложнейшую систему языка, начинает говорить и что усвоение этой системы составляет важнейшую предпосылку его становления как личности. К 18 месяцам своего существования ребенок начинает произносить однословные, а затем и двухсоставные высказывания, а к четырем годам — создавать почти все из возможных синтаксических конструкций; он овладевает массой слов. Однако все существующие теории не в состоянии объяснить, как это происходит за столь короткий срок [MacNeil 1968, 406—407; Bever 1968, 489; Osgood 1968, 512; Слобин 1976, 85 и др.]. Ранее полагали, что все дело в имитации и что ребенок подражает взрослым, но это объяснение несостоятельно: ребенок произносит много того, что он не слышал и не слышит от взрослых. Большую роль, несомненно, играет в его действиях и аналогия, но и она не может объяснить отклонений от образца или правила, да и что представляет собой механизм аналогии, если это — не простое повторение? Да и что такое языковое правило, если признавать, вслед за Дж. Брунером, что речь ребенка "представляет собой не имитацию, но распространение на семиотическую сферу правил, усвоенных в деятельности. Грамматические правила, — продолжает он, — усваиваются по аналогии с правилами действия и внимания" [1984, 46]. Ясно, что такое понимание развития речи ребенка возвращает нас к структуре предметной деятельности, к определению ее опорных моментов и к той теории получения знания, которая была выдвинута за рубежом Ж. Пиаже, а у нас — Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и другими советскими психологами.

Предпосылки овладения языком — в развитии сенсомоторного интеллекта ребенка, подчеркивает Пиаже; они связаны со своеобразной "логикой вещей", когда в ходе действия с предметами развивается способность к генерализации действий и к выработке определенной схемы их осуществления. Наблюдая за последовательностью операций в определенной предметной деятельности, а затем за языком взрослых, ребенок обнаруживает в двух этих видах деятельности определенный изоморфизм (действие — объект действия: читать книгу, взять игрушку; или же объект — его признак: книга интересная, игрушка — мягкая, пушистая и т.д.). Он овладевает знаками языка как некими объектами и оперирует этими знаками тоже как объектами, т.е. по схеме действия с ними [ср. Oksaag 1983, 298—299]. Такое представление о путях развития речи у ребенка представляется нам весьма правдоподобным [ср. также Шахнарович 1979а, Тарасов 1983, 42 и сл.].

Как разъясняет Э. Бейтс, "конструктивисты", и в первую очередь

Ж. Пиаже, предполагают, что не объекты отражаются в уме пассивного человека, а те действия, которые с ними или относительно них производит активно настроенный на взаимодействие с этими объектами человек; соответственно, интериоризируются не образы объектов, явлений, процессов и т.п. как таковых, а скорее образы обращения и действий с ними. Память хранит действия с объектами и оказывается отпечатком их восприятия в определенных типах деятельности [Bates 1976, 11 и сл.]. В каком-то смысле каждый ребенок должен пройти эту стадию предметной и чувственной деятельности, чтобы создать запас интериоризованных знаний, и хотя взрослые активно помогают ему в прохождении этих стадий, миновать их он не может.

Думается, что именно с этой точки зрения можно тоже подвергнуть критике теорию врожденных идей Н. Хомского и существования в организме такого механизма, как language acquisition device (LAD), конструирующего грамматику человека в основном через активизацию синтаксиса с его трансформационными правилами [ср. MacNeil 1968]. Безынтересно отметить, что если у Л.С. Выготского возникновение речи связано с процессом интериоризации внешних действий — их "перевода" вовнутрь, в чем проявляется значительная близость взглядов Выготского и Пиаже, а далее внутренняя речь изображается как вторичная по отношению к уже формирующейся внешней [ср. Выготский 1982, 56—57; Лурия 1979, 135 и сл.], то согласие с идеями этих ученых логически исключает концепцию Н. Хомского. Ведь здесь постулируется как раз обратное: процесс начинающейся речевой активности ребенка изображается как экстериоризация врожденных знаний, способности, умений и навыков, ибо все это — не что иное, как выведение наружу генетически заложенных в человеке и "готовых" способностей. Это, конечно, прямо противоречит положению о творческом начале в человеке и в конечном счете равносильно утверждению биологического статуса языка и речи. Решающее влияние в возникновении речи приписывается наследственности, саморазвитию, самосозреванию [ср. Аносова 1978, 75]. Но фактическое положение дел — зависимость развития языка от развития и социализации ребенка — опровергает эту гипотезу.

Убедительные доказательства такого пути развития речи ребенка обнаруживают прежде всего исследования последних лет, подчеркивающие зависимость этого развития уже не только от когнитивных психических процессов (путь, которым следовали ученые предыдущего поколения), но и от коммуникативных намерений говорящего и от обязательно складывающейся у ребенка системы конвенциональной сигнализации и символизации [ср. Bates 1976; Бейтс 1984, 51 и сл.]. Если в течение первых девяти месяцев жизни "звуковой" вид поведения ребенка является действительно врожденной реакцией на определенное внутреннее состояние, вызванное внешним воздействием, около девяти месяцев этот тип поведения изменяется, по данным Бейтс, по крайней мере, в трех аспектах: ребенок начинает искать связь между целью, взрослым и своим сигналом, он уже варьирует сигналы в соответствии с разными целями "издания" звуков и ритуализирует некоторые из них в рамках определенных коммуникативных ситуаций.

Вопреки известным положениям Ж. Пиаже об эгоцентрической речи ребенка, которая характеризуется им так из-за того, что, якобы, "ребенок говорит лишь о себе и не пытается встать на точку зрения собеседника" или что он "не испытывает желания воздействовать на собеседника" [1981, 184—185], мы полагаем на основании записей первых высказываний ребенка как раз обратное: у ребенка прослеживается явное желание наладить контакт, вступить в общение и/или заставить собеседника выполнить его просьбу. Дети любят комментировать имеющую место ситуацию и говорят отнюдь не только о себе [ср. Vokus, Sugar 1986, особ. 559 и сл.].

Недаром Г. Кларк и Е. Кларк утверждают, что речевые акты начинаются у детей в весьма раннем возрасте и что в это время ими создаются в основном два типа речевых актов: утверждение и просьбы [Кларк, Кларк 1984, 356]. В речи ребенка появляются рано императивы [Супрун 1968, 109]; нередко — негативные, начиная от простого *ни-ни-ни*. Особое внимание я бы уделила также попыткам оценки (типа *ай-яй-яй*), переспросам (с вопросительной интонацией: *Кука? Бибика?* после рассказа о кукле или машине), эхололическим повторам с целью имитировать речь взрослого и тут же — импровизации. На вопрос: *Гуси-гуси...* следует неизменное *Га-га-га*, а затем неожиданное *Лебеди, лебедяки — га? га?* Появляется нечто, соответствующее вопросу в ситуации непонимания — вокалическая последовательность с явной вопросительной интонацией (*Мм?*), призывающая к продолжению разговора или объяснению и т.д. Иными словами, складывается маленький, но определенный набор звуковых средств, служащих обозначению не предметов, а скорее речевого акта. Довольно рано дифференцируются, по крайней мере, три его разновидности: сообщение (*бибика таить* — про стоящую машину деда), просьба или требование (*дать! дать!*), вопрос (*де?*) и т.п.

Рассказывая про возникновение протоязыка у маленького ребенка, М. Халлидей обращает внимание на то, что из четырех примарных функций, с которых начинается речь, по крайней мере две имеют коммуникативную направленность (*Я хочу это; сделай это*), т.е. направлены на собеседника с целью воздействия на него [Halliday 1978, 540 и сл.]. Конечно, все попытки заговорить всегда согласуются с когнитивным развитием ребенка, но ведь важнее всего, что само это развитие наталкивает его на необходимость общения и что мотивом обращения к матери или другому взрослому оказывается причина, типичная для речевой деятельности вообще: призыв к кооперации, совместной деятельности, обращение за помощью, а, следовательно, и стремление воздействовать на окружающих. Уже и в этих первых речевых актах параллельно просьбам о совершении какого-либо действия со стороны взрослого появляются первые запросы информации (ср. первые вопросы "де?" "где?", а далее и "почему?"). Так, А.Е. Супрун описывает ситуацию, в которой двухлетняя девочка в ответ на слова взрослого о том, что все уже спят, спрашивает: *Катя?* (т.е. спит ли и Катя), т.е. проявляет желание узнать о чем-то [Супрун 1968, 109].

Нисколько ни отрицая факта диалектической связи между когнитивным и речевым развитием ребенка, а также обусловленность того

и другого его взаимодействием с окружающим миром и вообще — постоянную взаимообусловленность всех трех моментов в становлении личности, мы все-таки хотели бы определить более конкретно, чем мотивировано появление речи у ребенка. Подчеркнем, что если в филогенезе нам кажется вполне возможным говорить об опережающем развитии сознания и мышления, то и в онтогенезе при всей сконцентрированности процессов развития в довольно краткий промежуток времени (первые месяцы существования ребенка) — мы наблюдаем первоначально именно осмысленный взгляд и осмысленное поведение ребенка в чувственно-предметном и эмоциональном мире. И здесь начала сознания и интеллекта, начала осмысления мира предшествуют появлению речи.

Разные исследователи подчеркивали влияние разных факторов в зарождении речи — и врожденных, и приобретаемых. Для нас возникновение второй сигнальной системы следует за появлением первой и оказывается обусловленным внутренне — биологическими особенностями младенца как *homo sapiens'a*, т.е. генетически заложенной в нем материальной основой языковых способностей (прежде всего определенным уровнем развития мозга и определенным развитием артикуляционных органов и т.п.). В голове ребенка нет никакой "врожденной" грамматики (в смысле готовых трансформационных схем или чего-либо подобного), но его мозг уже устроен так, чтобы вместить сведения о ней и начать оперировать этими сведениями. Своей биологической природой ребенок XX в. готов к восприятию речи взрослых и обладает всеми потенциальными способностями к овладению языком.

С внешней же стороны предпосылки возникновения языковой способности у ребенка связаны с процессами двух типов:

— неречевой, предметной деятельностью самого ребенка, понимаемой в самом широком смысле, т.е. постепенным знакомством с окружающим его миром в ходе конкретного, чувственного, сенсомоторного восприятия мира, закладывающегося, однако, не в простом его созерцании, а в нарастании активного вторжения в этот мир и вступления во все более разнообразные и сложные виды деятельности (ориентационную, игровую и т.д.);

— речевой деятельностью взрослых и начинающимися очень рано процессами общения взрослых с ребенком. Носящие первоначально как бы односторонний характер, к тому же эмоционально ярко окрашенные, эти процессы общения ребенка с матерью сперва заключаются во втягивании ребенка в акт общения. Но затем они становятся актами знакомства ребенка с миром звуковой и жестовой символики, а, значит, актами приобщения ребенка к конвенциональной знаковой системе. Чтобы заговорить, необходимо желание вступить в контакт и выразить нечто. Становясь партнером в диалоге, ребенок реализует свои первые интенции еще на дословном уровне, но уже вокализически. Нельзя отрицать, что первым словам ребенка учат, притом учат сознательно. На более поздних этапах речь ребенка постоянно корректируют, т.е. поправляют, притом иногда сознательно, а иногда и бессознательно, но поправляют.

Хотелось бы обратить внимание на два момента в овладении речевой деятельностью: один из них касается соотношения имитации и творчества в речи ребенка, другой — раннего осознания значимости и прямой пользы языка. Роль имитации не следует преуменьшать, в связи с чем надо учитывать "феномен-эхо" в речи ребенка и изучить более подробно речь ребенка в диалоге, ср. частые: *Ты хочешь кушать? — Хочешь. Сереженька пойдет к бабушке? — Дидёт* (пойдет) и т.д.

Второй момент касается понимания ребенком прямых выгод использования языка как способа достичь цели. Взрослые поощряют желания ребенка говорить и всячески активизируют его речевую деятельность, они вознаграждают ребенка за "правильное" слово; ребенок быстрее получает то, что хочет, когда научается выражать свои желания вербальным путем и т.п. Поскольку ребенок долгое время беспомощен и не существует, так сказать, сам по себе или в одиночестве, в его жизни тесно переплетаются его собственные потребности со всей речевой и неречевой деятельностью взрослых. Овладевая системой отношений реального мира, ребенок слышит комментарии взрослых, и в общении с ними получает "инструкции" как речевого, так и неречевого характера, а также постоянно наблюдает примеры и образцы речевого поведения.

Ключ к онтогенезу интеллекта и речи у ребенка — в его собственной первоначальной неречевой деятельности как протекающей в речевой атмосфере, на фоне речевой деятельности взрослых.

Важно также, что речевое общение взрослого с ребенком искусственно подгоняется под уровень развития ребенка и согласуется с этим уровнем. Общение происходит не на обычном языке взрослых, а на особом, упрощенном варианте такого языка, редуцированного как словарно, так и синтаксически. Недаром многие исследователи выдвигали в этой связи специальные понятия *baby-talk*, "нянькиного языка", *Ammensprache* и т.п. [Oksaar 1983, 298].

Трудности наблюдения за детской речью вполне очевидны, и с особой ясностью сказываются они и при попытке соотнести языковые структуры ребенка с его когнитивными структурами. Сейчас вряд ли вызывает сомнение тот факт, что развитие мышления и сознания у ребенка опережает его речевое развитие [Горелов 1974, 17 и сл.] и что такое "отставание" одного от другого сохраняется довольно долго. Не надо быть специалистом, чтобы легко заметить, что ребенок понимает гораздо больше, чем может сказать, и что еще задолго до того, как он произнесет более или менее сложное высказывание, он может проделать по указанию взрослого довольно сложную последовательность действий, притом не только предметных, но и умственных (ср. опыты по классификации предметов). Долгое время ребенок знает больше предметов и действий, чем названий, да и деятельность символическая (в игре) опережает символическую деятельность в речи (ребенок использует кубики, чтобы построить гараж, а машиной служит при этом спичечная коробка или один из больших кубиков и т.д.).

"Язык — пишет Д. Слобин, — не обеспечивает, по нашему мнению,

готовую "решетку" или призму, через которую ребенок воспринимает мир. Скорее, эта решетка создается в процессе развития интеллекта, т.е. в результате действий ребенка в окружающей среде и интериоризации этих действий, создающих операциональные структуры" [1984, 143 и сл.]. Познавательные процессы не обязательно вербальны. В то же время развитие интеллектуальных и речевых способностей проходит сходные пути [Boutte 1968, 234], но, по-видимому, именно потому, что речевое развитие ребенка повторяет процессы, структура которых задана правилами осуществления предметной и познавательной деятельности. Вот почему ценны наблюдения и за игровой деятельностью ребенка, в которой можно увидеть прототипы других деятельностей и выработку стратегий в поиске решений, в закреплении неких операций и действий, помогающих выполнению заданий и т.д. Структура деятельности как таковой и здесь оказывает свое решающее влияние.

Так, деятельность требует понимания таких категорий, как производитель действия, его объект или адресат, само действие. Изоморфизм грамматических структур, осваиваемых ребенком, и структур действия приводит к тому, что ранее всего усваиваются в языке те понятия, которые уже имеют аналоги в игре, в опыте обращения с предметами и которые уже осмыслены в своем предметном качестве [Брунер 1984, 28 и сл.].

Обнаружение таких параллелей, несомненно, представляет значительный интерес, ибо помогает объяснить многие особенности строения языка и таких его ведущих форм, как предложение [ср. Givon 1979, 14 и сл.]. Важно оно и потому, что выявляет точки соприкосновения и схождения в процессах восприятия и распознавания предметов внешнего мира, с одной стороны, и в процессах речевого развития ребенка, с другой. Но ключом к пониманию онтогенеза речевой деятельности является все-таки не само по себе сопоставление вербальных и невербальных структур и даже не признание того, что когнитивное развитие ребенка опережает речевое, а, значит, происходит безотносительно развития речи. Наконец, и вполне очевидные поиски средств общения, и появление потребности во взаимодействии и коммуникации, — все эти стимулы к образованию речи не означают, что их удовлетворению может служить одна только речь или именно речь, язык. Иными словами, в вопросе о том, почему и как возникает язык, важно попытаться определить те конкретные механизмы, которые способствуют переходу именно к речи и возникновению речевой деятельности как таковой. По всей видимости, таким механизмом является прежде всего образование знакового субститута предмета или другого фрагмента внешнего мира, причем знака как носителя значения, знака как составляющей любой деятельности.

Если практическая, предметная деятельность людей опосредуется орудиями труда, помещаемыми между человеком и объектом его действия, интеллектуальная, когнитивная, познавательная и т.п. деятельность человека опосредуется "психологическими орудиями" — знаками (Л.С. Выготский). Для подробного ознакомления с процессом овла-



дения знаками мы отсылаем к серии работ А.М. Шахнаровича [см., например, 1979; 1983 и др.], к исследованиям Е. Бейтс [Бейтс 1984, Bates 1976] и др., где аргументированно доказывается, что в онтогенезе речи у ребенка два решающих момента: а) возникновение коммуникативных интенций и конвенциональных сигналов и б) появление символов и открытие того факта, что у вещей есть имена и что их субститутром может явиться слово. Как пишет С.Я. Рубинштейн, "как в филогенезе, так и в онтогенезе речь выступает вначале как средство общения, а также обозначения, а в дальнейшем приобретает средство орудия, с помощью которого человек мыслит и выражает свои мысли" [1970, 106].

Мы начали эти главы с мысли об известном параллелизме явлений в филогенезе и онтогенезе; хочется сказать теперь несколько слов и о том, что их различает.

В отличие от первобытного человека, прошедшего значительный путь создания языка, ребенок проходит путь ознакомления с языком и даже — научения этому языку. Здесь прямо напрашивается аналогия между изобретением какого-либо средства и его дальнейшим использованием [Горелов 1974, 27], между созданием орудия труда и его подгонкой и усовершенствованием в процессе применения и т.д. Ребенок лишь подключается к речевой деятельности, вводится сознательно в атмосферу речи. Здесь невозможно исключить ни имитации, ни подражания, ни усилий взрослых по ускорению процесса усвоения языка; нельзя не учитывать что ребенок овладевает одним определенным языком как готовой данностью, и его попытки отклониться от принятой системы правил и единиц пресекаются. Каким бы творческим ни был процесс овладения языком и как бы ни перестраивалась сама данная система в этом процессе, мы должны считаться с тем, что ребенок начинает говорить потому, что вокруг него и с ним говорят люди. Когнитивное развитие ребенка обеспечивает подключение к этой деятельности и даже необходимость участия в ней; очевидны и коммуникативные преимущества овладения речью. Но образцы и каноны речевого поведения и его правила ребенок черпает из уже сложившейся системы, извне.

"Согласно Пиаже, — подчеркивает Ш.П. Бутон, — уже задолго до появления первых признаков вербального поведения все то, чем ребенок овладел в сенсомоторном и когнитивном планах, подготавливает и облегчает возникновение речи. Тем самым становится очевидным, что вербальное развитие не изолированный процесс, но всего лишь один из аспектов общего развития ребенка" [1984, 310]. У глухонемых детей аналогом этого развития может явиться другая техника, орудием общения могут и должны стать знаки другой природы (жест, письмо), но важно наличие символической, знаковой системы, которой можно овладеть в процессе научения ей. Вот почему фразу о "возникновении" речи у ребенка надо понимать скорее в метафорическом смысле: ребенок начинает говорить, когда он приобщается к речевой деятельности взрослых, т.е. начинает принимать участие в деятельности, существующей объективно до и помимо него.

Конечно, существенно не только то, что ребенок получает до

известной степени готовые знаки, но и то, как он их получает. Как пишет Анри Валлон, «употребление языка предполагает „символическую функцию“, которая состоит в способности находить для объекта мысленное представление о нем и для этого представления — знак» [цит. по: Горелов 1974, 16]. Иначе говоря, ребенка вводят в мир знаков, знакомя его одновременно с „телом“ и содержанием знаков и даже устанавливая прямые корреляции между обозначаемым и обозначающим вводимого знака.

Если, таким образом, в онтогенезе и повторяются некоторые важные черты, общие для онтогенеза и филогенеза: активное желание вступить в общение, получение прямых выгод от согласованных действий и кооперации, то здесь наблюдается и качественно иное. Ребенок приобщается к отработанному тысячелетиями опыта человеческой жизни процессу, он подключается к сложившемуся механизму и сложившейся организации речи. Такое подключение совершается в первую очередь через простейшие акты речи, включающие понятные слова. Поэтому „возникновение речи“ у ребенка заметно более всего благодаря открытию, которое делает для себя каждый нормальный ребенок, слыша готовые слова: вещи имеют названия. Значит ли это, однако, что первыми языковыми единицами являются слова? Мы полагаем, что естественные условия общения взрослых с ребенком таковы, что ребенок слышит и должен воспринять не просто слова и не отдельные знаки как таковые, а обращенную к нему речь. Он слышит правильно организованное (хотя, быть может, и простое) высказывание. Такое высказывание произносится для ребенка в определенной ситуации и воспринимается вместе с нею. Повторение той же ситуации создает далее ожидание речи, предвосхищение, антиципацию адекватного высказывания, семантически оправданного и единственно возможного в типической ситуации [ср. Горелов 1974]. Вербальные действия взрослых начинают осознаваться наряду с другими их действиями, они становятся частью эмоциональной жизни ребенка, а поскольку эти вербальные действия равносильны произнесению высказывания и даже цепочки высказываний, ребенок вводится не столько в мир отдельных знаков, сколько в мир стереотипной комбинаторики знаков, в мир речевых актов.

Как пишет Дж. Фланаган, „в таком случае попытки объяснить восприятие с точки зрения опознания элементарных сигналов не могут быть успешными“ [1968, 310]. Знакомство с отдельными объектами происходит позднее, чем знакомство с нерасчлененным миром вещей; знакомство с отдельными словами (это — *лампа, кукла, нос, уши* и т.д.) происходит несколько позднее, чем знакомство с клишированными, стереотипными и во многом ритуальными формулами общения взрослого с ребенком, ласковыми обращениями к нему, комментариями по поводу совершаемых действий (*Пора спать; Надо скушать кашу* и т.д.).

Первой рождается, по-видимому, вследствие этого связь типичной ситуации с речевым клише, а значит, и связь смыслового стереотипа с речевым. Любое значение формируется, по Н.И. Жинкину, в опыте его проявления в определенной ситуации и условиях; понятие о знаке рождается в опыте употребления знаков и в ходе операций с ними.

Не случайно психологическое определение значения знака как серии ментальных операций, вызываемых его произнесением, а, следовательно, и ассоциации значения предложения с этой серией.

Из этих общих замечаний мы делаем вывод о том, что и в онтогенезе семантика выступает как важнейший фактор общения и что приход к категории значения происходит через первые принятые ребенком предложения, а не отдельные знаки. Точно так же "возникновение речи" — это первые предложения ребенка, а не первые слова как таковые. Первые свидетельства о приобщении ребенка к речевой деятельности — его первые однословные высказывания. Речевая деятельность ребенка начинается не со слов: произнося свое первое слово, ребенок произносит и свое первое предложение. Первое проявление его речевой активности — речевой акт, связанный изначально с реализацией определенной коммуникативной потребности и отражающий суть этой интенции, потребности. Вот почему, стремясь понять, как происходят первые акты номинации у ребенка, мы должны попытаться понять, что хотел сказать ребенок [ср. Bates 1976, 13] и потому — с какой целью им был осуществлен тот или иной речевой акт. Это объясняет, почему, перед тем как рассмотреть становление механизма номинации и определить его роль в речевом акте, мы должны проанализировать данные о первых высказываниях ребенка.

## ГЛАВА 2

### ПРОБЛЕМЫ АНАЛИЗА ОДНОСЛОВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ РЕБЕНКА И ОВЛАДЕНИЯ ИМ ГРАММАТИКОЙ

Хорошо известно, какие значительные трудности представляют для исследователей детской речи однословные, или односоставные, высказывания ребенка. Хотя перед нами в таком случае слово, подчеркивают одни исследователи, оно несет смысл целого высказывания [Аносова 1979, 20]. Другие полагают, что перед нами и не слова, а предложения, которые в комбинации с мимикой и жестом могут быть использованы для выражения достаточно разнообразного содержания [Greenfield, Smith 1976]. Уже В. Леопольд писал, что однословные высказывания являются для ребенка полным выражением мысли и чувства, а А.Н. Гвоздев отмечал, что слова-предложения "по своему значению представляют законченное целое, выражающее какое-нибудь сообщение" [цит. по: Шахнарович 1979, 223—224]. Целым рядом исследователей высказывалось также мнение о том, что нерасчлененное слово-предложение может обозначать разные ситуации и быть экспонентом речевых актов, разных по своим целям. Так, одно и то же слово типа *mommy* 'мама' может быть простым вокативом, призывом ко вниманию (аттрактивная функция), требованием подойти и сделать что-то, но может быть обозначением объекта, которому что-то передается или протягивается (адресата) и т.п. [Брунер 1984, 30].

Хотя ситуации произнесения первых слов различны, действия ребенка, действительно, свидетельствуют о том, что намерения его нетождественны и что он вкладывает в это слово различное содержание. Поэтому, несмотря на то, что точное определение значения такого высказывания затруднительно, ибо ребенок не в состоянии объяснить его смысл другими словами [Аносова 1979, 19] или даже жестами, как подчеркивает Э. Бейтс, мы все-таки всегда должны пытаться проникнуть в намерения ребенка [Bates 1979, 13]. К тому же вопреки разнообразию у этих высказываний есть и общие, сближающие их характеристики: они мотивированы прежде всего содержащейся в них номинацией, не бессмысленны, произносятся ради достижения довольно ограниченных целей, соответствующих биологическим потребностям ребенка и его развивающегося интеллекта. Другое, что свойственно им всем, заключается в их тесной связи с ситуацией произнесения, причем эта связь с чувственно воспринимаемой обстановкой так прочна, что "высказывания являются как бы частью ситуации" [Шахнарович 1979, 224—225]. По нашим собственным наблюдениям, первые вокативы направлены на установление эмоционального контакта, они появляются в "ритуальных" ситуациях, следующих известному стереотипу.

Ситуационная обусловленность первых высказываний позволила ввести при их трактовке понятие прагматической пресуппозиции и выдвинуть гипотезу о том, что на этапе однословных высказываний вербальное обозначение получает лишь то, что не может предполагаться как нечто само собою разумеющееся или что с точки зрения ребенка явно не подразумевается [Гринфилд 1984, 209 и сл.]. В этом плане для ребенка важна мера определенности ситуации и некие закономерности ее адекватного восприятия. Указанное противопоставление подразумеваемого тому, что не может полагаться само собою разумеющимся, не равносильно якобы оппозиции данного и нового, как это пытались представить некоторые исследователи [Кларк, Кларк 1984, 360 и сл.]. Однако в сферу пресуппозиции у ребенка входит, по-видимому, иное: ребенок не сомневается, что его поймут, и его высказывание — отражение того, что сейчас и здесь находится в фокусе его внимания. Мысль ребенка сосредотачивается на самом для него существенном, а трактовать это существенное в терминах данного и нового или аналогичных — довольно затруднительно.

На наш взгляд, однословные высказывания — предложения не только в силу их интонационной и смысловой завершенности, но и потому, что с логической точки зрения здесь происходит выделение главного признака ситуации и приписывание этого признака глобальной ситуации. Иными словами, становление феномена предцирования, которое здесь наблюдается, происходит в тех случаях, когда когнитивное развитие ребенка позволяет расчленить ситуацию, произвести ее анализ, дать обозначение определенному компоненту ситуации. Акт предцирования заключается здесь в приписывании признака ситуации как таковой; "аргументом" является вся ситуация; "пропозиция" фиксирует определенный тип отношения, но развивающийся в особых условиях, когда функции (предикаты) устанавливаются

относительно самой имеющей место на глазах у ребенка обстановки, первоначально воспринимаемой им как фон. В одну условную пропозицию и в один тип связи между функцией и аргументом оказываются втянутыми невербальный и вербальный объекты. Первый — в виде наглядно воспринимаемой и материально определенной ситуации (обстановки), второй — в виде одного из первых слов ребенка.

Такое понимание акта предикирования идет от логики, где предикация определяется как приписывание аргументу функции [Кондаков 1975, 473], т.е. признака — объекту; предикат отражает наличие или отсутствие того или иного признака у выделенного объекта. Эту трактовку легко соотнести и с современным определением пропозиции как конструкции, отвечающей представлению об определенном типе отношения и лежащей в основу предложения в качестве его ядерной части [Степанов 1981, 355; Сусов 1980, 15 и сл. и др.]. Как пишет Н.Д. Арутюнова, "предикатом предложения обозначается относимый к предмету признак" [1976, 74], благодаря чему он имеет характеризующий смысл. С этой точки зрения предикация в более узком смысле слова может рассматриваться и определяться через отношения характеристики. Характеристикой ситуации для ребенка является само существование в ней известного ему объекта, который он уже умеет идентифицировать, распознавать — лампы, куклы, машинки, какой-либо еды и т.д.

В современной лингвистике представлено и другое понимание предикативности как выражения отношения говорящего к действительности, вследствие чего при изучении данного феномена у ребенка речь иногда идет о других вещах. Так, развитие предикативности сообразно этой точке зрения понимается в серии работ А.М. Шахнаровича как связь высказывания с ситуацией [1979; 197]. В таком случае у ребенка выделяют, вслед за Х. Вернером и Д. Капланом, разные типы предикации и располагают их по очередности их появления у ребенка:

- 1) предикацию, состоящую в утверждении того, что некий факт имеет место (*мапа* 'лампа');
- 2) предикацию действия как констатацию его наличия (*би-би* 'гудит');
- 3) предикацию как атрибуцию предмета, т.е. обозначения его свойства или качества [цит. по: Шахнарович 1979, 226].

Но пониманию предикации в указанном нами смысле это тоже не противоречит: речь идет во всех случаях о выделении признака, только признаков, относимых к разным объектам и имеющих разную природу. В каждом из этих типов можно видеть не только прототипы разных синтаксических конструкций (типа: *это* — *лампа*; *машина гудит* и, наконец, *машина* — *большая*), но и использование номинативных средств будущих разных классов. Ведь в одном случае перед нами номинация действия, в другом — номинация предмета и, наконец, в третьем — номинация признака, атрибута. Из этого явно следует, что развитие разных синтаксических структур идет рука об руку с развитием структур номинации и с разным категориальным содержанием этих последних. Интересно также отметить, что первоначальная нерасчлененность имени и глагола дает о себе знать и здесь: зву-

коподражательные *би-би, ш-ш-ш* и привычное *бай-бай* обозначает равно как действие (гудеть, шуметь, передвигаться, спать), так и носителей этого действия (машину, спящего) или сам процесс (передвижение, сон) и т.д. Так и хочется сказать, что мы наблюдаем здесь механизм метонимии; скорее всего, однако, складывается механизм референциального отнесения имени к тому, что наблюдает ребенок в мире, — без выделения на первых порах таких категорий, как объект, действие, признак. Это все приходит позднее.

В однословных высказываниях по праву усматривают источник формирования будущих более сложных синтаксических конструкций и правильно связывают, далее, этот процесс с выходом за пределы одного слова, т.е. умением развернуть цепочку слов, добавляя к первому слову новые компоненты. Эти этапы в развитии ребенка неплохо описаны и проанализированы. Тем не менее можно попытаться осмыслить некоторые сведения, почерпнутые из существующих описаний, в новом свете.

Как правильно отмечают В.И. Голод и А.М. Шахнарович, сам новый ракурс рассмотрения детской речи связан прежде всего с применением функционального подхода, а, следовательно, с переходом от изучения данных в их структурно-морфологическом аспекте к изучению функций засвидетельствованных структур [1982, 259 и сл.]. Так, М. Халлидей выделяет шесть основных функций высказываний ребенка — инструментальную, регулятивную, функцию общения, личностную, эвристическую и функцию, связанную с миром воображения ребенка [Halliday 1975], но полагает, что развитие ребенка начинается с формирования одной-единственной функции. Однако, если вести анализ онтогенеза речи с момента появления у ребенка первых слов-высказываний, задачей первостепенной важности становится определение функций этих голофраз и последовательности их начинающейся дифференциации. Но тут избежать субъективизма в интерпретации того, что хочет сказать ребенок, взрослыми, по-видимому, не удастся, и это неминуемо [Голод, Шахнарович 1982, 260].

Собственные знания позволяют нам противопоставить, по крайней мере, четыре разных по своей функциональной направленности типа высказывания, и о каждом из них скажем подробнее. Эти четыре типа таковы: аттрактивное высказывание, предикативное, референциально-номинативное и "запросное". Первый тип высказывания появляется тогда, когда ребенок подзывает к себе одного из взрослых, используя для этого первые вокативы; но аттрактивной функцией маркированы и первые императивы (*Ду!* 'иди сюда'; *Дать, дать!* *Мако* 'молоко'). Их прототипы имеют нередко дословный характер — некие вокализации, вокалические последовательности с носовыми и нек. др., правильно интерпретируемые матерью как нечто вроде призыва к приближению, контакту. Цель — вступить в общение — у высказываний этого типа вполне очевидна.

Предикативный тип высказывания отличается от референциально-номинативного тем, что первое делается ради того, чтобы сообщить об "открытии", сделанном ребенком (есть машинка, она гудит, едет и т.д.), второе же — не для утверждения о наличии чего-то важ-

ного в окружающем мире, а для проверки правильности используемого обозначения. Произносятся нечто, ребенок хочет убедиться в том, что он правильно называет протянутую ему игрушку или часть своего тела или лица или часть обстановки. Предикативные типы высказываний произносятся с другой интонацией и сопровождаются иной мимикой (глаза широко раскрыты, взор полон удивления и т.д.). Номинативные предложения произносятся с ожиданием похвалы, подтверждения о правильности термина. Наконец, "запросный" тип высказывания равносителен вопросу о том, что собой представляет демонстрируемый и называемый предмет; он произносится с особой интонацией запроса и требует ответа-разъяснения (*Папа?* — когда отец неожиданно выходит из комнаты; *Бибика?* — когда демонстрируемая из окна машина скрывается из глаз; *Бутики?* — когда неизвестно, где ботинки и т.п.).

Во всех этих случаях связь с ситуацией несомненна, но она также несомненно различна. Различны поэтому и те составляющие, которые в ней вычлняются и осознаются и которые получают свое обозначение. Это различие и позволяет нам утверждать зарождение моментов анализа в когнитивной и предметной деятельности ребенка и начинающуюся связь этого развития с возникающей речевой деятельностью.

Положение о том, что сознание ребенка формируется в ходе чувственно-наглядного овладения предметным миром и активной деятельности, носящей на первых порах характер деятельности предметной, теперь ни у кого сомнения не вызывает. Экспериментально доказано также, что когнитивное развитие ребенка опережает вербальное [Горелов 1974; 1978] и что семиотическое восприятие (опосредованное знаками) предваряет грамматическое структурирование [Лендел 1978, 32]. Важно вернуться в свете этих данных к тому, что мы знаем о структуре деятельности как таковой и о структуре предметной деятельности, в частности. Ведь генетическая реконструкция этой деятельности помогает "раскрыть тайну происхождения, а вместе с тем и важные моменты функционирования знаково-символической деятельности" [Лекторский 1976, 62].

Именно в процессе ориентировочной деятельности рождаются новые задачи, относящиеся к поведению человека, а в процессе деятельности вообще — осознание таких категорий, как агент действия, производитель и объект действия, его адресат, само действие или совокупность операций, необходимых для совершения деятельности. Как говорит Ж. Пиаже, нужна категоризация деятельности [Piaget 1980, 25], вычленение ее отдельных компонентов, ее структурация. В ходе такой анализирующей деятельности ребенка рождается и знание, но для нее важны не столько имеющие здесь место процессы обобщения и генерализации, сколько связанные с ними процессы приближения к пониманию таких первообразных категорий грамматики, которые отражают структуру деятельности и повторяющиеся в ней ее обязательные компоненты. Универсальна именно структура деятельности и рождающаяся на основе деятельности предметной деятельность познавательная, а в грамматике языков мы обнаруживаем изоморфное ей строение различных лингвистических единиц, прежде

всего — предложения. Из грамматического строя ребенок овладевает в первую очередь теми категориями, которые имеют достаточно очевидные аналоги в структурной деятельности и структуре восприятия мира (в частности, при распознавании и классификации объектов). Ребенок усваивает, а далее конструирует сам такие вербальные схемы, которые отражают знакомую ему картину деятельности. Так, ребенок начинает понимать различия в отношениях "агент — действие", "действие — объект" и т.д. [ср. Брунер 1984, 31; Лендел 1978<sub>1</sub>, 31], ибо он начинает постепенно различать ситуации, в которых он сам попеременно выполняет роли производителя действия и его реципиента. Часто говорят поэтому, что "в ранний период и общая деятельность и речевая деятельность описываются общими правилами" [Лендел 1978<sub>1</sub>, 32; Эльконин 1958].

Естественно, что само такое овладение упрощается вследствие организации языка по законам, управляющим восприятием, деятельностью, познанием. Как прекрасно сказал Дж. Гринберг, "порядок элементов в языке параллелен порядку в практической деятельности или в прогрессе познания" [1970], точно так же как в каноническом типе актуального членения предложения рема следует за темой, а в разворачивании описания обычно идут от данного, известного — к новому и т.п. Слова Гринберга можно распространить не только на порядок расположения слов в предложении, но и на объяснение того, почему эти порядки имеют ту или иную форму [Givon 1979], и того, почему языковая категоризация в самых общих чертах (хотя отнюдь и не прямолинейно) отражает категоризацию деятельности и ее восприятия [Thinking... 1977]. Простейшие типы подобной категоризации мы и обнаруживаем в речи ребенка, позволяющей делать и обратные выводы: то, что наблюдается в речи ребенка, составляет основу речевой деятельности, ее упрощенный схематический вариант как прототип постепенно усложняющегося, развивающегося, а подчас и трансформирующегося уже по собственным законам феномена. "Мы сейчас только начинаем осознавать тесные связи между языковыми и когнитивными универсалиями", — указывает Слобин [1984, 144], стремясь доказать, что ребенок реководствуется в онтогенезе речи некими сходными оперативными принципами, независимыми от частных и национальных особенностей его родного языка. В качестве таких принципов он называет порядок овладения различными грамматическими механизмами и стратегиями, используемыми ребенком при усвоении им элементов речи. Одним из первых среди семантических отношений в детской речи, указывает Слобин, маркируется отношение "действие (глагол) — его объект" [1984, 150]. Но для того, чтобы маркировать его и как-то отразить в речи, надо вступить в мир обозначений того и другого. Первой стадией в процессе овладения грамматическими формами языка оказываются поэтому, на наш взгляд, стадии первичного означивания мира. Такие акты номинации выявляются в речи ребенка через его первое высказывание, а если признается его предикативный характер, — через акты предикирования, симультанные номинации.

"Естественно предположить, — пишет, например, Талми, — что механизм овладения языком связан с первичностью и всеобщностью



знаменательных слов и вторичностью грамматической формы" [цит. по: Слобин 1984, 156, сл.]. Из всего сказанного можно поэтому сделать вывод о том, что ребенок овладевает разными типами языковых значений лишь постепенно и что можно попытаться установить порядок усвоения им разных значений, начиная от значения лексического, значения жестких десигнаторов в сфере номинации и от значений (функций) его первых речевых актов (утверждения, просьбы, вопроса).

В рамках односоставного высказывания мы наблюдаем не только становление номинативного аппарата ребенка во всей сложности этого процесса (подробности см. ниже) и преимущественным вниманием к денотативному, референциональному аспекту значения усваиваемых форм, но и одновременное с ним становление коммуникативного аппарата (стратегий и речевых операций, направленных на достижение определенной цели) и вместе с тем аппарата предикирования, что требует осознания раздельности вербального и невербального мира (признак должен приписываться не ситуации как таковой, а обозначенному объекту этой ситуации, а значит, замещающему его символу).

Комбинирование слов становится возможным с когнитивной точки зрения лишь тогда, когда ребенок начинает понимать расчлененность структуры деятельности, отдельность разных объектов, наличие неких связей между объектами, когда он осознает ситуацию как действие с разными объектами и оперирование ими и т.д. С лингвистической же точки зрения это требует одновременно овладения двумя такими разными, но симультанно происходящими для ребенка операциями, как номинация и предикация. "Асимметрия" в соотношении этих понятий в будущем может быть объяснена с этой точки зрения своеобразным, как бы односторонним характером их связи: акт номинации не может не быть актом предикации (обозначение дается предмету, представляя собой частную разновидность нахождения признака данного объекта; имя понимается в этом случае как признак и свойство объекта), но вот акт предикации, хотя он и требует номинации, сам по себе (по своему назначению, функции, цели) направлен на характеристику объекта, а не на номинацию в буквальном смысле слова. Это и заставляет нас разводить далее эти понятия и видеть за ними разные функциональные механизмы. Слитые в своих истоках, они должны в известном смысле разойтись: номинация становится орудием предикации, ее средством, но не самоцелью речевого акта (за исключением, конечно, тех случаев, когда речевой акт сознательно направлен на создание нового имени или на его объяснение).

По поводу действия двух указанных механизмов при образовании текста Л.Н. Мурзин пишет: "предикирование сводится к приписыванию какого-либо признака некоторому предмету действительности, обозначенному в тексте, а номинация ("номинирование") — к наименованию данного предмета. Нетрудно видеть, что эти процессы предполагают друг друга. В основе предикирования лежит уже состоявшееся наименование, и новое наименование предстает как естественный результат предикирования" [1982, 23].

Указанные принципы соотношения двух рассмотренных механизмов речевой деятельности взрослых коренятся, таким образом, в симультан-

ности их реализации в онтогенезе речи и в расхождениях функций и целей их использования по мере становления двусоставных высказываний или двучленных последовательностей слов.

Из сказанного следует, что исследование грамматики в специальном значении этого термина возможно у ребенка лишь с того момента, когда в его речи появляются не столько первые слова, сколько первые комбинации слов; исследование же синтаксиса с его элементарной ячейкой — пропозицией — и типов речевых актов с их разнообразными функциями становится возможным еще до этого. Обязательны для осуществления речевой деятельности два названных механизма — номинация и комбинаторика знаков — синтагматика синтаксиса.

Итак, трудно сказать, что появляется первым в речи ребенка — слово или предложение, ибо они возникают одновременно. Нет такого слова в речи ребенка, которое не соответствовало бы по его интенции определенному речевому акту и в этом смысле — речевому высказыванию. Слово, появившись, используется для строения предложения; наблюдаются слова, которые используются как высказывания. Наше знакомство с ребенком мы начинаем "с того момента, когда он уже знает, что существуют значимые слова, которые можно комбинировать для создания значимого высказывания" [Слобин 1984, 149]. На самом же деле начинать знакомство с речью ребенка надо задолго до этого, в частности, уже тогда, когда значимые слова используются *per se* для осуществления речевого акта. По Слобину получается, что "когда ребенок начинает соединять вместе два слова, можно начинать исследовать его активную грамматику" [1979, 87], т.е. последнюю можно изучать будто бы только тогда, когда речь ребенка становится структурированной. По-видимому, однако, положение более сложно. Так, бросается в глаза нетождественность совокупности первых слов, которыми овладевает ребенок, а вследствие этого — нетождественность функций, в которых он эти слова использует. Но такая нетождественность может интерпретироваться как зарождение первых грамматических классификаций слов — например, противопоставления по частям речи или даже частям речи и частицам. Изучение этапов овладения грамматическим строем явно выходит за рамки настоящего исследования: все-таки нас интересует формирование истоков речевой деятельности, а следовательно, то в речи ребенка, что свидетельствует о появлении и организации ее внутренних механизмов.

Вместе с тем некоторые соображения о принципах, лежащих в основе усвоения грамматики ребенком, должны быть высказаны и здесь: ведь если в описании процессов порождения речи мы пришли к выводу об известной автономности таких модулей, как морфологический и синтаксический, а также об известной раздельности их влияния на складывающееся речевое высказывание, в анализе детской речи хочется найти либо подтверждение, либо опровержение сформулированной точки зрения. Думается, что поэтапность овладения отдельными правилами морфологии и синтаксиса, а также — позднее — необходимость научения школьника многим правилам — все это косвенно свидетельствует о том, что языковые знания отнюдь не носят врож-

денного характера, что они входят в сознание человека лишь постепенно и что, наконец, привносимые знания организуются в разные системы, модули. Возможно также, что сами модули, о которых мы уже говорили выше, соответствуют разным участкам вербальных сетей и даже разным зонам строения мозга [ср. Linguistics 1989, V. II].

В разделе о внутреннем лексиконе мы развивали положение о том, что овладение знаниями языка начинается "извне", т.е. состоит в привнесении этих знаний другими говорящими во время речевой деятельности. Для становления детской речи это означает, что для ребенка в известном смысле первичны акты восприятия речи и что он получает первоначально не столько "сведения о языке", сколько обращенную к нему речь. Для интерпретации этого периода в его жизни и вводятся понятия ребенка-лингвиста, извлекающего данные о языке и строящего на этом основании свою грамматику, или же ребенка-творца, активно перерабатывающего эти "входные данные" и новаторски их использующего в новых актах речи, или же, наконец, ребенка с врожденными, встроенными механизмами речи, которые по мере его взросления претерпевают ту же биологическую судьбу, что и сам ребенок — созревание [ср., например, Linguistics 1989, v. II]. По-видимому, в каждой из таких моделей есть определенная доля истины. Ведь даже мысли о постепенном формировании разных компонентов языковой способности не исключают того, что в развитом мозге современного человека генетически заложена предрасположенность к овладению языком — как заложена генетически асимметрия полушарий и их функциональных ролей. Таким образом, сама идея врожденности языковых знаний может пониматься по-разному. Не случайно многие ученые обращают в этой связи внимание на тот факт, что даже в актах социализации ребенка, постоянно расширяющихся с его взрослением, ребенок должен извлечь из неполных данных представления об общих принципах организации системы, что для такого процесса необходимы развитые когнитивные способности, что, наконец, непонятно, как может ребенок приобрести на основании положительных данных сведения о том, что невозможно в его языке.

В одной из своих последних работ Н. Хомский подчеркнул, что лингвистическая теория должна отвечать на следующие кардинальные вопросы: 1) какова структура ментальных представлений языкового знания; 2) как используется это знание в речевой деятельности; 3) как это знание приобретается, формируется [Chomsky 1986]. Попытавшись ответить на эти вопросы в предыдущих разделах нашего исследования, постараемся ответить теперь и на этот последний вопрос, ибо тесная взаимосвязь указанных проблем несомненна, и многие предположения относительно решения первой и второй из поставленных задач зависят и от решения последней. Как правильно отмечает Г. Фанселлоу, в онтогенезе речи ставится и чисто логическая проблема: если детям не дается негативная информация о том, чего в языке не бывает, то как они узнают об ограничениях, существующих в данном языке на определенные синтаксические конструкции, на определенную сочетаемость слов, на правила образования новых единиц в актах словообразования и словосложения и т.д.? [Fanselow 1987].

Но из наблюдений за речью детей хорошо известно, что при всем творческом характере этой речи существуют ошибки, которых дети никогда не делают. Ясно, что на современном этапе развития нашей науки мы еще не можем ответить на многие из поставленных в данной книге вопросов, и что вся она вследствие этого носит поисковый характер. Тем не менее представляется важным очертить хотя бы в общих чертах, какие области анализа подлежат изучению в первую очередь и в каких именно фактах следует усматривать доводы за или против выдвигаемых гипотез и предположений. Возвращаясь к догадкам о том, как происходит овладение грамматическими правилами у ребенка, специально обращаю внимание на то, что все же ребенка поправляют, что все его ошибки становятся предметом рассуждений и оценки (так не говорят, нужно сказать так-то) и что некоторые негативные данные он все же получает. С другой стороны, мы уверены в том, что правила синтагматики — расположения слов в синтаксических конструкциях и расположения частей слова в производных и сложных словах или формах слова и т.п. — усваиваются ребенком аналогично тому, как он усваивает схемы деятельности с окружающими его простыми предметами, т.е. с последовательностями действий, пониманием значимости каждого из них и т.п. Имитация плюс обобщение входных данных, повторяющихся изо дня в день, плюс особый характер этих данных (с ребенком говорят просто, используя простейшие и почти ритуальные конструкции, клишированную речь, говоря о том, что понятно ребенку и что соответствует его когнитивному, интеллектуальному развитию, а также о том, что является своеобразным комментарием к происходящим на глазах ребенка событиям, — а это очень важно, ибо мы соотносим описание ситуации с очевидной и понятной ребенку ситуацией, в которую он сам вовлечен), — все это явно способствует развитию языковой способности ребенка.

Хочется вместе с тем обратить внимание и на то, что именно "положительные данные" играют в ранний период развития ребенка свою определяющую роль, а в этом смысле следует предположить, что структура и формы изучаемого языка отнюдь не безразличны для простоты/сложности их усвоения, а также для и/или времени их усвоения. Иначе говоря, если сравнительные исследования детской речи на разных языках подтвердят, что в усвоении разных языков наблюдается зависимость от типа языка, что разные по своей сложности языковые явления усваиваются в разные периоды развития ребенка и соотносятся с его когнитивным развитием, что, наконец, ошибки детей в разных языках носят хотя бы отчасти нетождественный характер — все это может быть рассмотрено как доказательство того, что знания языка не имеют врожденного характера, но приобретаются в процессе общения детей с детьми и взрослыми, привносятся в опыте — как и многие, если не все знания, в предметно-практической и познавательной деятельности и потому в тесной связи с этой деятельностью.

Первое, что надлежит сделать ребенку, касается установления корреляций формы и содержания языковых выражений, соотнесения

звука и значения в услышанной речи. Известную часть именно такого материала ребенок получает через прямолинейное связывание предмета с его названием: мы показываем предмет и приводим его имя, совершаем простое действие и называем его, вводим ребенка в мир оценок (хорошее — плохое) и демонстрируем наглядно, "что такое хорошо и что такое плохо". Так, ребенок получает сведения о названиях, о семантике лексических единиц, и ниже мы рассмотрим подробнее, как происходит его вхождение в лексику языка. Но в овладении морфологическими и синтаксическими данными следует описать и другие процессы получения своеобразных выводных данных, т.е. данных, которые надо извлечь из услышанных форм. Естественно, что и в этом случае процесс генерализации и обобщения данных происходит тем проще, чем большее количество получаемых сигналов однозначно в соотношении формы и содержания: ср., например, ту относительную простоту, с которой русскоговорящие дети овладевают суффиксами уменьшительности. Для того, чтобы в сознание ребенка "вошла" та или иная грамматическая форма, она должна содержать опознавательные признаки своего содержания, т.е. быть семантически достаточно ясной, "прозрачной".

Влияние этого фактора в овладении аппаратом языка было продемонстрировано в прекрасной работе Е. Кларк и Р. Берман, посвященной принципам усвоения словообразовательных правил в разных языках [Clark, Bergman 1984]. Авторы показали, что в становлении языковой способности разные языки ставят перед детьми разные проблемы, а поэтому здесь играют свою роль, с одной стороны, некоторые общие принципы, а с другой — конкретные особенности изучаемого языка. Соответственно, у детей складываются как некие общие стратегии, так и стратегии, зависящие от строя родного языка. В языке детей наблюдается большая легкость усвоения семантически прозрачных форм, большая простота усвоения тех производных форм, которые отличаются от исходной наименьшим количеством изменений, более быстрое усвоение продуктивных форм языка, чаще используемых взрослыми и т.п. Интересно в связи со сказанным отметить, что Д. Слобин, выдвинув гипотезу о том, что "ребенок руководствуется какими-то оперативными принципами при решении задачи овладения речью, независимо от частных особенностей того языка, с которым ему приходится иметь дело" [1984, 147—148], и, описав многие из общих когнитивно-перцептивных стратегий, признает в то же время, что "безусловно существует какой-то момент, когда чисто языковая сложность тоже играет определенную роль" [Там же, 151]. Целый ряд экспериментальных данных [см. Knowledge and language 1986] демонстрируют, что верно именно последнее. Интересно, что, говоря об ограничениях, налагаемых на организацию грамматик естественных языков, некоторые исследователи отмечают, что причины таких ограничений коренятся в свойствах parsibility — простоты/сложности извлечения структуры и содержания из получаемого сигнала, а это свойство, несомненно, связано с типом языка [Gazdar 1982, 133]. Ясно, однако, что это свойство существенно не только для проведения речевой деятельности взрослым, — оно оказывается весьма важным при усвое-

нии языка, на этапах онтогенеза речи. С этой точки зрения понятно, почему иконически организованные формы должны усваиваться проще, чем лишённые этого свойства, а, следовательно, и то, почему разные способы выражения грамматических значений обладают, по-видимому (потенциально, во всяком случае) с точки зрения их восприятия говорящим, разной выразительностью, разной способностью четко/нечетко сигнализировать о том или ином содержании, а в конечном счете — простотой или же сложностью их понимания и усвоения. Но кроме этого важно и то, с какими способами сталкивается ребенок в изучаемом им языке и на какие конкретно формы он должен обратить внимание для понимания акта речи — если он сталкивается с языком, в котором значим порядок слов, он развивает одни стратегии (схватить значащие противопоставления внутри целостной синтаксической конструкции), но если он овладевает языком с развитой системой флексий, он вынужден развить другие (оперировать не только отдельными словами, но и их частями, обращать внимание на конец слова и т.п.).

Так, например, сравнивая, как усваиваются каузативные конструкции в разных языках, ученые отмечают, что в турецком и сербско-хорватском языках они усваиваются раньше, чем в английском, ибо маркируются в первых специальными показателями, которые становятся тем самым сигналами этих конструкций [Kail, Charvillat 1986, 351—352]. Наблюдая в детской речи одни грамматические явления вслед за другими и устанавливая такую последовательность явлений в порождаемой речи на разных языках, мы можем построить нечто вроде шкалы ценности тех или иных сигналов с типологической точки зрения и понять суть тех процессов, в которых ребенок выбирает из речи не только то, что проще, но что ему необходимо для осуществления простейших и затем усложняющихся актов речи.

Простейшим актом речи является односоставное, однословное высказывание ребенка. Характеризуя его, хочу подчеркнуть: общение начинается "без синтаксиса" — синтагматической последовательности слов еще нет. Но уже есть "лексика" (название) и уже есть прагматика (иллокутивные значения речевого акта) и, возможно, начатки грамматики.

Как раз с этой точки зрения принципиальная нетождественность в содержании первых однословных высказываний служит для нас не только свидетельством того, что ребенок совершает разные акты речи, но и того, что в их строении он использует прототипы разных частей речи. Для многих исследователей детской речи, находящихся (или находившихся) под влиянием генеративной грамматики, тезис о доминантной роли в речи синтаксиса (как подлинно динамического и генерирующего устройства) преломлялся в положение о том, что в усвоении речи ребенком решающую роль играет формирование синтаксических правил. Но неоднократно высмеивалось представление о том, что дети рождаются, имея в голове нечто вроде трансформационных правил, содержащихся в последнем издании "Аспектов синтаксической теории", или же со знанием "Материалов Техасской конференции по перформативам, presupпозициям и конверсационным импликациям"

[Bates 1976, 7]. Позитивная критика всех этих идей привела к эволюции взглядов в психолингвистической мысли и, в частности, ко все большему подчеркиванию в онтогенезе речи прагматических и семантических факторов [ср., например, Clark 1979]. Истина, однако, заключается в том, что элементы семантики и синтаксиса, номинации и предикации сплавлены на начальном этапе онтогенетического развития ребенка в единое целое. Только здесь "потребность говорить" приводит к формированию механизмов, обеспечивающих речевую деятельность, к постепенному, хотя и очень быстрому овладению аппаратом речи — с первыми словами, первыми обозначениями, первыми высказываниями, первыми речевыми актами.

Первое слово ребенка — это уже знак, хотя, быть может, и не до конца конвенциональный, но уже используемый в функции синтаксической и для осуществления им определенной синтаксической и семантической роли. Наблюдая за начинающейся дифференциацией типов самих однословных высказываний с их разными функциями, мы входим и в изучение грамматических начал в речи ребенка. Так, например, императив и вокатив имеют здесь явно свое собственное оформление, отличное от того, которое наблюдается у первых утвердительных высказываний или первых отрицаний или, наконец, у первых "этикетных" форм (в один год и два месяца мы наблюдали у ребенка ритуальное *пэка, пэка* 'пока, пока' в качестве прощанья у входной двери и т.д.).

"Говоря о предикации, — пишет Брунер, — я имею в виду структуру высказывания "топик — коммент", которая находит свое формальное выражение с помощью таких средств, как субъект и предикат в грамматике или как функция и аргументы в логическом анализе" [1984, 25]. "Эта структура, — продолжает он далее, — отражает основные свойства внимания и восприятия, заключающиеся в том, что в процессе выделения признаков субъект оперирует то выделенными признаками, то целым, то контекстом существования признака (объектом в целом), то самим признаком. Легкости перехода от одного к другому соответствует легкость перехода от субстанции к признаку в структуре "топик — коммент", т.е. в структуре вербальной" [Там же, 26]. Сам Брунер распространяет эту трактовку на обычные двухсоставные предложения и связывает их организацию с интериоризацией и символизацией схем предметного действия ребенка, что, как нам кажется, действительно помогает в объяснении формирования указанной языковой единицы. Думается, однако, что мысли Брунера можно развить и далее.

Так, наблюдения за поведением ребенка свидетельствуют о том, что становление праструктуры "топик — коммент", или прототипа пропозиции, тоже происходит аналогичным образом. Мир вокруг ребенка — обозримый, замкнутый сферой непосредственно воспринимаемого, воспринимается в своей целостности, он — отправная точка для всего, что осознается в нем ребенком; он — аналог топика как данного и того, о чем пойдет речь, он — предмет речи. Он так естественно окружает ребенка, что не нуждается первоначально в особом обозначении. Нуждается в таком обозначении лишь то, что выделяется из этого мира, останавливает по тем или иным причинам внимание ре-

бенка, т.е. новое, коммент. И в то же время обозначено может быть лишь то, для чего у ребенка есть название. Да и членить ситуацию он может не так, как взрослый, выделяя в ней самое важное, а факт этого членения установить достаточно трудно. Вопрос, возникающий в связи с трактовкой однословного высказывания, касается поэтому его смысла, его лингвистической интерпретации. Последняя же зависит во многом от того, номинацией какого элемента ситуации мы считаем использованное ребенком слово и как мы расцениваем это последнее с точки зрения "взрослого" актуального членения предложения — как номинацию субъекта, объекта или предиката высказывания, с одной стороны, и как тему или рему, с другой. Есть, конечно, основания считать, что обычнее всего свою номинацию получает предикат, новое, рема сообщения [Шахнарович 1979], коммент. Возможна, однако, и иная интерпретация однословного высказывания, во-первых, потому, что не исключено обозначение главного объекта ситуации, или ее темы, топика, а, во-вторых, и потому, что, как мы полагаем, однословное высказывание ребенка может представлять собой обозначение всей ситуации в целом. Последнее прочтение больше согласуется с обычной трактовкой бытийного именного предложения как именующего ситуацию глобально, нерасчлененно. Можно полагать также, что в этом случае ситуация не расчленена, т.е. ребенок называет ситуацию метонимически, целое по его части.

Впрочем, такая трактовка не обязательно исключает понимание использованного обозначения как предикативного элемента пропозиции, притом пропозиции, естественно, дефектной с лингвистической точки зрения, но построенной тем не менее именно как пропозиция — по схеме связи «ситуация — ее наименование».

Дальнейшее развитие речи у ребенка связывается с переходом от однословного высказывания к элементарной грамматике, так называемой *pivot-grammat*, которая появляется с постепенным возникновением фазического синтаксирования. Последнее объясняется как развертывание однословного высказывания в двухкомпонентный комплекс. М. Брейн описал строение этих комплексов как групп из слов двух типов — опорных (*pivot-words*) и слов открытого класса единиц, многие из которых были некогда словами-предложениями, т.е. составляли однословное высказывание. Что называют слова открытого класса, вполне понятно, но что представляют собой опорные слова, или операторы? На наш взгляд, появление операторов типа *more* 'еще', *on* в *fix on* 'наладь', *tare on* 'включи' и пр. [ср. Слобин 1976, 88 и сл.] знаменует важный переход не только в развитии детского синтаксиса, но и в развитии номинативного аппарата у ребенка: ведь указанные слова именуют в ином смысле, нежели слова открытого класса, слова — жесткие десигнаторы. С введением этих слов в обиход ребенок начинает осознавать, что обозначены в его речи должны быть не только предметы, признаки, действия, но и некие кванторы, квантификаторы, реляторы и т.п., т.е. некие абстракции, которым уже нет прямого соответствия в окружающей действительности, которые нельзя показать (т.е. определить остенсивно) и т.д. В появлении этих слов мы усматриваем, с одной стороны, отражение процесса начинающейся



ориентации ребенка в пространстве, а, с другой, развитие понятия количества, меры, квантификации. Интересно, что выражения, построенные с "операторами", никак не могут быть имитацией речи взрослых (ср. *more car* букв. 'еще машина', т.е. 'давай еще кататься на машине'), и для того чтобы вычленил их из речи взрослого, уже требуется гораздо более высокий уровень развития, чем для усвоения и понимания простых наименований предметов и признаков.

Существует гипотеза о том, что первый словарь ребенка содержит в качестве отдельных единиц не слова, а запас предложений [Clark 1979, 13—14], и что первые значения — это именно значения предложений. Но, как правильно отмечала Е. Кларк, критикуя эту гипотезу, это не объясняет того, где и как хранятся знания о референции подобных единиц; к тому же чисто логически следует предположить, что знание предметной отнесенности должно опережать знание о любых грамматических ограничениях на использование слова. Для нас это звучит как лишнее доказательство того, что первичной функцией слова является номинативная, что на ранних стадиях развития ребенка значение слова ближе всего к обозначению и что дальнейшие пути употребления слова в разных синтаксических конструкциях предопределены прежде всего тем, для обозначения каких сущностей их использует ребенок. Таким образом, номинативный аспект слова играет важную роль в синтаксисе, и он, несомненно, связан с его истоками.

Интересные мысли о связи семантического и физического синтаксирования, да и о существовании этих двух типов синтаксирования, принадлежат Л.С. Выготскому: "Первое слово есть физически слово, семически же — предложение" [1968, 188]. Иначе говоря, с точки зрения нормального синтаксиса, синтаксиса взрослого, предложения ребенка не развернуто физически, не расчленено, а, значит, формально равносильно слову. С синтаксической точки зрения однословное высказывание и есть одно-единственное слово. Однако, по своему смысловому замыслу, по своей функции оно — предложение. "В речи, — замечает в другом месте Выготский, — не совпадают ее семическая и физическая стороны: так, развитие речи идет физически от слова к фразе, семически же ребенок начинает с фразы" [Там же, 189]. В свете изложенного выше мы понимаем мысли великого ученого как указание на несовпадение буквального значения и смысла — высказывания — они предвосхищают некоторые идеи семантики синтаксиса и раздельного описания тектонической и интерпретативной организации предложения.

Положение о том, что "в речи мы должны различать семическую и физическую сторону" [Там же, 1987], кажется нам основополагающим для выделения разных механизмов речи — одни из них ответственны за линейное разворачивание речи (физический аспект речи), другие за правильное выражение смысла сообщаемого (семический аспект), а следовательно, за согласование схемы высказывания с ее содержанием и включаемыми в нее реальными единицами номинации. В голофразисе, с рассмотренной точки зрения, можно усматривать прототип развития языковых способностей ребенка по разным направлениям: то, что семически уже фраза, должно приобрести нормальную

сентенциональную форму, преобразоваться "фазически" и т.д. Путь от однословного высказывания — и к фазическим конструкциям минимум из двух членов, и к пропозиции бинарного типа, и к нормальному для высказывания противопоставлению толика и коммента.

Приведенные положения Л.С. Выготского интерпретируются и по-иному. Полагают иногда, что он различал прежде всего смысловой (семический) и фазический синтаксис, при этом "развитие семантического синтаксирования можно интерпретировать как развитие знаний о действительности и умении строить программу высказываний" [Шахнарович 1979, 231—232]. Указывают также, что Л.С. Выготский различал симультанное пространственное представление и линейную речь [Аносова 1978, 7]. Думается, однако, что в первую очередь его привлекло именно противопоставление содержания и формы, несовпадение содержательного, семического и синтаксического, линейного, фазического (представленного отдельными фазами). Это более широкое противопоставление Л.С. Выготский усматривал затем и внутри синтаксиса, где тоже можно разграничить фазическое содержание предложения как итог его "фазической" интерпретации, как результат линейного анализа его языковой формы, и содержание семическое, "по сути", по замыслу. Интерпретируя предложение *Я не виноват*, он подчеркивает, что "сама эта фраза имеет (помимо фазического. — Е.К.) свой семический синтаксис", т.е. значение "часы сами упали, а я только хотел стереть пыль" [Выготский 1968, 189]. Ясно, что с современной точки зрения здесь скорее проскальзывает идея о противоречии между замыслом и его объективацией определенной синтаксической конструкцией, но определение такого "прочтения" предложения явно выходит за рамки собственно лингвистического анализа. Таким анализом сегодня занимается прагмалингвистика.

Можно развить эти идеи Выготского, противопоставляя понимание языковой формы предложения его интерпретации. Но здесь, завершая главу о соотношении номинации и предикации, хочется указать еще на одно возможное осмысление положения Выготского о том, что "первое слово есть фазически слово, семически же — предложение". Первые слова ребенка — слова только с точки зрения поверхностной реализации, только по внешнему виду и по их материальному совпадению со словом. На глубине же — с семантической точки зрения — перед нами особая форма предложения, редуцированная до одного слова. Проще говоря — обозначен, поименован пока только один член предложения. Чтобы перейти к обычному, фазическому синтаксису (синтаксису линейному), есть лишь один путь: указать с помощью языка, какой именно член предложения имеется в виду и выражению какого начала он служит, обозначить как рематическое, новое, коммент, предикат, так и его противочлен — тематическое, данное, топик, подлежащее; объединить оба обозначения в рамках единой синтаксической конструкции. Именно на этом пути мы сталкиваемся и с его промежуточным звеном: формированием отдельных блоков синтаксического целого, выработкой разных моделей двухкомпонентных сочетаний слов в pivot-грамматике. И самое для нас интересное здесь заключается в том, что одни такие блоки — прототипы будущих синтаксических схем пред-

ложений, пропозиций, другие — прототипы развернутых единиц номинации. На этом этапе, следовательно, и начинается постепенное размежевание и дифференциация единиц синтаксиса, с одной стороны, и единиц номинации — с другой. И те, и другие, однако, значимы, т.е. имеют прямое отношение к передаче и выражению языковых значений, а следовательно — и к онтогенезу семантики.

А.М. Шахнарович справедливо подчеркнул, что "Выготский был едва ли не первым, кто заговорил о семантическом характере синтаксических конструкций", выделив понятие семантического синтаксирования, соотнес его с категорией психологической предикативности и определил эту последнюю через связь содержания будущего высказывания с действительностью [1981, 167]. Для овладения нормальной речью ребенок должен усвоить обе формы синтаксирования, т.е. "он должен овладеть психологической предикативностью и соответствующими синтаксическими формами речи" [Аносова 1978, 7—8]. Но поскольку и то, и другое служит одной цели — передаче содержания, в изучении детской речи главным оказывается именно исследование семантики.

Синтаксис всегда занимается выстраиванием отношений между заданными величинами, и, поскольку любые отношения имеют свой смысл, синтаксис оказывается смысловым компонентом речевой деятельности, хотя его "смыслы", "значения" и т.д. и приходится на другой уровень абстракции по сравнению с языковым (лексическим) значением единиц номинации. С начала 70-х годов в изучении детской речи намечается поворот вследствие того, что в качестве начальных в его речи рассматриваются не синтаксические конструкции как таковые, а стоящие за ними семантические структуры [ср. Ахутина, Наумова 1983, гл. 12]. Подобный подход позволяет обнаружить, в частности, и то, почему односоставные предложения становятся недостаточными для обучения и почему номинации одного только компонента пропозиции становятся мало. В речи должен быть не просто обозначен общий для собеседников предмет их интереса — слушающему надо передать сведения и о том, почему это так, и сведения о том, какие признаки объекта важны в данной ситуации и т.д. Однословное предложение становится функционально перегруженным, малоинформативным, его многозначность может быть преодолена только одним путем — разверткой высказывания. Новое содержание ищет новые формы и находит их в фазическом синтаксисе. Структура речевой деятельности отражает все более и более сложную форму. Но развивается не только синтаксис, развивается и система значений отдельных номинаций. Онтогенез семантики имеет, следовательно, и этот важный аспект: становление всех функций знака и прежде всего его референциальных, номинативных и концептуальных, сигнификативных характеристик. К анализу этого процесса мы и переходим в следующей главе.

## РОЛЬ НОМИНАЦИИ В ОНТОГЕНЕЗЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ЗНАЧЕНИЯ И ОБОЗНАЧЕНИЯ НА РАННИХ СТАДИЯХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

В онтогенезе речевой деятельности отчетливо видна, помимо факта социальной детерминированности первых речевых актов и т.д., значимость двух таких явлений, как номинация и предикация, во-первых, и их неразрывной связи, во-вторых. С момента произнесения ребенком первого слова он вступает в языковую систему через наречение действительности, и акт номинации становится тем самым его первым вербализованным, языковым актом. С другой стороны, поскольку в этом первом речевом акте наименования используются для построения высказывания и служат для обозначения определенного актанта или признака ситуации (будь то предмет, который привлекает внимание ребенка, или действие этого предмета, или другой его атрибут), акт номинации производится как слитый с актом предикации. Да и само установление связи между этим вычленяемым признаком ситуации и его именем, его названием, тоже должно интерпретироваться как акт внутренней предикации: образ предмета — название предмета. Установление соответствия данного названия определенному предмету равносильно приписыванию функции заданному аргументу и с психологической точки зрения ничуть не противоречит восприятию имени вещи как ее ингерентного свойства. Правильное, т.е. адекватное с точки зрения взрослого, название предмета становится к тому же залогом правильного понимания желаний и намерения ребенка, а значит, и успешного достижения поставленной им цели. В то же время "момент соотношения вербального сигнала с единицей наглядного кода (опыта) или с элементом актуальной ситуации, — отмечает И.Н. Горелов, — есть момент фиксации одного из значений вербального знака" [1974, 62]. Единица номинации выбирается для обозначения мыслительной сущности, но важно, что на этом этапе сами мыслительные сущности имеют прямые корреляты в вещном мире, а потому в определенном смысле они однозначны. Важно также, что достижение ребенком поставленной цели возможно лишь при том условии, что имя признака используется конвенционально, хотя, разумеется, в той минимальной мере, в которой на этом этапе жизни ребенка он способен понимать значение данного слова. Слово ребенка и слово взрослого должны каким-то образом совпасть по значению, хотя бы быть отнесены к определенному кругу явлений. Л.С. Выготский подчеркивает, что такое совпадение должно быть совершенно по номинативной функции слова [1982, 163]. Поэтому первая функция слова, в которой им овладевает ребенок, — номинативная, способность слова "в качестве названия относиться к тому или иному предмету", характеризоваться "предметной отнесенностью" [Там же, 164].

Следует полагать соответственно, что появление "слова-предложения" или предложения-номинации становится возможным тоже только

тогда, когда ребенок овладевает назывной функцией слова [Леонтьев 1968, 96 и сл.]. Да и само такое появление этой единицы в речи может рассматриваться как свидетельство связанности в уме ребенка предмета и его имени. Можно поэтому с полным на то основанием подчеркнуть, что "появление собственно речевой деятельности связано с номинативной функцией слова" [Там же, 172]. Но "связано" в этой формулировке совсем не значит для нас, что речевая деятельность протекает как первично номинативная: она просто не может протекать без наличия названий. В указанной формулировке для нас существен лишь сам факт связи начинающейся речевой деятельности с процессами и актами номинации.

Качественный скачок в речи ребенка наступает, действительно, именно тогда, когда тот овладевает словом как единицей номинации, а тем самым уже выделяет некоторые предметные сущности (точнее, сущность предметного мира, а значит, и предметы, и действия и т.д.) в виде отдельных величин, заместителем которых может быть их название. Выше мы уже говорили, что ребенок зачастую воспринимает название не столько как ярлык вещи, сколько как ее неотъемлемое свойство. Название существует для него, по всей видимости, скорее подобно имени собственному вещи или класса вещей. Не случайно, что ребенок овладевает прежде всего словами, относящимися к классу жестких десигнаторов, которые сами "обозначают предмет или класс предметов непосредственно", носят по преимуществу ярко выраженный денотативный характер и вообще служат в основном идентификации предметов" [Шатуновский 1982, 48; Арутюнова 1976, 326 и сл.]. Но в трактовке номинации на этом остановиться нельзя. Самое существенное — это все-таки другое: связь номинации с предикацией, их диалектическое единство.

Мы уже писали о глубокой и органичной связи коммуникативной и номинативной деятельности в филогенезе и приводили слова И.М. Мещанинова о том, что "процесс наименования (в историческом плане) был одновременно и процессом создания предложения" [Кубрякова 1978, 15 и сл.]. Теперь, в свете анализа данных детской речи мы можем разъяснить смысл этой связи и предложить свое истолкование отношений между предикацией и номинацией в онтогенезе речи.

Однословное предложение ребенка демонстрирует, на наш взгляд, нерасчлененность не субъекта и предиката, не топика и коммента (все-таки то, что мы слышим, это скорее коммент, т.е. буквально комментарий ребенка по поводу происходящего "здесь и сейчас"), а слитность двух актов, которые впоследствии разойдутся, — актов номинации и предикации. Первый речевой акт ребенка, имеющий attractive функцию, может, строго говоря, не носить ни предикативного, ни номинативного характера. Но уже первое высказывание не может быть лишено этих черт. Чтобы привлечь внимание взрослых к себе, ребенок не должен конвенционально обозначить конкретный объект своего желанья, — таким объектом становится сама его потребность. Но чтобы привлечь внимание к какому-либо компоненту ситуации и идентифицировать его, в отличие от других компонентов, уже нередко

мало указательного жеста (тем более в отсутствии предмета) и надо обозначить этот компонент. Операция анализа ситуации предшествует номинации, но речевой акт предикции совершается вместе с ней, симультанно. Нельзя забывать, что в акте такого анализа в ситуации выделяются те компоненты (признаки), на которые ребенку уже неоднократно указывали в аналогичных условиях и которые ему уже известны как имеющие определенное название. Предварительный речевой опыт, почерпнутый из предыдущих актов общения с матерью с другими взрослыми, играет тут значительную роль.

И. Н. Горелов правильно указывает на тот факт, что интеллектуальное развитие ребенка опережает его речевое развитие; ребенок знает большее число предметов и действий с ними, чем наименований для этих предметов и действий [1974, 25—26]. Не естественно ли, однако, что в такой ситуации он охотнее и легче пускает в ход знакомые ему названия и получает большее удовлетворение от правильного использования слова по назначению? «Когда говорят о том, — пишет И. Н. Горелов, — что закрепление связи „слово — предлог” или „слово — действие” осуществляется по обычной условно-рефлекторной схеме, то забывают добавлять, что, в отличие от условного рефлекса животного, у человека эта схема проявляется очень рано на новом качественном уровне» [Там же, 27]. Для того чтобы ребенок связал в своем сознании слово *тик-так* с образом часов и повернул голову в сторону реального предмета, нет необходимости в пищевом подкреплении. Но, закрепляясь в сознании, интериоризируясь, эта связь подкрепляется затем, экстериоризируясь, т.е. получая выход в речи.

Мне кажется, что исследователи обращали мало внимания в этой связи на первые вопросы ребенка, касающиеся правильности произведенного им акта номинации, когда ребенок спрашивает, глядя на предмет или указывая на него или протягивая его, „тик-так?”, явно интересуясь тем, правильно ли он отождествил и назвал этот предмет. Подробное рассмотрение однословных высказываний имеет для нас вследствие этого существенное значение не только потому, что, как мы пытались показать, возникновение речевой деятельности в принципе связано прежде всего с коммуникативными потребностями человека, но и потому, что такой анализ сразу же выводит нас в сферу когнитивных способностей ребенка (для того, чтобы появились некие интенции, нужен определенный уровень развития мозга и сознания), а тем самым — в сферу его поведения, его реакции и т.д. Синтаксис и семантика однословных высказываний могут в принципе рассматриваться и изучаться с разных точек зрения, поскольку в таком высказывании — зародыши, зачатки всего того, что предстоит развить ребенку при усвоении им „взрослого” языка. Это и прототип пропозиции, и прототип предложений с разными модальными рамками и установками, и прототип канонических форм и моделей разных предложений. И хотя мы разделяем сомнения тех исследователей, которые отказываются видеть в этом примарном высказывании набор семантических функций, присущих членению ситуации взрослыми (ясно, что, например, о пресуппозициях в речи ребенка нельзя говорить в том же смысле, что о пресуппозициях взрослого; об этом см. выше): этими

интерпретациями детской речи механически приписываются несвойственные ей различия [ср. Schlerath 1978, 752; Ахутина, Наумова 1983, 202]. Но и более скромная интерпретация речи ребенка заставляет признать однословное предложение исходной конструкцией во многих отношениях.

Так, в связи с проведенным анализом можно высказать предположение, что внешняя речь ребенка на этих начальных этапах отражает непосредственно внутреннее состояние ребенка, без этапа внутренней речи, и что тем самым ярче всего свидетельствует о возможности внешней речи вне внутренней. Может быть, она также выявляет, что именно интериоризируется ранее всего и переводится во внутреннюю речь. Так или иначе, ребенок фиксирует смыслы, отражающие некое мысленное содержание, и фиксирует их с помощью вербальных, языковых знаков, обладающих пусть и самым примитивным, неразвившимся, но значением. Уже на этом этапе нельзя сказать, что значение предложения совпадает со значением слова, но — одновременно — уже на этом этапе можно сказать, что оно базируется на нем. Очень важно проанализировать поэтому, что представляет собой значение слова для ребенка. Любая гипотеза о развитии семантического компонента в онтогенезе должна соответственно включать ответы на вопросы о том, какое значение вкладывает ребенок в ту или иную последовательность и как он переходит к овладению полным значением знака, а также и о том, какую вообще форму или формы принимает у ребенка знание семантики его языка. Эти вопросы мы и рассмотрим далее.

Вообще говоря, для того, чтобы ответить на поставленные выше вопросы, надо было бы определить, что имеется в виду под семантикой и под семантическим компонентом языка. Но мы отложим пока рассмотрение этого вопроса, довольствуясь здесь рабочим определением, согласно которому к семантике может быть отнесено все, что связано с языковыми значениями и с их передачей в знаках и комбинациях знаков. Это прежде всего тот компонент речевой деятельности, работа которого обеспечивает (должна обеспечивать) выбор правильной языковой формы для выражения необходимого значения (смыслов). Как следует из этого, развитие семантики у ребенка нельзя связать только с лексической или только с синтаксической семантикой, и крен в любую из этих сторон крайне нежелателен. Показательно, что Е. Кларк на первых же страницах своей книги об онтогенезе семантики сетует на преимущественное внимание к синтаксису и жалеет о том, что работы последнего десятилетия были сосредоточены лишь на изучении семантических функций ранних высказываний ребенка; поэтому автор хочет заняться референтным использованием языка и предложить новую концепцию усвоения ребенком значения слова [Clark 1979, 12—13]. Однако важно и то, и другое, и мы, осветив в предыдущей главе проблемы синтаксиса детской речи и его семантический аспект, можем теперь перейти к проблемам лексической семантики и проанализировать, как оперирует ребенок такой единицей, как слово.

Хочется отметить, что слово появляется в речи ребенка не сразу и что

момент его появления не всегда точно совпадает, как это ни парадоксально, с моментом появления первых протопредложений такого типа, как протоимперативы (с активной негацией, например *Ни-ни-ни*) или протовокативы. Точнее было бы говорить поэтому, что появление слов должно быть отнесено ко времени появления предложений-номинаций, т.е. тех последовательностей сентенционального типа, которые включают название предмета и используют его в целях референции. Эти этапы в жизни ребенка хорошо известны и подробно описаны. Интересно отметить в то же время, что первоначальные акты референции носят невербальный характер: мать спрашивает у ребенка, где лампа, кукла, окно и т.д., а ребенок поворачивает голову к названному предмету и останавливает на нем свой взгляд. Лишь позднее у него складывается умение ответить на вопрос словом. Но начало операции со знаками уже заложено вербальным способом, хотя и сочетаясь, естественно, с демонстрацией предмета и другими наглядными с ним действиями.

Как указывает Н.Х. Швачкин, первоначально "ребенок на все вопросы отвечает только названием предметов" [Швачкин 1954, 134]. С этой точки зрения однословные высказывания ребенка квалифицируются им как "именные суждения". Точнее было бы, думается, говорить о предложениях-номинациях: так, звукоподражательные *кхх* или *шши* — это тоже номинации, но скорее не именного, а глагольного типа. Происходит то самое великое открытие в жизни ребенка, которое когда-то описал В. Штерн: вещи имеют имена [Stern, Stern 1928].

Какие последствия имеет это открытие для ребенка и для развития его языковых способностей? Как надо трактовать появление первых слов в речи ребенка? С лингвистической точки зрения главная функция слова — номинативная, репрезентативная; и именно слово выступает в качестве простейшей и элементарной единицы номинации. У ребенка процесс номинации, процесс называния оказывается одним из самых первых совершаемых им речевых действий, происходящих, возможно, еще на стадии дословной, когда средством называния становятся или жесты, или первые звуковые комплексы (нередко — звукоподражательные). Референциальные слова появляются либо на основе этих неререференциальных звукокомплексов, либо путем "заимствования" из речи взрослых, ибо с появлением идеи номинации новые слова могут вводиться в репертуар ребенка, не подвергаясь тому, что Бейтс называет "процессом деконтекстуализации", т.е. разрушением контекстной связанности первого звуко-комплекса — выходом его за пределы первоначальной породившей его ситуации, контекста [Бейтс 1984, 60 и сл.].

На этой стадии весьма показательно то, что называется феноменом неполного овладения значением слова, — ведь неясно, какое именно значение приписывает ребенок определенному звуковому комплексу и как происходит превращение этого детского слова в нечто, сходное со словом взрослого. В психологической и психолингвистической литературе предлагались разные теории для объяснения этих процессов, но нам кажется необходимым высказать по данному поводу самые общие соображения. Путь ко взрослому слову есть постепенное



усвоение его как языкового знака, а, следовательно, овладение им во всех аспектах, релевантных для строения и организации знака, начиная от установления отношений между его обозначаемым и обозначающим и кончая пониманием разных сторон такого составляющего знака, как значение.

Если следовать терминологии А.А. Уфимцевой и признавать, что "словесный знак по отношению к обозначаемому можно считать названием (обозначением) как предмета, так и понятия о нем" и далее разделять ее мнение о том, что предметная отнесенность слова очерчивается денотатом, а понятийная отнесенность — сигнификатом [1974, 25, 43 и др.], в овладении знаком можно выделять разные ступени. Поскольку наблюдения ясно показывают, что на первых стадиях знакомства со словом ребенок не схватывает содержания слова в его "взрослом", т.е. системном качестве, а тем более — в его полном объеме, ступени овладения словом могут быть разграничены соответственно таким выделяемым в семантической теории компонентам (или аспектам) значения слова, как его денотативный и сигнификативный компоненты. Более того. Поскольку, думается, ребенок понимает слово как название вещи, а не как название класса вещей, следует предположить, что этапам формирования денотативного, а позднее — сигнификативного значения слова, предшествует этап, который можно было бы назвать этапом прямой и сдвинутой референции.

Прямой референцией, т.е. значением как указанием на вещь [ср. Серебренников 1983, 75—76; Выготский 1982, 163—165], дети овладевают в ситуации совместного действия со взрослыми, при прямой помощи последних. Называние вещи оказывается своего рода приемом по установлению одинаковой референции имени у взрослого и ребенка [см. Brown, Verco 1960]. Но в силу особенностей когнитивных способностей ребенка и естественной ограниченности уровня его развития осмысление названия, угадывание его содержания происходит *by trial and error*. С другой стороны, ошибки в референциальном использовании слова и известные явления перенесения определенного детского слова на целый ряд связанных с исходным обозначаемым предметов создают эффект сдвинутой референции и свидетельствуют о том, что акт семиозиса пошел по неверному пути. Ребенок обобщил (ввел в сигнификат знака) не те признаки, которые конвенционально принадлежат знаку. Но это же значит и другое: начавшийся процесс номинации продолжается именно как процесс речемыслительный, требующий точного осознания не только денотации, но и сигнификации. Хотя этот процесс идет, казалось бы, по ложному пути, элемент обобщения, генерализации и, главное, вычленения денотативно-сигнификативных признаков знака здесь налицо.

Детально описанные фактологически процессы *overextension* ("растяжение" значений) мы трактуем как явления сдвинутой референции. Здесь происходит не просто неправомерное перенесение одного имени на ряд ассоциативно связанных предметов [Clark 1979, 26 и сл., 49 и др.], но явление, близкое метафоре и метонимии. Так, использование слова *тик-так* для обозначения часов на руке, на сте-

не, а затем его перенесение на предметы, имеющие циферблат, стрелки (например, счетчик) и т.п., следует трактовать как попытку вычлениить и определить критериальные свойства ряда предметов сообразно складывающемуся к этому времени уровню интеллекта ребенка.

В связи с анализом того явления, которое мы называем сдвинутой референцией, в существующей литературе уже давно развернулась полемика по поводу того, какие именно свойства кладутся ребенком в основу неправильного распространения слова на необычный класс предметов — перцептуальные (форма, размер, контур, стабильность/подвижность и т.п.) или же функциональные (назначение вещи). Вообще говоря, собранный материал разнообразен и, думается, что можно было бы попытаться соотнести понимание таких процессов с тем классом слов, которые получают у ребенка первое обозначение (среди них, например, и первые дейктические частицы). В целом же кажется, что права М. Бауэрман, когда она отмечает, что единый классификационный принцип (только перцептуальный или только функциональный) в речи детей явно отсутствует [Bowerman 1977, 252]; для нас это означает, что с первыми же словами дети погружаются в мир неоднородных и нерядоположных номинаций и знакомство с каждым классом из них кладет начало "своей" генерализации.

Спорят и по поводу того, усваивают ли дети первыми абстрактные или же конкретные признаки предметов, а также по поводу того, какие обозначения — родовые или видовые — преобладают в речи ребенка. Указанные исследования, конечно, интересны уже потому, что позволяют представить себе, какие критерии вообще служат распознаванию объектов или ложатся в основу их обозначения. Ведь в принципе для того, чтобы правильно использовать слово, надо иметь какие-то механизмы восприятия, ответственные за принятие решения о том, какие предметы (явления, процессы и т.п.) являются примерами "того же самого", а какие — нет [Mill., Johnson-Laird 1976, 3, 7 и др.]. Ясно, что у ребенка эти механизмы не могут быть вполне сложившимися (так, С. пяти лет, впервые увидев стадо коз, воскликнул "Какие маленькие коровки!"). Даже тогда, когда ребенку, знакомя его со словом, показывают на нечто, казалось бы, вполне для нас очевидное, например, ногу или руку, на каком основании он может решить, "сколько" ноги или руки (от — до?) называется этим именем (ср. англ. hand и arm, нем. Bein и Fuss и т.п.). Явления сдвинутой референции имеют поэтому под собой совершенно ясный материальный фундамент и подоплеку в самом строении мира. Девочка трех лет, увидав хорошо знакомого ей человека с сбритой бородой, восклицает: "Зачем ты обрезал лицо?". Но явления такого рода хорошо знакомы каждому семасиологу, занимающемуся историей слов, и весьма трудно сказать, имеем ли мы здесь дело только с незнанием денотата или же — одновременно — с глубоко творческим и индивидуальным развитием семантики слова по вполне "правильным" семантическим законам (лицо → то, что на лице и т.д.).

Положение о том, что в онтогенезе значение слова не остается неизменным и меняет свою структуру, является, по словам А.Р. Лурия, одним из важнейших открытий советской психологической науки

[1979, 51]. В трудах Л.С. Выготского были заложены основы истолкования этого процесса как имеющего две стороны: семантическая структура слова меняется, во-первых, потому, что происходит развитие собственно номинативной (обозначающей) функции слова, и, во-вторых, потому, что слово начинает пониматься как втянутое в систему все более усложняющихся связей.

Экспериментальные данные показывают, что предметная соотнесенность слова проходит сложную историю. Ребенок первоначально понимает речь и лишь спустя какой-то период начинает употреблять слова сам. Несмотря на правильное, как будто бы, употребление слов типа *кошка, чашка, мишка* и т.д., экспериментаторы легко доказали, что в определенных ситуациях предметная отнесенность слова оказывается недостаточно устойчивой и потому подвижной. Так, когда среди вещей, раскладываемых перед ребенком, не было предмета, название которого он знал, но ребенка просили дать этот знакомый ему предмет (например, говорили "дай мишку"), он выбирал из вещей ту, которая обладала одним из свойств знакомого предмета (в качестве "мишки" приносилась плюшевая перчатка). Из этого делали вывод о том, что "за словом кроется лишь обозначение известного признака, а необязательно синтетическое обозначение предмета" [Лурия 1979, 57]. В свете того, что мы сказали выше, речь здесь должна идти скорее о развитии семантического переноса, нежели о неустойчивости предметной отнесенности. Что такое "мишка", ребенок уже усвоил точно, но что еще, помимо мишки, может быть названо тем же именем, представляет для него новое поле деятельности. Факт развития значения слова здесь налицо, но оно идет не по тому пути, который видели в описываемом процессе психологи. Слово не столько "теряет" свою предметную отнесенность или демонстрирует свою изначальную неустойчивость, сколько расширяет свой экстенционал, причем сообразно хорошо известным семантическим законам, с той лишь разницей, что метафоры и синекдохи ребенка воспринимаются (нами) как "неправильное". На самом деле ребенок произвел семантический анализ, вычленил конституирующий признак знакомой ему вещи и распространил ее название на другую вещь, тоже обладающую вычлененным и правильно отождествленным признаком.

Полемика о том, что стоит за словом — обозначение предмета или же обозначение признака предмета — имеет, конечно, принципиальный характер, а ее решение — далеко идущие последствия. Ведь, в частности, Е. Кларк выдвигает в явной связи с этим обстоятельством свою гипотезу об усвоении семантики слова ребенком, которую так и называет: усвоение семантических признаков — *semantic feature acquisition*. Значение слова определяется якобы для ребенка теми (одним-двумя) признаками, которые он приписывает вещи и которые по своей природе отражают обнаруживаемые им перцептуальные свойства вещей — движение, форму, размер, звук, вкус и т.п. Более того: ребенок усваивает прежде всего самые общие свойства и их считает критериальными при опознавании и наречении вещей. Все эти выводы базируются на данных, полученных Е. Кларк при анализе областей референции первых слов ребенка, принадлежащем самым разным авторам и относящемся к самым разным языкам [Clark 1979].

При всей тщательности проделанного анализа и его бесспорной методологической значимости согласиться с ее выводами нельзя, на наш взгляд, без существенных оговорок. Ребенок узнает о наименованиях как об именах собственных вещей и окружающих его предметов. Но исследователи детской речи неоднократно описывали, как стабильны и устойчивы имена собственные в устах ребенка даже на самых ранних ступенях овладения языком и объясняли это легкой отождествляемостью (опознаваемостью) соответствующих им референтов. Однако, то же самое можно утверждать и о многих первых предметах, получающих свое название и являющихся для ребенка эталоном предмета. Мир ребенка конкретен и осязаем, он ограничен определенными рамками, и сами эти рамки способствуют скорее жесткому и устойчивому закреплению связи "предмет — имя предмета", нежели ее расшатыванию (Мишка — это его, ребенка, Мишка; рука — это его или мамина рука и т.д.). Процессы генерализации и обобщения могут заключаться отнюдь не только по линии "предмет — класс предметов", но и по линии развития семантических переносов с их классическими формулами метафоры, синекдохи, метонимии. Другое дело, что в основе этих переносов лежат те самые общие свойства перцептуального характера, о которых пишет и Е. Кларк. Название существует скорее как жесткий десигнатор; прямое номинативное значение слова задается тем, что оно обозначает; значение и обозначение здесь совпадают и не противоречат друг другу. Именно в таком совпадении — залог успешной коммуникации ребенка. Это то единственное, стабильное, устойчивое, что создает эффект разделенного знания (*shared knowledge*) и от чего может отталкиваться ребенок в своем дальнейшем развитии.

Несколько слов следует сказать и о псевдодилемме: что стоит за словом — признак предмета или сам предмет. Лично мне кажется более убедительной точка зрения, согласно которой за каждым словом стоит образ вещи как целостного образования, некий *Gestalt*. Узнавание вещи есть прежде всего понимание ее отдельности, стабильности, целостности. Название — это крыша, под которую подводится целое здание. Но подобно тому, как здание по сути своей состоит из отдельных частей и включает, как целое, эти отдельные части, — значение, которое подводится под одно имя (крышу), тоже складывается из неких частей, т.е. оказывается пучком признаков. Осознает ли ребенок значение слова как нечто целостное или же, напротив, как объединение признаков, т.е. как *Gestalt* или как совокупность семантических признаков, зависит, наверное, от того, в какой ситуации он говорит (или в какую ситуацию его ставят в условиях эксперимента). Вынужденный по тем или иным причинам произвести анализ, ребенок, несомненно, совершает эту операцию. Это не мешает ему в обычной ситуации довольствоваться простым использованием слова в качестве жесткого десигнатора.

Думается, что такая интерпретация не противоречит данным о распознавании образов и разных стратегиях такого распознавания (по целостности — или по отдельному броскому признаку), а также исследованиям такого психологического феномена, как внимание. "Если

бы было необходимо в нескольких словах подытожить результаты исследования внимания за последние 10 лет, — пишет, например, Дж.С. Брунер [1984, 26], — то получилось бы, что внимание — это такой процесс выделения признаков, при котором субъект постоянно оперирует то выделенными признаками, то целым”. Номинация словом может выступать для ребенка то целостным обозначением предмета, то указателем на его отдельный признак. Стратегии использования слов в актах прямой и сдвинутой референции свидетельствуют для нас, таким образом, о приходе к значению слова через номинацию, через обозначение, а значит, через использование слова в его прямой номинативной функции.

Иногда считают, что явления “гиперобъема” и “гипообъема” значений слова в детском высказывании могут быть объяснены тем, что в основе употребления слова ребенком “лежит номинация его собственной психической активности” [Голод, Шахнарович 1982, 262—263]. Первые номинации — это якобы скорее указание на позицию ребенка, нежели называние некоторого внешнего референта [ср. Bates 1976, 75]. С этим трудно согласиться. Хотя влияние на речь ребенка эмоциональных и тем более поведенческих факторов мы никак не отрицаем, номинация активности принимает здесь иную форму и теряет связь с референтным употреблением имени, что явно преобладает. Слово выступает прежде всего как жесткий десигнатор и хотя сама “правильная” референция может оказаться сдвинутой, референциальное начало в целом типе высказываний является ведущим.

Все сказанное имеет прямое отношение к пониманию закономерностей “вхождения” ребенка в мир речи и — одновременно — проливает свет на простейшие условия существования и осуществления речевой деятельности, на этапы ее развития. Использование названий, а затем и их создание — это неперемнная часть сложного процесса применения языка [Miller, Johnson-Laird 1976, 212 и сл.]. Использование названий — это прежде всего овладение семантическими характеристиками слова и в первую очередь — его денотативным, референциальным аспектом. Несмотря на то, что первыми словами ребенка являются жесткие десигнаторы, явления сдвинутой референции свидетельствуют о том, что правильное употребление имен связано тесным образом с осознанием критериальных свойств слова как единицы номинации, а значит, с когнитивным развитием ребенка, проводящего свой собственный анализ. Значение уже здесь выступает как явление подвижное, операциональное и развивающееся.

Наконец, появление в речи ребенка первых слов равносильно его первым шагам в мире языка и мире семантики также и потому, что оно знаменует собой начало речевых актов, неоднородных по форме их протекания и функции. Связанные на первых порах с мимикой, жестом, а также условиями и ситуациями общения, речевые акты ребенка вплетены во все остальные виды его деятельности, но появляются они сами на определенном этапе когнитивного развития ребенка, т.е. требуют опережающего развития его сознания.

Данные об онтогенезе речи, важные во многих отношениях и сами по себе, имеют неопределимое значение для понимания таких фунда-

ментальных категорий языка, как номинация и предикация, функции слова и предложения; но, пожалуй, наибольший вклад вносят эти данные в осознание тех факторов и тех принципов организации речевой деятельности, которые управляют ею и определяют особенности ее строения, — факторов семантики и прагматики.

Завершая раздел об онтогенезе речи, следует подчеркнуть еще раз исключительную значимость наблюдений за становлением детской речи для решения многих сложных проблем общего языкознания [ср. Кубрякова 1987], в частности для уточнения целого ряда общих представлений о порождении речи. Наблюдая за появлением первых языковых форм и условиями такого появления, мы можем сделать некоторые выводы о том, что требуется для осуществления самого простого, самого элементарного акта речи и как складываются внутренние механизмы речи. И если анализ речевой деятельности ребенка и демонстрирует нам наиболее ярко, как тесно связаны между собой акты восприятия речи и акты ее порождения, то этот же анализ помогает понять, насколько принципиально различны эти процессы. В порождении речи симультанно работают все оперативные модули, при восприятии они могут включаться поочередно, по мере необходимости, вызывая к действию разные стратегии извлечения смысла из полученного сигнала. Точно так же, если рассмотрение детской речи по форме ее осуществления позволяет утверждать приоритет творческого начала в любой нормально протекающей речевой деятельности и чрезвычайную значимость роли выводных знаний в любом акте речи, то анализ детской речи по этапам ее усвоения позволяет подтвердить положение не только о речевой деятельности как деятельности речемыслительной, но и положение о социальной зависимости и социальной обусловленности речевых актов в структурах деятельности более высокого порядка. Постепенное усвоение разных форм языка в определенной последовательности и в зависимости от конкретных особенностей изучаемого языка свидетельствует, на наш взгляд, и об отсутствии врожденных знаний языка в прямолинейном смысле этого утверждения, а также, что особенно для нас важно, о существовании, пусть и временного, относительно краткого, но тем не менее вполне реального периода опережающего развития номинативного компонента по сравнению с синтаксическим и морфологическим. А это, в свою очередь, довод в пользу раздельного становления и раздельного существования главных модулей и главных внутренних механизмов речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Аносова Л.Р.* Онтогенез синтаксиса и формирование языковой способности // Психолингвистические исследования. М., 1978.

*Аносова Л.Р.* Семантические элементы в синтаксисе детской речи // Семантика языковых единиц и текста. М., 1979.

*Аносова Л.Р.* Семантический синтаксис в детской речи // Тезисы VI Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1978.

*Арутюнова Н.Д.* Предложения и его смысл. М., 1976.

*Ахутина Т.В., Наумова Т.Н.* Смысловый и семантический синтаксис: детская

речь и концепция Л.С. Выготского // Психолингвистические проблемы семантики. М., 1983.

*Бейтс Е.* Интенции, конвенции и символы // Психолингвистика, М., 1984.

*Брунер Дж.С.* Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. Сб. статей / Сост. А.М. Шахнарович. М., 1984.

*Бутон Ш.П.* Развитие речи // Психолингвистика. М., 1984.

*Выготский Л.С.* Из неизданных материалов // Психология грамматики. М., 1968.

*Выготский Л.С.* Собр. соч. Т. II. М., 1982.

*Голод В.И., Шахнарович А.М.* Семантические аспекты порождения речи. Семантика в онтогенезе речевой деятельности // Изв. АН СССР, СЛЯ. Т. 41, 1982, N 3.

*Горелов И.Н.* Проблема функционального базиса речи в онтогенезе. Челябинск, 1974.

*Горелов И.Н.* Становление парадигматики как показатель динамики семантических отношений в онтогенезе речи // Тезисы VI Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1978.

*Гринберг Дж.* Некоторые грамматические универсалии, преимущественно касающиеся порядка значимых элементов // Новое в лингвистике. М., 1970. Вып. 5.

*Гринфилд П.М.* Информативность, пресуппозиция и семантический выбор в однословных высказываниях // Психолингвистика. М., 1984.

*Кларк Г., Кларк Е.* Как маленькие дети употребляют свои высказывания // Психолингвистика. М., 1984.

*Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник. М., 1975.

*Кубрякова Е.С.* Части речи в ономаσιологическом освещении. М., 1978.

*Кубрякова Е.С.* Данные о детской речи с общелингвистической точки зрения // Детская речь как предмет лингвистического изучения. Л., 1987.

*Лекторский В.А.* Принципы предметной деятельности и марксистская теория познания // Эргономика. М., 1976.

*Лендел Ж.* Некоторые вопросы и перспективы исследования детской речи // Психолингвистические исследования. М., 1978.

*Лендел Ж.* Семантические основы овладения грамматикой в онтогенезе речи // Тезисы VI Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1978.

*Леонтьев А.А.* Психолингвистическая значимость трансформационной порождающей модели (обзор исследований, анализ и критика) // Психология грамматики. М., 1968.

*Леонтьев А.А.* Психолингвистические проблемы порождения фразы // Теория речевой деятельности. М., 1968.

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

*Лурия А.Р.* Научные горизонты и филофские тупики в современной лингвистике // Вопр. философии, 1975. N 4.

*Лурия А.Р.* Язык и сознание. М., 1979.

*Мурзин Л.Н.* О деривационных механизмах текстообразования // Теоретические аспекты деривации. Пермь, 1982.

*Пиаже Ж.* Схемы действия и усвоение языка // Семантика. М., 1983.

*Пиаже Ж.* Эгоцентрическая речь // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 1981.

*Постовалова В.И.* Язык как деятельность. Опыт интерпретации концепции В. Гумбольдта. М., 1982.

*Рубинштейн С.Я.* Психология умственно отсталого школьника. М., 1970.

*Серебренников Б.А.* О материалистическом подходе к явлениям языка. М., 1983.

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

*Слобин Д.И.* Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. М., 1984.

*Степанов Ю.С.* Имена. Предикаты. Предложения. М., 1981.

*Степанов Ю.С., Эдельман Д.И.* Семиологический принцип описания языка // Принципы описания языков мира. М., 1976.

*Супрун А.Е.* К особенностям порождающей языковой системы ребенка // Психология грамматики. М., 1968.

*Сусов И.П.* Семантика и прагматика предложения. Калинин, 1980.

Тарасов Е.Ф. Философские проблемы психолингвистической семантики // Психоллингвистические проблемы семантики. М., 1983.

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

Уфимцева А.А. Типы словесных знаков. М., 1974.

Финогентов В.И. К проблеме сопоставительного анализа "глубинных" и "поверхностных" структур // Семантика языковых единиц и текста. М., 1979.

Фланаган Дж. Анализ, синтез и восприятие речи. М., 1968.

Фрумкина Р.М. Предисловие // Психоллингвистика: Сб. статей. М., 1984.

Хомский Н. Язык и мышление. М., 1972.

Шатуновский И.Б. Коммуникативные функции слова и отношения мотивации // Филол. науки, 1982, № 6.

Шахнарович А.М. Место семантического компонента в языковой способности // Семантика языковых единиц и текста: Лингвистические и психолингвистические исследования. М., 1979.

Шахнарович А.М. Исследования синтаксиса деятельности и идея Л.С. Выготского о семантическом синтаксировании // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981.

Шахнарович А.М. Семантический компонент языковой способности // Психоллингвистические проблемы семантики. М., 1983.

Шахнарович А.М. Психоллингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе // Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М., 1979.

Шахнарович А.М., Лендел Ж. "Естественное" и "социальное" в языковой способности человека // Изв. АН СССР, СЛЯ. Т. 37, 1978, № 3.

Швакин Н.Х. Психологический анализ ранних суждений ребенка // Изв. АПН РСФСР. М., 1954. Вып. 54.

Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958

Bates E. Language and context: The acquisition of pragmatics. N.Y.: Acad. press, 1976.

Bever Th.G. Associations to stimulus — response theories of language // Verbal behavior and general behavior theory. N.Y., 1968.

Bokus B., Shugar G.W. Knowledge and language in the development of agentive activity // Knowledge and language..., 1986.

Bourne L.E. Concept attainment // Verbal behavior and general behavior theory. N.Y., 1968.

Bowerman M. The acquisition of word meaning: an investigation // Thinking. Readings in cognitive sciences / Ed. by Ph.N. Johnson-Laird and Ph.C. Wasow. Cambridge (Mass.), 1977.

Brown R., Berco J. Word association and the acquisition of grammar // Child development, 1960. Vol. 31.

Chomsky N. Knowledge of language: its nature, origin and use. N.Y.: Praeger, 1986.

Clark E.V. The ontogenesis of meaning. Wiesbaden: Atheneion, 1979.

Clark E.V., Berman R.A. Structure and use in the acquisition of word formation // Language, 1984. Vol. 60, № 3.

Fanselow G. Word formation and the human conceptual system // Препринт к XIV Международному конгрессу лингвистов. Берлин, 1987.

Discussing Language / Ed. by H. Parret. The Hague; Paris: Mouton, 1974.

Gazdar G. Phrase structure grammar // Jacobsen P., Pullum G. (eds.). The nature of syntactic representation. Dordrecht: Reid, 1982.

Givon T. On understanding grammar. N.Y.; L.: Acad. Press, 1979.

Greenfield P.M., Smith J.H. The Structure of communication in early language development. N.Y.: Acad. Press, 1976.

Halliday M.A.K. Learning how to mean // Explorations in the development of language. L., 1975.

Halliday M.A.K. The ontogenesis of dialogue // Proceedings of the Twelfth International Congress of Linguists. Innsbruck, 1978.

Kail M., Charvillat A. Linguistic cues in sentence processing in French children and adults from a crosslinguistic perspective // Knowledge and language..., 1986.



Knowledge and language / Ed. by I. Kurcz and oth. Amsterdam; New York: Elsevier, 1986.

Language and learning. The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky / Ed. by M. Piattelli-Palmarini. Cambridge (Mass.): Harvard Univ. Press, 1980.

Linguistics: The Cambridge Survey. Vol. II. Linguistic Theory: extensions and implications / Ed. by Fr.J. Newmeyer. N.Y.: Cambridge (Mass.) CU Press, 1989.

MacNeil D. On theories of language acquisition // Verbal behavior and general behavior theory. N. Jersey, 1968.

Miller G.A. and Ph.W. Johnson-Laird. Language and perception. Cambridge (Mass.): Harvard Univ. Press, 1976.

Oksaar E. Psycholinguistics: historical aspects of methodological problems and selected topics in the field of language acquisition and multilingualism // Proceedings of the XIII-th International Congress of Linguists. 1982. Tokyo, 1983.

Osgood Ch.E. Toward a wedding of insufficiencies // Verbal behavior and general behavior theory. N.Y.: Prentice Hall, 1968.

Piaget J. Introductory remarks // Language and learning. Cambridge (Mass.), 1980.

Piaget J. The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance // Language and learning. Cambridge (Mass.), 1980.

Sehlerath B. Verhaltensmuster, Sprechakre und die Emanzipation von der Situation / Proceedings of the Twelfth International Congress of Linguists. Innsbruck, 1978.

Stern C. and Stern W. Die Kindersprache. Leipzig: Barth, 1928.

Thinking. Readings in cognitive sciences / Ed. by Ph.N. Johnson-Laird and P.C. Wasow. Cambridge. (Mass.), 1977.

Wierzbicka A. Lexicography and conceptual analysis. Ann Arbor: Haroma publ., 1985.

## II. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ

### ГЛАВА I

### К ПРОБЛЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ

#### (механизма)

Развитие речевой деятельности в онтогенезе в отечественной психолингвистике принято понимать как развитие языковой способности. Данные, полученные в результате исследований развития речи, позволяют сформулировать некоторые общие положения, связанные с этим феноменом<sup>1</sup>.

Предмет психолингвистики — это, по существу, языковая способность человека, ее природа, структура и функционирование. Такое определение предмета психолингвистики не расходится с тем, которое дал А.А. Леонтьев [1969]. О языковой способности, несмотря на то, что это одна из главнейших категорий психолингвистики, в отечественной психолингвистической литературе написано сравнительно мало [Леонтьев 1970; Павлов 1968]. Между тем с момента

<sup>1</sup>Здесь и далее следует различать языковую способность и способности в психологическом смысле, понимаемые как "индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, ... которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности" [Теплов 1961, 10—11].

появления работ Н.Хомского [Chomsky 1965], в которых проведено разделение лингвистической компетенции и лингвистического знания (linguistic competence, linguistic performance), проблема того, что же позволяет субъекту использовать естественный язык во всей его полноте и всех его функциональных возможностях, оказывается неизменно актуальной.

В.М. Павлов, рассматривая языковую способность в функционально-знаковом аспекте, совершенно прав, считая ее неким аналогом системы языка [1968]. Однако неясно, где за пределами сферы "чистых отношений" может быть помещена языковая способность как предмет изучения. Ответить на этот вопрос собственно лингвистическими средствами невозможно. Вряд ли продуктивно искать ответ на вопрос о месте языковой способности и в области психофизиологии речи. В лучшем случае мы сможем определить психофизиологические механизмы реализации коммуникативного намерения, но это мало что даст для понимания того, как же все-таки субъект усваивает язык и пользуется им.

Только психолингвистический анализ речевой деятельности в разных аспектах ее реализации может помочь ответить на вопрос о том, что же следует понимать под языковой способностью. Первое, что мы невольно делаем, когда встречаемся с чем-то новым или малознакомым, — пытаемся подвести новое под известное. В нашем случае таким известным является понимание способности в психологическом смысле. Естественность такого "хода" не снимает его ошибочности. В психологическом смысле способность (-и) — это совокупность особенностей личности, обеспечивающая успешность овладения какой-либо деятельностью. Разумеется, это важно иметь в виду, рассматривая, как субъект овладевает речевой деятельностью — специфической формой обеспечения его взаимодействия с другими людьми в процессах совместного решения теоретических и практических задач. Однако для определения языковой способности приведенное определение мало что дает. В зарубежной (главным образом, американской) психолингвистике принято говорить о коммуникативной способности (компетенции), т.е. умении эффективно использовать язык в многообразных реальных ситуациях [Erickson, Quark 1981]. При таком подходе прекрасно учитываются внешние по отношению к субъекту речи обстоятельства: национально-культурные нормы, организация ситуаций общественной практики, компоненты коммуникативного акта, социально-психологические особенности партнеров по коммуникации и др. Вместе с тем неясным остается вопрос о "внутренних параметрах" речевого акта, о внутренних механизмах овладения и владения языком.

Как раз эти внутренние параметры и подлежат описанию в рамках языковой способности человека. Попробуем дать операциональное определение. Можно думать, что языковая способность — это механизм, психофизиологический по природе, но формируемый прижизненно, под воздействием социальных влияний, организованный по принципам иерархии. Это механизм функциональный, действующий по определенным правилам. Система этих правил обеспечи-

васт как раз то использование элементов системы языка в коммуникативных целях, которое характеризует коммуникативную компетенцию. Вероятно, эти правила имеют предписывающий характер, составляют систему, и эта система не осознается субъектом [Слобин, Грин 1976], однако ведет он себя так, "слово знает эти правила" [Ervin 1961].

Один из главных вопросов, возникающих при анализе языковой способности, — это вопрос о ее природе. По этому поводу существуют две крайние точки зрения: в соответствии с одной [Chomsky 1965; Lenneberg 1967, MacNeill 1968], языковая способность — генетически наследуемое "заложенное" в человеке образование. "Заложенный" языковой материал поначалу беден и неправилен. Он обогащается и исправляется по мере развития субъекта, по мере расширения круга общения, "с возрастом и упражнением" (Н. Хомский). Поскольку эта точка зрения на природу языковой способности была ранее подробно рассмотрена [см. Шахнарович, Лендел 1985], не будем на ней останавливаться.

Другая позиция выражена в работах, берущих начало в психологической школе Л.С. Выготского [Леонтьев 1975; Лурия 1979]. В соответствии с этой точкой зрения, языковая способность — социальное по природе образование, формирующееся под влиянием социальных факторов, главным образом, потребности в общении и реализации коммуникативных интенций в различных ситуациях совместной деятельности людей. Развитие правил реализации присвоенной индивидом системы родного языка может иметь только в процессе общения посредством языка. Здесь реализуется один из важных принципов физиологии: функция рождает орган. Только в общении с другими людьми может развиваться система, обеспечивающая это общение. Общение же необходимо для взаимодействия с другими людьми, для совершения совместной деятельности. Условия же человеческого существования таковы, что, как только он перестает быть связан с матерью биологически, он оказывается связан со всеми взрослыми социально. Эта связь и реализуется в конечном счете в той функциональной системе, в качестве которой выступает языковая способность.

Прежде всего требует ответа вопрос о природе языковой способности: является ли она врожденной, биологической или социальной, приобретаемой и развивающейся только в процессе развития и социализации личности.

В рамках нашей задачи мы можем определить естественное, биологическое как все то, что дано человеку филогенетически, т.е. как наследуемую сумму основ и границ тех деятельностей, в результате которых происходит овладение объективной действительностью и ее отражением. Социальное — это то, что усваивается человеком в ходе онтогенетического развития, т.е. структуры тех деятельностей, которые могут быть совершены в определенных (внешних и внутренних) условиях и в определенных формах для удовлетворения собственно человеческих потребностей.

Концепция врожденного, биологически наследуемого характера

языковой способности, казалось бы, находит подтверждение в фактах, полученных за последнее время в ряде областей науки — прежде всего в этологии, показавшей наличие инстинктивных, врожденных форм поведения животных (К. Лоренц). Кроме того, чрезвычайно интересными данными располагает экспериментальная физиология, где (в работах Н.П. Бехтеревой) установлены своеобразные и очень сложные функции нейронов в речепроизводстве. Подобные факты как бы подтверждают правильность точки зрения относительно априорности языковой способности (компетенции), служащей предпосылкой употребления языка. Однако исследования онтогенеза речи показывают именно социальный, а не врожденный характер языковой способности человека. Указанные же факты раскрывают функционирование физиологической основы речи, не говоря ничего о природе и развитии языковой способности.

Разумеется, нельзя отрицать роли природных факторов в формировании языковой способности. Являясь необходимым условием реализации специфически человеческих психических свойств и способностей, "врожденная организация, в частности инстинктивные механизмы поведения, ни в какой мере не обеспечивают возникновения" этих свойств и способностей [Запорожец, Венгер, 1967, 25]. Важно учитывать, что "физиологическим субстратом человеческих психических свойств являются не врожденные нервные механизмы, а прижизненно формирующиеся функциональные системы" [Там же]. Отмеченная исследователями детской речи стадия гуления (необходимого этапа развития речевой способности ребенка) у глухонемых от рождения детей, не противоречит этой точке зрения. Следующей после гуления стадией развития речевой моторики является лепет, и эта стадия наступает только у слышащих детей. "Появляющийся у глухих от рождения ранний лепет, не получая подкреплений, постепенно гаснет" [Расстройства речи... 1969, 26].

Механизм гуления, таким образом, поскольку он есть у глухих детей, является врожденным, однако он никогда не переходит в лепет, если отсутствуют воспринимаемые на слух реакции взрослых, т.е. влияние социальной среды. Если гуление имеет аутогенный характер, то закрепление фонетики родного языка в лепете социально [Горелов 1976].

Субстрат речевой деятельности, ее биологическая основа, о наличии которой говорят факты экспериментальной физиологии, не есть достаточное условие овладения языком, развития языковой способности. Сейчас уже хорошо известно, что закрепление смыслов ("глубинных структур") возможно только на основе предметной и орудийной (практической, социальной по характеру) деятельности ребенка. Об этом, в частности, говорят факты неудач обучения слепоглухонемых детей речи без опоры на практические действия. «Эта „речь“ ...распадалась, не оставляя следа» [Мещеряков 1960, 113].

Вероятно, источником языкового развития является не врожденная схема, а деятельность и правила деятельности. Нам представляется, что ранняя вербальная деятельность управления не "чистыми языковыми правилами", а правилами, которыми ребенок овладевает

через обобщение знаковой деятельности. Свое начало эти правила берут в практической (предметной) деятельности [Пиаже, Инельдер 1963].

Имеющиеся на сегодняшний день данные психолингвистических исследований дают основания считать наше предположение весьма правдоподобным. Во-первых, это данные о сверхгенерализациях в речи детей. Эти сверхгенерализации являются проявлением формирования языковых обобщений. К числу таких обобщений относится, например, изменение нерегулярных глаголов английского языка по регулярным моделям, что прямо противоположно реальности "взрослого" языка. Сюда же можно отнести многочисленные факты детского словотворчества и употребления детьми звукоподражательных слов для обозначения классов предметов [Горелов 1974, 72 и сл.]. Все эти явления по существу служат доказательством того, что развитие языка детерминируется (мотивируется) практической деятельностью ребенка, а не врожденными структурами. Во-вторых, это ранние двучленные предложения, известные как "пайвот-грамматика" (pivot-grammar). Главным в дискуссиях относительно таких предложений является выяснение вопроса о том, представляют ли собой предложения типа *More meat, Two books, Want too*, заученные как нерасчлененные единства — единицы, или они — конструкции, содержащие соединенные по каким-то принципам элементы. Эти элементы делятся на два класса: на класс "open" и класс "pivot". Слова из обоих классов, как считают сторонники "пайвот-грамматики", представлены в языковой системе ребенка как единицы и связываются по определенным правилам.

Ранее уже высказывалось мнение, что на языковые явления накладываются не чисто языковые правила, а такие правила, которые берут начало из знаковой неязыковой деятельности. Если это верно, то можно предположить, что в случае формирования двучленных высказываний ребенок совершает семиотико-ситуативный анализ, в результате чего сочетаются динамический и статический элементы ситуации.

Это подтверждается исследованием А. Картера [Carter 1975, 31—47], показавшего, что единицы речи ребенка (слова как лексико-семантическая форма) представляют собой "перевод" сенсомоторных значений, т.е., иными словами, языковые явления имеют неязыковую основу, детерминированы неязыковыми объективными факторами. Именно внеязыковой действительностью, а точнее — предметной деятельностью ребенка детерминирован весь ход развития языковой способности. Ребенок именно овладевает языком, т.е. присваивает его как часть объективной действительности, как способ знакового поведения. Это активный процесс, который определяется потребностями в общении, спецификой взаимодействия людей, особенностями их социальной жизни. С момента рождения ребенок попадает в такие социальные условия, которые предполагают взаимодействие, совершение совместной деятельности. Все это обеспечивается речевым общением. Естественно, что "без созревания соответствующих структур" (Л.С. Выготский) не может быть нормального овладе-

ния языком. Однако эти (физиологические по своей сущности) структуры не содержат ни правил языкового поведения, ни знаний о языке. Правила и знания выводятся ребенком в процессе деятельности по овладению объективным миром, процессе, социальном по своей сущности и по своим результатам.

"Способности человека как таковые не наследуются. Мозг только делает возможным формирование психических свойств человека" [Дубинин 1960, 25].

Сенсорная система ребенка, в отличие от сенсорной системы животных, предрасположена к восприятию собственно речевой информации. Способность детей на этапе доречевого развития различать звуки (например, по звонкости/глухости, по месту артикуляции) показывает, что есть некоторые материальные, органические основания, на которых возводится позднее здание всей функциональной системы [Schiefelbusch, Bricker 1981]. Вместе с тем эти основания не развиваются, если нет взаимодействия со взрослыми и собственно речевых средств. М. Кесерман [Kaserman 1980] отмечает, что в ходе развития ребенка происходит процесс "функциональной редукции" — замены специфического детского языка более сложной и более абстрактной функциональной системой. Активное участие в речевом взаимодействии — наиболее плодотворный путь овладения языковыми средствами. Движение по этому пути осуществляется как бы двояким образом: через усвоение дифференциальных признаков предметов, отождествляемых со словами, и через анализ ситуаций, способствующих появлению стратегий речевого поведения [McShane 1980].

В развитии языковой способности "переплетаются" развитие собственно речевое и познавательное. Это развитие происходит неравномерно. Например, метаязыковую способность (способность иметь суждение о языке, объяснять его особенности) появляется значительно позже формирования языковой способности, обеспечивающей возможности порождать и понимать речевые произведения [Hakes 1980]. С развитием у ребенка появляется способность оценивать высказывания (правильно/неправильно), сравнивать содержания высказываний, понимать двусмысленности, различать рифму/нерифму и т.п. Это показывает, что развитие языковой способности идет по пути не столько физического приращения и расширения, сколько обогащения имеющихся компонентов. Выделенные Ю.Н. Карауловым [1987] три компонента: "лексикон, семантикон, прагматикон" в своем постоянном совершенствовании и развитии демонстрируют как раз развитие языковой способности.

Современные представления о речевой деятельности, во многом основанные на данных онтогенеза, позволили сформулировать некоторые базовые положения о языковой способности как о функционирующем механизме. Нас занимает функционирование этого механизма при порождении речи.

Можно полагать, что при овладении системой языка в детстве формируется некая обобщенная система элементов, коррелирующая с системой языка (но не тождественная ей). Можно так (предва-

рительно) определить языковую способность: это некая функциональная система, являющаяся следствием отражения (и генерализации) элементов системы родного языка, функционирующая по определенным правилам. Таким образом, языковая способность — это функциональная система элементов и правил их выбора.

Возникает вопрос о структуре языковой способности. Можно думать, что языковая способность человека — это некий конструкт, организованный иерархически, состоящий из ряда компонентов: фонетического, лексического, морфологического (включающего словообразовательный субкомпонент), синтаксического, семантического. Компоненты, равно как и составляющие их единицы, связаны между собой правилами. Эти правила имеют прескрипторный характер и по сути являются правилами выбора функциональных элементов для реализации коммуникативной интенции. Правила составляют систему, в которой ведущее место занимают правила выбора, адекватного задачам коммуникации значения. Выбор содержательных компонентов является необходимым этапом порождения речевого высказывания, и правила, по которым этот этап реализуется, вероятно, различны (по сложности) у взрослых носителей языка и у детей. Выбор содержания, адекватного ситуации, производится в целях коммуникации (чтобы быть понятым партнером) и осуществляется из наличных у говорящего средств для выражения знаний о реальной ситуации.

Правила выбора значения, входящие в семантический компонент языковой способности, существуют, как мы полагаем, отдельно от когнитивных структур и складываются относительно независимо от последних. Косвенным подтверждением этому может служить несовпадение интеллектуального и речевого развития, обнаруженное И.Н. Гореловым [1974]. Семантический компонент — "стержневой" в структуре языковой способности, поэтому одним из центральных вопросов речевого развития является вопрос о развитии языкового значения.

На современном уровне представлений о развитии индивидуума в онтогенезе не вызывает сомнения тот факт, что язык осваивается не ради самого себя, а как средство коммуникации. Когнитивное развитие ребенка, опережая речевое, накладывает на развитие и использование собственно лингвистических структур ограничения, которые можно охарактеризовать как коммуникативные. Это определяет стратегии освоения лингвистических явлений, в частности, формирование "мостов" между содержанием и выражением, свойственных языковым единицам. В связи с этим важно решить проблемы поэтапного освоения языковых средств. Анализ развития речевой деятельности в онтогенезе следует начать с утверждения о том, что детская речь — это не "полувзрослая речь", но это особая система с определенным набором правил, варьирующим от этапа к этапу. Своего рода связующим звеном, организующим этапы освоения языковой структуры, служит языковое значение.

Проблема значения признается центральной проблемой языка как знаковой системы, так как само "значение представляет неотъем-

лемую часть знака" [Серебренников 1983, 60]. Связи между языковыми знаками и предметами, устанавливаемые людьми в их социальной практике, не являются раз и навсегда готовыми образованиями. Эти связи развиваются по мере "вхождения индивида в социализацию" [Леонтьев 1959] по мере развития ребенка, овладевающего языком.

Различные аспекты речевого развития рассматривались исследователями в нашей стране и за рубежом: развитие словаря (Д.Б. Эльконин, А.В. Захарова), развитие грамматики (А.А. Леонтьев, Н.И. Лепская, Ф.А. Сохин, С.Н. Цейтлин, Л. Берко, Р. Браун, Ж. Лендел, Д. Макнейл, Д. Слобин, С. Эрвин-Трипп), развитие синтаксиса и семантики (П. Гринфилд, Э. Бейтс, Д. Брунер, Л. Меньюк, К. Хомски). Однако комплексные исследования того, как происходит овладение семантикой языка, до сих пор не предпринимались. В большинстве работ авторы не ставили своей целью специальное рассмотрение вопроса о том, как происходит овладение семантикой языковой системы, каковы основные характеристики этого процесса. Вместе с тем без системных данных о том, как формируется у ребенка система языковых значений, невозможно получить полное представление о "работе" языка, о функционировании значений в речевой деятельности, о том, как создаются и воспринимаются новые значения, каким образом можно воздействовать на речевое общение с целью влияния на значение речевых сигналов и т.п. Известно, что изучение речи ребенка позволяет наблюдать непосредственно те процессы и механизмы, которые в речи взрослого свернуты, автоматизированы и иногда вообще не могут быть расчленены для целей исследования в силу специфики уже сложившейся языковой способности.

Процесс формирования речевой деятельности в онтогенезе рассматривается как развитие связи, устанавливаемой субъектом, между языковыми знаками и действительностью. Они развиваются по мере развития познавательных способностей ребенка, по мере усложнения и расширения круга коммуникативных ситуаций и предметной деятельности, которая обслуживается коммуникацией. Развитие названных связей — центральный процесс развития речи, тем самым он неотделим от процесса общепсихического развития.

С одной стороны, анализ генезиса речевой деятельности, языковой способности человека — это анализ процессов и механизмов соотношения коммуникативных и когнитивных структур, соотношения речемыслительной и предметно-практической деятельности, с другой стороны, — это анализ языковых единиц, потому что значение — центральная категория онтогенеза речи и мышления, и понимание генезиса значения является одним из условий языковой способности человека.

При рассмотрении становления и развития значения и выражения его в языковых формах ребенка необходимо учитывать, что "наивная картина мира может разительно отличаться от чисто логической, научной картины того же участка мира" [Арнхейм 1976, 160].

Исследование развития значения проводится как анализ процесса присвоения субъектом общественно-выработанных понятий, значений.



умений, в качестве "обобщенного образа действия" (А.Н. Леонтьев).

При исследовании онтогенеза речевой деятельности необходимо учитывать, что исследования детской речи последнего десятилетия все в большей степени ориентируются не на хронологию появления частных явлений грамматики, лексики и т.п., а на выявление механизмов формирования системы языковых категорий. Последнее обстоятельство непосредственным образом связано с тенденциями, характерными для современной лингвистики: исследование прагматических факторов речевого общения, обращение к семантике синтаксиса, ориентация на говорящего и воспринимающего речь и т.п. Однако все эти черты современной лингвистики не могут определяющим образом повлиять на направления исследований речевого развития без теоретической базы, на которой строится система представлений о развитии речи и мышления в онтогенезе. Эта база была заложена в 30-е годы нашего века трудами Л.С. Выготского. Идеи Л.С. Выготского оказались чрезвычайно продуктивными для последующего психолингвистического подхода к анализу детской речи [Горелов 1974; Леонтьев 1974; Лурия 1979 и др.].

Среди множества идей о рассматриваемом предмете, имеющих в работах Л.С. Выготского, принципиальными являются, на наш взгляд, следующие. Во-первых, представление о речевой деятельности как о деятельности знаковой. Во-вторых, подход к развитию речи как к процессу, непосредственным образом связанному с общепсихическим развитием, с развитием практической деятельности, развитием социальных форм поведения. В-третьих, идея о том, что развитие знакового обозначения в речевой деятельности по существу есть развитие обобщения посредством языкового знака. В-четвертых, утверждение, что все, принадлежащие системе высших психологических функций, поначалу было экстерниоризовано и поделено между двумя людьми.

Разумеется, перечисленные положения не исчерпывают целиком концепции Л.С. Выготского о развитии речи как специфической деятельности, опосредованной языками ("психологическими орудиями"), однако на этих положениях строится система современных представлений о важнейших закономерностях речевого развития.

Представление о развитии речи как об овладении знаками и знаковыми операциями позволяет поставить вопрос не только об овладении системой существующих языковых средств, но и об овладении путями и способами репрезентации в языковых формах тех знаний, которые формируются в процессе общепсихического развития. Как следует из концепции Л.С. Выготского, центральным процессом, определяющим формирование и использование знаний об окружающем мире с целью выражения этих знаний в языковых (конвенциональных) формах, является обобщение.

Наиболее характерным для формирования обобщений является то, что их содержание первоначально представлено в виде внешних действий и только по мере развития "свертывается", интериоризуется, становясь принадлежностью систем высших психических функций.

Соотнося характеристики развития обобщений с данными, полученными на материале развития разных уровней системы языка, Л.С. Выготский выявил в их развитии то, что подтверждено современными семиологическими исследованиями языка: развитие идет от того, что еще "не-язык", через функциональное употребление к собственно языковым формам. Главным развивающимся элементом речевой деятельности при переходе от "не-языка" к языку является знак. Языковой знак, по мнению Л.С. Выготского, — это "единство обобщения и общения", коммуникации и мышления, интеллекта и аффекта" [1982, 16].

Языковой знак выступает в качестве связующего звена между объективным миром и сознанием индивида, его опытом, складывающимся в процессе деятельности. Познавая в процессе практической, игровой деятельности отдельные стороны предметов и явлений действительности, ребенок познает и связи, отношения между ними. Одновременно ребенок овладевает и элементами языка (для общения и в процессе общения). Знания о предметах, их связях и отношениях закрепляются в сознании ребенка и в его опыте посредством языка, в результате чего становится возможным проецировать эти знания на новые стороны действительности, а также передавать их другим. В языке отражается общественно-исторический опыт, присваиваемый ребенком вместе с языком в процессе развития.

Начальным этапом закрепления общественного знания является выделение в предмете некоторых свойств и перенесение их при номинации на знак, обозначающий этот предмет. Л.С. Выготский условно называл этот этап "удвоением предмета". На этом этапе имя предмета, т.е. знак языка, является как бы частью или свойством предмета. Обобщение на этом этапе "означает, что из конкретного содержания предметов выделяются черты и свойства, которые существенны для действия и являются его специфическим объектом" [Гальперин 1977, 63].

На этапе, когда происходит "удвоение" предмета, когда имя является частью предмета, элементы языка еще не выступают в качестве знаков, поскольку не замещают объекты, или обозначаемые, элементы языка обретают знаковую только тогда, когда становятся своего рода самостоятельными объектами.

Значение является своего рода способом закрепления опыта употребления данного предмета или знака в общественной практике. Поэтому для каждого индивида значение объективно (интерсубъективно). Вслед за А.А. Леонтьевым мы считаем, что "усвоение значения... есть определенный способ опосредования индивидуального поведения общественным опытом" [1974, 51].

Генеральной линией развития речи является обобщение языковых явлений на основе развития социальной по природе практической деятельности детей. На каждом этапе развития обобщение характеризуется некоторыми особенностями, определяемыми характером обобщаемого материала, уровнем развития предметных действий и способом обобщения (наглядное представление — общий образ — понятие).

Между социальными и естественными факторами имеется диалектическая связь, причем социальное может — в определенных пределах — основываться на естественном. Например, доказано, что неандерталец из-за особенностей своего анатомического строения не мог произносить тех звуков, которые существуют в современных языках. Можно думать, что и применительно в целом к языковой способности человека принцип детерминизма социально-естественным сохраняет свою объяснительную силу. Вопрос состоит в том, что является необходимым и ведущим и чем определяется формирование и развитие языковой способности человека.

## ГЛАВА 2

### ОНТОГЕНЕЗ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ И ЕЕ СТРУКТУРА

До последнего времени господствующей точкой зрения по этому вопросу являлась теория имитации и практики. Отметим, что эта теория лишь внешне противопоставлена позиции Н. Хомского, а по существу тоже предполагает наличие каких-то врожденных схем, на основе которых ребенок, слыша готовые образцы речи взрослых, "прилаживает" свою речь к этим образцам. В результате многократного повторения у него формируется некоторый опыт употребления правильных форм. Однако эта простая схема не в состоянии объяснить множество фактов детской речи и по существу опровергнута психолингвистическими исследованиями [Слобин 1977]. Один из выводов, который можно сделать на основании этих исследований, состоит в том, что "детский язык" — это не вторичное явление по отношению к "взрослому языку". У ребенка в процессе речевого развития формируется в сознании последовательно несколько "языковых систем", каждая из которых обладает собственными правилами и строением. Детская речь — это относительно самостоятельная деятельность, характеризующаяся собственными целями, мотивами, собственным иерархическим строением. Средства этой деятельности внешне те же, что и у взрослых, однако по существу они резко различаются, главным образом за счет различного функционального использования языковых элементов.

В отечественной науке серьезно и аргументированно критиковались и философские основания концепции Н. Хомского, и ее психолингвистический "статус" [Лурия 1979; Шахнарович, Лендел 1985].

Одно из убедительных опровержений идеи врожденных значений состоит в установлении творческого характера процесса усвоения родного языка. Последнее обстоятельство достаточно широко наблюдается и просто фиксируется, так что не требует особых доказательств. Вместе с тем представляет особый интерес психолингвистический анализ данного процесса, поскольку только такой анализ может дать нам материал о его "внутренних", интимных сторонах.

Можно считать, что ребенок не "прилаживает" готовые, заимст-

вованные речевые образцы к предметам и фактам действительности, а производит выбор тех средств, которые удовлетворяли бы ситуации общения. Однако прежде, чем произвести выбор, необходимо "присвоить" некоторый запас средств. В этом-то "присвоении" состоит главное творческое начало и суть развития психики человека и речевой функции, в частности.

У истоков "присвоения" находится ориентировочная деятельность ребенка в мире звучащей речи. Эта ориентировочная деятельность приводит к целому ряду следствий, из которых главное — формирование языковых обобщений. В цепи "ориентировка — формирование обобщений" мы опускаем целый ряд звеньев, или этапов, поскольку они в данном контексте несущественны. Существенным является то, что действия ребенка в сфере звучащей речи такие же, как и в предметной действительности [Эльконин 1958].

"Исходный материал", имеющийся в распоряжении ребенка, Н. Хомский считает "бедным и неправильным", и поэтому речь взрослых, окружающих ребенка, не влияет на его речевое развитие. Однако это положение никак не аргументируется. Развитие данного положения последователями Н. Хомского приводит к выводу о том, что в коммуникации между ребенком и близкими ему людьми речь последних проще обычной и что это упрощение с возрастом исчезает. При этом "простота" проявляется в таких языковых и коммуникативных явлениях, как краткость предложений, отсутствием подчиненных предложений, семантические и фонологические упрощения.

Вместе с тем имеются данные о том, что влияние речи коммуникантов на речевое развитие ребенка весьма велико. В частности, по данным Р. Брауна, родители "расширяют" и корректируют около 30% высказываний двухлетних детей [Brown 1973]. Поэтому нельзя считать, что "бедный" исходный материал быстро развивается и переходит в развитую речевую систему на основе только врожденных знаний.

Мы не можем отрицать большой роли опыта в понимании детьми, например, двусмысленных предложений. Однако Н. Хомский считает, как было уже сказано, что роль опыта очень невелика. Раз основные принципы даны от рождения, то опыт мало что значит. Если мы вспомним, что Н. Хомский отвергает и значение тренировки, упражнения, то "подвиг" ребенка в овладении языком станет еще удивительнее.

Критический анализ концепции Н. Хомского будет неполным, если мы не сделаем выводов из этого анализа.

Врожденная схема жестко определяет форму знания, — уверяет Н. Хомский. Он, однако, не дает ясного ответа на вопрос о том, в каком виде и каким образом появляется у ребенка языковая система — во "взрослой" форме, как трехкомпонентная организация, содержащая в себе фонетику, грамматику и семантику, или как-то иначе. И это не праздный вопрос. От его решения зависит, например, положение о том, является ли знаковая деятельность ребенка, реализуемая в вербальной форме, языковой активностью, обладающей специфическими языковыми характеристиками. Кроме

того, от представления об организации языковой способности ребенка зависит и решение вопроса о наличии некоторых "дограмматических" правил, по которым осуществляется речевая деятельность.

Если же показать, что речевая деятельность ребенка — это именно реализация языковой способности на начальных этапах ее развития, осуществляющаяся по особым ("невзрослым") правилам, то тезис Н. Хомского об усвоении языка "раз и навсегда" станет несостоятельным. Тогда картина этого процесса приобретает иной вид: компоненты языка усваиваются ребенком постепенно в ходе речевого общения (языковой практики) на основе предметных (орудийных) действий и предметной деятельности.

Таким образом, источником языкового развития является не врожденная схема, а деятельность и правила деятельности. Нам представляется, что ранняя вербальная деятельность управляется не "чисто языковыми правилами", а правилами, которыми ребенок овладевает через обобщение знаковой деятельности. Свое начало эти правила берут в практической (предметной) деятельности.

По мнению Дж. Брунера, язык представляет собой "специализированное и конвенционализированное развитие кооперативного развития действия" и усваивается как "инструмент для регуляции совместной деятельности и совместного внимания" [1984, 76].

Как показывают многочисленные наблюдения, взрослые, находящиеся в контакте с детьми, уже с первых дней жизни младенца имеют тенденцию интерпретировать его первые внешние формы поведения (плач, двигательную активность и др.) как некоторые сигналы, производимые интенционально и направленные на достижение определенной цели. Проявления определенных физиологических состояний воспринимаются взрослыми как целенаправленные коммуникативные действия. Это находит свое выражение в том, что взрослые обращаются с речью к младенцам, находящимся на доречевом этапе развития, столь же часто и в таком же объеме, как и к детям, владеющим речью.

С появлением в речи ребенка односложных высказываний начинается развиваться способность репрезентировать явления интрапсихической ("внутренней") действительности с помощью конвенциональных средств. Эти средства предоставляются языковой системой, на элементы которой ребенок как бы накладывает приобретенные им на данном этапе развития свои знания о мире, представления и т.п.

Анализ денотативного аспекта значения первых детских высказываний обнаруживает, что они являются номинацией скорее активности или позиции ребенка, чем некоторого внешнего референта [Vates 1976]. Это утверждение делает понятным известное положение о том, что значение детских высказываний следует понимать и анализировать только в конкретной ситуации их использования, что они связаны с самой ситуацией и включены в нее как ее элемент.

Применение категорий современного семантического синтаксиса позволило в новом свете представить проблему однословных высказываний ребенка как главным образом проблему развития пропозиционального содержания высказывания.

Факты детской речи позволяют нам предположить, что порождение пропозиционального содержания уходит своими корнями в порождение двучленной структуры. Ее семантика оказывается очень тесно связанной с тем элементом, который фиксирует "новое" и по сути является предикатом. Отметим, что грамматико-семантическая функция однословного высказывания в детском возрасте в первую очередь реализует именно эту предикативную функцию [Супрун 1969]. Пресуппозитивное содержание получает собственно вербальное средство реализации позднее и связано, по-видимому, с появлением сначала цепочек однословных, а затем и двусловных высказываний.

Таким образом, можно предположить, что у истоков содержательной стороны высказывания стоит однословное предложение как первая форма вербального поведения в онтогенезе, с одной стороны, сочетающая в себе то, что получило название "смысла", "замысла" и т.п. с тем, что может быть названо ядерной предикативной формой, вокруг которой и сосредоточено пропозициональное содержание, с другой — служащая прототипом других форм выражения [Там же].

Здесь возникает один весьма существенный момент. Анализ функций начальных детских высказываний в ситуациях общения, по мнению таких американских психолингвистов, как, например, Е. Кенан, А. Немониану и др., должен дать представление о формировании способности использовать язык в прагматических целях общения. При этом сущность указанного процесса трактуется как овладение стратегиями общения, определяющими способы использования детьми уже усвоенного знания. Совокупность этих способов и стратегий составляет так называемую "коммуникативную компетенцию", т.е. способность обеспечить адекватно для реализации коммуникативной интенции прагматические условия общения. С противопоставлением (или сопоставлением, во всяком случае — разделением) языковой и коммуникативной способности можно согласиться. Если первая представляет собой функциональную иерархизованную систему функциональных компонентов и правил их употребления, то вторая — своего рода надстройка над первой, служащая для упомянутых целей. В принципе — и это важно для обучения иностранным языкам — может быть такое положение, при котором сформированная языковая способность не "работает" в силу отсутствия коммуникативной компетенции.

Л.С. Выготским было выдвинуто принципиальное положение о том, что источником семантических обобщений ребенка является "функциональное употребление знака". Речь, как всякая высшая психическая функция, в онтогенезе сначала "разделена между двумя людьми" (Л.С. Выготский). Вследствие этого собственно семантическая сторона высказывания (указание, или обозначение) формируется в детской речи последовательно: функция социальной связи — функция указания (обозначения) для других — функция указания (обозначения) для себя [Маркова 1973]. Поэтому следует по-иному подходить к проблеме семантики коммуникативной функции в онтогенезе речи и не рассматривать коммуникативные функции высказывания как дополнительные, вторичные или автономные, связанные с реализацией выска-

звания. Актуальное высказывание указывает на внеязыковое содержание. Высказывание можно рассматривать как особого рода знак, являющийся основным средством обеспечения коммуникации, при этом «условием сохранения качества знака в процессе его „перевплощений“ является... восприятие кодированного в интересубъективной среде „тела“ знака адресатом речи» [Павлов 1968, 261]. Поскольку обозначаемое — а в детской речи на ранних этапах ее развития это всегда наличная предметная ситуация — выступает «не просто как объект отражения, а как объект совместной социальной деятельности» [Там же], то основное условие эффективности совместной деятельности будет заключаться в том, что партнер структурировал предметную ситуацию таким же образом, как и говорящий. Структурирование ситуации на том или ином этапе онтогенетического развития определяется не только тем, какие элементы этой ситуации вычлняются ребенком как релевантные для совершения его действий, но и теми связями, которые он между этими элементами актуализирует. Анализ соотношения структуры ситуации и структуры речевого высказывания в онтогенезе оказывается возможным потому, что предметные и речевые действия строятся по общим для них психологическим законам. Функциональные характеристики высказывания, роль речи в предметно-практической деятельности в онтогенезе раскрываются при анализе структуры ведущей деятельности как конкретного этапа психического развития ребенка.

В качестве важной деятельности на этапе активного овладения синтаксисом выступает игровая деятельность ребенка. Прагматическая, функциональная сторона речевого общения в раннем онтогенезе непосредственно обусловлена содержанием практических и социальных действий ребенка, поскольку само общение в период формирования первых семантических обобщений протекает в системе «ребенок — действия с предметом — взрослый» [Эльконин 1978].

По мере развития практических действий и тесно связанных с ними действий со знаками формируется относительно самостоятельное «языковое знание». Поскольку предметные и речевые действия в раннем онтогенезе слиты воедино в ситуации общения, проблема анализа развития функциональной стороны формирующихся синтаксических структур предстает как проблема целенаправленного изучения игровых и речевых действий и способов соотношения речевой и неречевой деятельности при порождении высказываний в ситуации общения.

По характеру психологической структуры деятельности выделяются следующие типы игровых действий: манипуляции предметные, атрибутивные, изобразительные и ролевые [Гинзбург, Лебединский, Шахнарович 1974].

Эти типы действий различаются по мотиву и цели, по строению (программе), по сложности реализации. По коммуникативной направленности они подразделяются на две группы: в одну из них входят действия, не требующие взаимодействия, т.е. общения; во вторую — предполагающие совместность реализации. В первую группу входят поэтому манипуляции и предметные действия, во вторую — атрибутивные, изобразительные, ролевые действия.

Цель манипуляций и предметных действий — овладение предметами и их физическими и прагматическими свойствами. Цель атрибутивных действий — овладение функциями предметов; цель изобразительных и ролевых действий — овладение функциями и отношениями между людьми.

Данная классификация действий позволяет выделить две системы отношений в процессе развития индивида, которыми он овладевает по мере развития высших психических функций: отношениями между людьми и отношениями между предметами.

В ходе дальнейшего анализа было проведено сопоставление развития названных типов действий и процесса формирования синтаксической структуры высказываний ребенка. Последовательное применение положения о том, что сложные психические процессы есть интериоризованные и свернутые высшие действия, приводит к пониманию того, что развитие структуры высказываний детской речи представляет собой "перевод вовнутрь" внешних действий. Различия в функциях будут на первых этапах определяться различиями в структуре, содержании и направленности игровых действий.

Применение введенных Л.С. Выготским [1983] категорий фазического и семантического синтаксирования позволяет выделить функциональные типы высказываний по сложности и характеру отражения в них предметно-действенной ситуации. Эти типы высказываний коррелируют с этапами развития синтаксической и семантической структуры высказывания, находящейся в непосредственной зависимости от структуры ситуации.

При овладении фразовой речью, требующей умений строить программу высказывания, грамматически структурировать, т.е. отбирать, развертывать упорядочивать единицы языка, ребенок овладевает и психологической предикативностью, и предикативными отношениями.

От непосредственного отражения ситуации в высказывании (на основе представления) ребенок переходит к составлению программ высказывания, выражая в условных формах свое относительно сложное знание о действительности. От глобального и внешне простого выражения ребенок переходит к расчлененному и внешне сложному высказыванию. При этом переходе "код образов" начинает занимать фоновый уровень, играя роль только одного из множества средств соотнесения высказывания с действительностью.

Умение строить программу действий находит свое выражение сначала в предметной деятельности, а затем — в речевой.

Экспериментальное исследование развития функций высказываний в связи с развитием игровых действий детей (проведенное под нашим руководством В.Н. Овчинниковым [1982]) показало, что типы высказываний хорошо коррелируют с типами игровых действий. Были выделены следующие типы высказываний (полное представление о существенных характеристиках высказываний нельзя получить без обращения к подробному описанию предметной ситуации, однако даже приведенные примеры могут дать представление о различиях между функциональными типами высказываний):



1. Высказывание — констатация — манипуляции (*давай-давай, полетело все, сломалось* (о машине)).

2. Высказывание — характеристика — предметные действия (*звонит у меня* (о телефоне), *я строю* *приехал*).

3. Высказывание — комбинация — атрибутивные действия (*давай вот такой сделаем гараж, дом строить будем*).

4. Высказывание — описания — изобразительные действия (*я с тобой... катер и подводная лодка, это торпедный катер... у него торпеда есть... и мотор*).

5. Высказывание — конкретизация роли — ролевые действия (*я буду продавец — а я буду продукты носить, я буду медсестра, буду карточки писать*).

Анализ функции высказываний в сравнении с данными о более ранних этапах онтогенеза [Brown 1973] приводит к выводу о том, что на этапе однословных предложений у детей формируются определенные интерпретации явлений, встречающихся в их речевом опыте, после чего они овладевают способами выражения этих представлений. На основе последних и формируются обобщения, составляющие сущность имплицитных правил, которые являются одним из компонентов языковой способности.

Исследование развития функций высказываний детей в связи с развитием практических (игровых) действий показало следующее. 1. Развитие структуры высказывания определяется усложнением предметной деятельности. 2. По мере развития функций прагматики высказывания речевые действия начинают все более последовательно служить задачам коммуникации. 3. Функциональные типы высказываний являются производными от типов intersubъективных ситуаций. 4. Овладение оперативными правилами порождения речи производно от овладения оперативными правилами практической деятельности.

Важнейшим результатом исследования В.Н. Овчинникова является подтверждение неразрывной связи речевого и игрового действия — практически каждого движения или предметного действия с игрушкой, или символического действия с воображаемым предметом. Высказывания детей можно разделить на два типа: высказывания — аккомпанемент собственного действия и высказывания, обращенные к партнеру, построенные с целью влияния на партнера, на его действия — побуждение к действию или коррекция этого действия, или высказывание с целью приведения партнера в определенное эмоциональное состояние. Если в возрасте трех лет много аккомпанирующих высказываний в игровой речи ребенка (игра в этом возрасте не имеет развитого коллективного характера), то к пяти годам их число уменьшается, т.е. такая ситуация, когда ребенок строит дом и говорит — *Я строю дом* — уже не характерна.

Для детей в возрасте пяти лет и старше характерны высказывания, сообщающие о том, что другой не может воспринять непосредственно: партнеру говорят *Я строю дом* или *Я иду в магазин* либо с целью планирования будущих совместных действий, либо в игре, с использованием символических атрибутов и действий, когда без речи неясно, что он делает, куда идет.

Наибольшее число высказываний носит побудительный или планирующий характер, причем используется для этого достаточно ограниченный набор различных моделей, например: *Здесь будет двор, а здесь калитка; Собака такая не бывает, возьми все это; Я буду суп варить, а ты пока спи* и т.п. Часть этих высказываний приходится на описание игровой ситуации и роли: *Я медведь, я вот такой большой; Мой дом крепкий, пусть ветер дует.*

Из анализа развития семантики синтаксиса детской речи следует, что:

1. В основе формирования средств лежит развитие семантики высказывания.

2. В процессе развития семантической структуры высказывания она постепенно усложняется за счет развития когнитивного содержания ребенка и обогащения его предметного опыта.

3. В развитии значения высказывания большая роль принадлежит развитию предикации, что при анализе ситуации тесно связано с переходом от выделения предмета к выделению его признаков.

4. По мере развития ребенка, усложнения предметных действий происходит развитие функций высказываний от простой констатации "положения дел" во фрагменте действительности до характеристики отношений, установленных в результате мыслительных операций.

5. С усложнением значения высказывания и обогащением предметных действий происходит "отрыв" высказывания от ситуации, и по мере "свертывания" и генерализации предметных значений, превращение их в "фонд общих знаний" партнеров по коммуникации.

Пользуясь метафорой Л.С. Выготского [1982, 14—15], можно сказать, что всякий фрагмент языкового материала содержит в себе, как живая клеточка, все основные свойства, присущие языку в целом. Вот почему ребенку удастся из сравнительно бедного, сравнительно ограниченного языкового материала вывести целостную языковую систему, которая, однако, не остается неизменной на протяжении его жизни и, более того, никогда не достигает какой-либо законченности, завершенности<sup>1</sup>.

Попытаемся теперь рассмотреть процесс овладения ребенком языком с изложенных выше позиций.

Как известно, в познавательных процессах, вне зависимости от характера одновременной с ними продуктивной деятельности, выделяются следующие общие основные моменты:

1. Целостное восприятие предмета.

2. Вычленение основных частей этого предмета и определение их свойств.

3. Определение взаимоотношений частей.

4. Вычленение более мелких частей предмета и установление их взаимоотношений с основными частями.

5. Повторное целостное восприятие предмета [Поддъяков 1977].

<sup>1</sup>Ср. понятие языковой личности у Ю.Н. Караулова [1987].

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ В КОНТЕКСТЕ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ребенок начинает с целостного восприятия языка. На основе этого первичного восприятия в мозгу ребенка складываются те нервные структуры, на основе которых, как предполагает Т.Н. Ушакова, происходит как бы "саморазвитие"<sup>1</sup> языковой системы [1979, 130], что и объясняет тот поразительно короткий срок, за который ребенок в главных чертах усваивает родной язык<sup>2</sup>. Таким образом, "саморазвивается" не некоторая врожденная языковая способность, а первичный обобщенный образ языка<sup>3</sup>. Однако это весьма относительное саморазвитие, ибо, как мы приняли выше, язык — это орудие коммуникативно-когнитивной деятельности, и языковая способность индивида развивается, отвечая потребностям этой деятельности, в зависимости от того, на какой стадии находится процесс развития форм его деятельности, какие коммуникативно-познавательные задачи стоят перед ним. Нельзя, конечно, не учитывать и роль контактов с взрослыми, от которых ребенок получает языковой материал, позволяющий ему постоянно иметь язык как бы перед глазами, но ребенок не репродуцирует получаемый языковой материал: он через него воспринимает язык как целое и с успехом использует это целое сообразно своим потребностям именно потому, что «где-то... невообразимо рано ребенок охватывает... нечто общее и существенное в механизме языка. У ребенка появляется как бы некая внутренняя, неосознаваемая „модель“ действующей языковой системы, на основе которой и начинается активное практическое освоение фонетики, лексики языка, разнообразных грамматических и синтаксических структур». [Выготский 1982, 198].

<sup>1</sup> О возможности "саморазвития" первоначальных, еще не осознаваемых образов (вероятно, было бы точнее сказать — впечатлений) свидетельствуют многие наблюдения. Так, А.М. Леушина, наблюдая поведение детей трех-четырех лет в ситуации, когда им требовалось рассказать о чем-то, с чем они неоднократно сталкивались на практике, отмечает, что при этом ребенок "как бы всматривается в возникший у него, но еще весьма смутный образ", который затем начинает для ребенка проясняться: он может назвать отдельные его элементы, после чего перейти и к интерпретации их [1946, 17]. При "саморазвитии" языковой способности ребенок не производит такой работы, не выносит язык в область сознания, осмысления, но тем не менее первоначальный образ языка под воздействием факторов, о которых мы будем говорить ниже, развивается.

<sup>2</sup> Ср. идею А.П. Соликова об участии эмпатии при овладении ребенком языком [1979]. Эмпатия — это некоторый способ аналогового моделирования субъектом объекта, когда на основе восприятия некоторого ограниченного, но достаточно многообразного количества открытых переменных объекта строится психическая аналоговая модель деятельности данного объекта в ее целостности и затем с этой модели снимается необходимая информация о латентных переменных объекта, не отмеченных в момент моделирования его открытых переменных (в том числе будущих и прошлых).

<sup>3</sup> Ср.: "...осознанному овладению речью предшествуют и сопутствуют психические процессы, протекающие в системе эмоциональных обобщений и других форм неосознаваемой деятельности" [Левина 1978, 219].

Последовательность и время начала использования ребенком тех или иных языковых единиц находится в тесной взаимосвязи с общим ходом его психического (и, конечно, физического) развития [Выготский 1982, 198; Пиаже 1932, Piaget 1956, Sinclairde-Zwart 1967] до того, как у ребенка разовьются определенные когнитивные способности, вызывающие появление определенных семантических намерений, требующих определенных средств языкового выражения, соответствующие языковые формы и структуры не используются в речи ребенка, несмотря на то, что он может очень часто слышать их в речи взрослых [Слобин 1984; Сгомер 1974]. Это подтверждается тем, что попытка обучить ребенка какой-либо грамматической форме путем просто многократного повторения не дают положительных результатов; когда же при использовании определенных стимулов такие результаты достигаются, то отработанный таким образом навык правильного использования языковой формы исчезает вместе с исчезновением данных стимулов и языковая форма является вновь естественным путем только тогда, когда появляются собственно коммуникативно-познавательные стимулы ее применения<sup>4</sup> [Попова 1956].

Язык развивается в рамках общего развития ребенка, становления форм его деятельности. Первоначально деятельность ребенка носит диффузный характер: он не различает предметы и орудия своих действий, себя и других участников совместных действий, его ощущения соединены с движением, познавательная деятельность — с практической. Не удивительно поэтому, что на данном этапе и язык для него существует неотрывно от ситуации его жизнедеятельности в целом, ребенок его не замечает в том смысле, что не выделяет, не осознает как нечто самостоятельное, как отдельный элемент. Сам язык ребенок тем более не членит на какие-либо составляющие, а языковой материал какой бы то ни было протяженности воспринимает как единый условный раздражитель, ориентируясь не на фонематический состав речи, а на ее общую ритмико-мелодическую структуру [Журова, Тумакова 1981]. Это подтверждается данными физиологии, показывающими, что пороги слухового восприятия у детей выше, чем у взрослых (и снижаются до достижения возраста 25 лет), и при этом пороги тонального слуха значительно ниже порогов речевого слуха [Ендовицкая 1964; Коган 1954]. В экспериментах Ф.И. Фрадкиной [1955] было выявлено, что замена словарного состава обращенной к ребенку речи при сохранении ритмико-мелодической структуры не вызывает изменений в реакциях ребенка. Это, по выражению Н.Х. Швачкина, период дофонемного развития [1948], когда полностью отсутствует дифференциация звуков.

Первые речевые "произведения" самого ребенка (мы не относим к ним гуление и лепет, ибо в этих явлениях отсутствует коммуника-

---

<sup>4</sup> Это означает, конечно, не то, что направленное обучение языку вообще невозможно, а лишь то, что обучение языку должно соединяться с мероприятиями, направленными на стимуляцию общего психического развития ребенка [см. Айдарова 1978; Негневицкая, Шахнарович 1981; Николаева 1979].

тивная интенция<sup>3</sup>) нечленораздельны, оформлены только интонационно, но это уже язык, уже коммуникативно-познавательное орудие, которым ребенок с успехом пользуется, управляя поведением взрослого в своих интересах. Язык для ребенка, таким образом, с самого начала единство звучания и значения.

Если можно согласиться с утверждением А.А. Люблинской о том, что "освоение звучания слова и овладение понятием, которое этим словом обозначено, представляет собой разные задачи, оказываются раздвинутыми во времени" [1955, 5], то только в том случае, если под освоением звучания слова иметь в виду чисто имитационные, звуко-подражательные действия ребенка со словом человеческого языка, в которых слово для ребенка представляет собой просто один из физических звуков ничем принципиально не отличающийся от, скажем, крика птицы или автомобильного сигнала.

Однако, как показывают факты, ребенок очень рано начинает выделять звуки человеческой речи из прочих звуков. Слово (здесь под "словом" следует иметь в виду, конечно, вообще языковой материал, который получает ребенок) с самого начала выступает для ребенка не как просто физический звук, а как неотъемлемая часть коммуникативно-познавательной ситуации. Причем говорить здесь о слове как части ситуации можно лишь с большой долей условности, ибо ребенок еще не выделяет частей на начальных этапах, не отделяет слово от предметно-практической ситуации. Если пользоваться классификацией знаков Ч.С. Пирса [Pierce 1932], то следует отнести слово, как оно воспринимается ребенком, к знакам-индексам. Слово как знак, изображаемый со времен Г. Фреге в виде семантического треугольника, формируется не в результате соединения первоначально существовавших в сознании ребенка отдельно друг от друга звучания, предмета и понятия, а в результате анализа того, что первоначально представляло собой единое целое. Ребенок открывает не тот факт, что вещи имеют имена [Бюлер 1930; Бейтс 1984], а то, что, во-первых, в целом могут быть выделены отдельные части: это вертикальное деление, когда слово-ситуация членится на слова-предметы, затем выделяются слова-действия, слова-признаки, слова-отношения и т.д.; и, во-вторых, что имя, слово — не совсем то же, что вещь, действие и т.д.: это горизонтальное членение, когда слово отъединяется от предмета и понятие становится вершиной треугольника, основание которого составляют разъединившиеся, но не утратившие связи предмет и имя.

Первое вертикальное членение, производимое ребенком на уровне языка, — выделение в первоначальном едином звучании интонационального и фонемного содержания. В возрасте 10—11 месяцев реакция на фонемное слово приобретает уже специфический характер, что выражается, во-первых, в том, что для образования условного рефлекса на слово у ребенка в этом возрасте требуется в четыре раза

<sup>3</sup> Существует точка зрения, согласно которой лепет, гуление, а также плач выполняют функцию речи [Гоер, Гоер 1927]. С этой точкой зрения можно согласиться, если считать, что и заражающий крик гусака (известный пример Л.С. Выготского) выполняет функцию речи. Однако отличительной характеристикой человеческой речи является именно то, что она не столько сигнальна, сколько сигнификативна.

меньше подкреплений, чем для выработки рефлекса на неязыковой звуковой сигнал (в то время как для ребенка младше 10 месяцев в этих случаях требуется одинаковое число подкреплений), во-вторых, в том, что замена фонемного состава какого-либо языкового материала, оформленного определенной интонацией и вызывающего у ребенка определенную реакцию, несмотря на сохранение данной интонации, ведет к изменению реакции ребенка [Фрадкина 1955; см. также А.Н. Лентьев 1972]. В этот период у ребенка появляются аморфные словосорни, весьма нечетко оформленные в фонетическом отношении. По наблюдениям Н.И. Красногорского, ребенок в первую очередь воспринимает и повторяет первый, последний или наиболее сильный ударный слог в слышимом слове [1952]. Факт ориентировки ребенка преимущественно на последнюю часть слова (вне зависимости от места ударения) отмечен давно [Эльконин 1958]. Способность воспринимать фонематически все звуки языка, дифференцировать их по наименее значительным признакам формируется у ребенка только к концу второго года [Ржевкин 1936; Швачкин 1948], а в возрасте от двух с половиной до трех лет дети начинают выступать в качестве борцов за правильное произношение, несмотря на то, что сами допускают еще много фонетических ошибок в силу недостаточной отработанности умения управлять своим речевым аппаратом [Бернштейн 1966; Гвоздев 1961; Чуковский 1964]. Словарный запас ребенка стремительно растет: если в возрасте одного года он оперирует девятью словами, то в два года их число достигает трехсот, а в три — тысячи [Аркин 1948], и, хотя при этом его слова недостаточно четко оформлены с грамматической точки зрения, ребенок употребляет их как конструкты, он начинает вычленять в языке отдельные части. Как отмечает Д.Б. Эльконин, ребенок вначале ориентируется на общую звуковую характеристику флексии, без учета ее тонкого фонематического состава, и лишь позже — на отдельные фонематические признаки [1964; 155]. Тем не менее ребенок переходит от единичных слов к дву- и многословным предложениям.

В данном случае, впрочем, оппозиция "слова — предложения" требует пояснений. Известно, что речь ребенка первоначально имеет форму однословных высказываний. По данным А.Н. Гвоздева [1961], для русскоязычного ребенка период однословных высказываний длится в возрастном промежутке от 1.3<sup>6</sup> до 1.8, затем появляются двусловные высказывания (от 1.8 до 1.10), и потом уже — многословные. И в свое время Штерн [Stern 1905], пронаблюдав в экспериментах по описанию картинок, что речь ребенка начинается с отдельных слов, а именно — с существительных, что затем в ней обнаруживаются двусловные предложения (существительное плюс глагол) и только потом — многословные, содержащие и другие части речи, сделал как бы само собой разумеющийся в этом случае вывод о том, что восприятие действительности ребенком начинается с восприятия отдельных предметов, затем — действий, затем — качеств и отношений и только

<sup>6</sup> Первая цифра обозначает годы, вторая (после точки) — месяцы возраста ребенка.

в итоге из этих разрозненных штрихов складывается целостное восприятие.

На протяжении некоторого времени это положение считалось неоспоримым, однако вновь полученные экспериментальные данные показали со всей очевидностью, что восприятию уже на самых ранних этапах развития свойственна целостность, что восприятие целого первично по отношению к восприятию частей<sup>7</sup>. Ученые оказались перед противоречием: еще не научившись выделять частей при восприятии, ребенок выделяет части в речи. Логические ступени, по которым проходит разумное мышление ребенка, отстают от его речевого развития — парадоксальный вывод, который делает отсюда Ж. Пиаже [1932]. Однако на деле никакого противоречия нет, что было показано Л.С. Выготским. Речь имеет две стороны — фазическую и семантическую, вербальную и смысловую. Эти две стороны речи "не появляются сразу в готовом виде и в развитии не идут одна параллельно другой, не являясь слепком одна другой" [1982, 409]: при овладении фазической стороной речи ребенок идет от одного слова к фразе и далее — к тексту, а при овладении семантической стороной процесс прямо противоположный: от целостного текста — к выделению отдельных фраз и далее — к слову.

Казалось бы, здесь противоречие. Но это именно только кажущееся противоречие. Как было очевидно уже Л.С. Выготскому и как сегодня подчеркивается его последователями, детский язык на каждом этапе его формирования — не часть взрослого языка, освоенная ребенком. Ребенок овладевает языком не часть за частью, словом за словом, морфема за морфемой, а сразу, в целом, отражая это целостно воспринимаемое тем или иным образом в зависимости от того, на какой ступени развития находится его восприятие в данный момент. У ребенка в процессе овладения языком формируется несколько языковых систем (впрочем, вряд ли о них можно сказать — "несколько", ибо они перетекают одна в другую так, что между ними нет границ — но всегда, конечно, есть возможность прибегнуть к методу среза, позволяющему констатировать развитие), отличных от языковой системы взрослого. Если у взрослого звук функционирует как часть слова, слово — как часть фразы, фраза — как часть высказывания, то у ребенка каждая из этих частей на определенной стадии языкового развития функционирует как высказывание [А.Н. Леонтьев 1972, 313], недостатки которого восполняются неязыковыми средствами, самой ситуацией, а точнее, каждая из этих частей в единстве с ситуацией функционирует как высказывание. Речь, слышимая ребенком, также существует для него лишь как неотъемлемая часть ситуации. Даже в возрасте трех лет правильное понимание флексий и служебных слов осуществляется исключительно в "силу ясности самих предметных смысловых отношений" [Лурия 1946, 63]. Исследование, проведенное Ф.А. Сохиным [1951], привело его к выводу: для ребенка 2.3—3.0 грамматический элемент уже является сигналом некоторых опре-

<sup>7</sup> Идею о том, что восприятие разворачивается от более общего, недифференцированного, к более частному, дифференцированному, высказал уже Н.Н. Ланге [1893].

деленных отношений между предметами, но его значение еще полностью подчинено конкретно-предметной ситуации: ребенок, к примеру, адекватно выполняет задание положить меньший предмет на больший, демонстрируя, казалось бы, правильное понимание предлога *на*, но не справляется с заданием положить больший предмет на меньший.

Работы зарубежных авторов [Брунер 1984, Brown 1973; Cramer 1974, Dore 1975, Slobin 1966] показали, что порядок элементов в языке для ребенка параллелен порядку, наблюдаемому в практической деятельности: элемент, находящийся в первой позиции, им всегда воспринимается как субъект действия. Собственная речь ребенка следует фиксированной схеме: субъект — глагол — объект, отражая порядок следования их в реальной ситуации. Речь ситуативна (впервые термин "ситуативная речь" был использован С.Л. Рубинштейном [1941]) и в том смысле, что, будучи, использованной ребенком в возрасте 1.10—3.0 она уже вполне членораздельна, характеризуется грамматической оформленностью слов, наличием флексий, служебных слов [Гвоздев 1949], избытком дейктическими словами, местоимениями, частыми пропусками подлежащих. В ней большую роль играет мимика и пантомимика, жесты, интонации и значение всей ситуации в целом, чем непосредственное значение языковых средств, используемых ребенком. Как пишет С.Л. Рубинштейн, "содержанием ситуативной речи может быть только то, что порождено ситуацией, а ее слушателем только тот, кто включен в ситуацию" [1941, 12]. Когда же ребенка просят пояснить сказанное, он раздражается и сбивается (наблюдения А.М. Леушиной [1941]), ибо не понимает, о чем его спрашивают, ибо не отрывает слова от ситуации, от предмета, для него слово — не обозначение, не имя даже, но сама вещь, точнее, для него нет слова отдельно от вещи и вещи отдельно от слова, о чем писал в свое время Л.С. Выготский [1984, 15]. (Поэтому так часто ребенок задает вопрос: "Что это?" с указанием на незнакомый предмет: слово для него так же важно, как форма, величина и другие характеристики предмета.)

Ситуативность — не просто возрастная характеристика речи ребенка, она обуславливается и формой общения со взрослым, и видом деятельности, осуществляемой ребенком. На этапе господства ситуативной речи жизнедеятельность ребенка протекает в условиях непосредственного эмоционально-практического контакта с взрослым и другими детьми, общение неотрывно от ситуации, по поводу которой оно протекает. Речь одновременна с действием, сопровождает его, и в этот период она для ребенка, действительно, не больше, чем палка, помогающая дотянуться до удаленного предмета. Это, если так можно выразиться, "наглядно-действенный" период в овладении ребенком языком: речь ребенка никак не планируется, протекает совершенно спонтанно, в то время как практическому действию на этом этапе уже предшествует некоторый образ данного действия.

Развитие деятельности и форм общения ребенка с окружающими людьми предъявляет к его речи другие требования. Ребенок обретает некоторую самостоятельность, независимость от взрослого, осваивает



творческие, продуктивные виды деятельности, у него образуется определенный запас информации, полученной вне непосредственного контакта с теми людьми, которые составляют его обычное окружение — возникает потребность в речи, оторванной по времени от своего предмета. Таким образом формируется речь-сообщение, речь-монолог в дополнение к речи-диалогу, имевшей место в период "наглядно-действенного" владения языком. Речь становится контекстной [Рубинштейн 1941], т.е. понятной вне ситуации, из своего собственного контекста.

Переход к контактной речи осуществляется постепенно. Как отметила А.М. Леушина [1941], ребенок в своей речи часто вводит сначала местоимение, а вслед за ним — расшифровывающее его существительное. Дело тут не только в том, что он хочет быть понятым своим слушателем, но и в том, что на этой стадии развития ребенка образ отделяется от непосредственного действия самого ребенка, он не представляет себя находящимся в данный момент в ситуации, составляющей предмет речи, он видит ее со стороны. Интерес в этом плане представляет сопоставление поведения детей дошкольного и дошкольного возраста при обращении к тем и другим с просьбой пересказать услышанный рассказ [Леушина 1946]. Преддошкольник при пересказывании очень эмоционален, возбужден, часто начинает говорить от лица участника той ситуации, о которой ему нужно рассказать. Находясь на стадии наглядно-образного мышления, ребенок мыслит, действует в образах и говорит так, как если бы ситуация, к которой относится содержание его речевой деятельности, имела место в момент говорения. Он проживает ситуацию, о которой просят рассказать.

Речь дошкольника, достигшего понятийного уровня развития мышления, в значительной степени освобождена от аффективного отношения к пересказываемому, в ней преобладает предметное содержание, она контекстна<sup>8</sup>. Ребенок изображает ситуацию. Появление этой новой — изобразительной — функции делает язык специфически человеческим орудием специфически человеческой деятельности, составным компонентом которой является предвидение и планирование. Ребенок получает возможность видеть со стороны предметно-практическую ситуацию. На этом этапе он уже вполне свободно оперирует языком, используя сложные грамматические формы и довольно объемный словарный корпус. Владение языком доходит до такого автоматизма, что ребенок перестает ощущать его расчлененность: он опять пользуется им как единым целым. Исчезает генерализованное использование флексий, а также словотворчество. Речь ребенка логична, связна, благодаря тому, что она предваряется планированием в образах [Жинкин 1964, 1982; Лурья, Цветкова 1968; Ушакова 1970] (А.А. Леонтьев предложит термин "внутреннее про-

<sup>8</sup> Ср. также тот факт, что, когда ребенок пересказывает некоторый прослушанный языковой материал, речь его менее ситуативна по своему характеру (и дело тут не просто в имитации), чем когда ребенок описывает картину того же сюжета. Описание картинки, в свою очередь, менее ситуативно, чем рассказ о лично пережитом [Истомина 1936].

граммирование" [1969; 1974]), это этап "наглядно-образного" владения языком, когда язык используется ребенком вполне адекватно целям коммуникации, познания экстралингвистической деятельности, но не осознается им. Как пишет А.Р. Лурия, ссылаясь на исследования С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович и др., "слово может употребляться, но не замечаться ребенком и часто представляет как бы стекло, через которое ребенок смотрит на окружающий мир, не делая само слово предметом сознания и не подозревая, что оно имеет свою собственную жизнь, свои собственные особенности строения" [1946, 61]. Этот факт особенно ярко обнаруживается в экспериментах по подсчету слов, которые проводились в лаборатории А.Р. Лурия Т.О. Гиневской и Н.Г. Морозовой. Выяснилось, что в огромном большинстве случаев эта задача дошкольнику непосильна<sup>9</sup>: он считает не слова предлагаемой формы, а предметы, о которых в ней говорится [Лурия 1946]. В.В. Оппель [1946] проводил подобный эксперимент и также пришел к выводу, что ребенок не может сосчитать слова: вместо слов он считает образы: "соскочивсконей", "танки пошлиатаку", "котенокмурлычит"<sup>10</sup>. Представляется, что в данном случае В.В. Оппель более точен, чем А.Р. Лурия, либо их выводы относятся к детям разных этапов языкового развития: А.Р. Лурия говорит об этапе "наглядно-действенного" владения языком, а В.В. Оппель — о "наглядно-образном" этапе.

У дошкольника "существует отношение к вещам и еще не существует отношения к самой речи" [Лурия 1946, 66]. С этой точкой зрения, впрочем, согласны не все исследователи детской речи. Так, Д.Б. Эльконин критикует ее на том основании, что среди детей весьма распространены игры со словами: дети могут бесконечно повторять одно и то же слово, манипулировать с ним путем его изменения, придумывать бессмысленные ритмы и рифмы и т.п. Как нам представляется, это не вполне убедительный аргумент, так как, во-первых, звуковая сторона слова — это еще не слово (как писал Л.С. Выготский, "слово без значения не есть слово, но звук пустой" [1982, 297]), а во-вторых, манипулировать с чем-либо еще не значит осознавать предмет манипуляции. При этом Д.Б. Эльконин абсолютно прав, когда утверждает, что "так же как овладение предметной действительностью невозможно вне формирования действий с предметами, точно так же и овладение языком невозможно вне формирования действий с ним как с материальным предметом, с его материальной формой" [1964, 145]. Однако тогда тем более справедливо может быть и утверждение о том, что так же как для осознания предметной действительности ребенку необходимо слово, точно так же и для осознания языка ребенку необходим метаязык — его ребенок получает только в школе, только тогда знакомится с лингвистической терминологией (это знакомство может произойти, конечно, и до поступления ребенка в школу). Усваивая метаязык, ребенок поднимается на третью ступень владения языком — интеллектуальную.

<sup>9</sup> То же обнаруживается у взрослых неграмотных носителей языка.

<sup>10</sup> См. также эксперименты С.Н. Карповой [1955].

Таким образом, по мере усвоения языка ребенком его речевая деятельность развивается от "наглядно-действенной", ситуативной формы до интеллектуальной, метаязыковой, следуя развитию предметно-практической деятельности, но отставая от нее при этом на один шаг. По мере прохождения этих ступеней владения языком формируются системы языковых эталонов, участвующие (актуально или потенциально) в каждом случае восприятия языкового материала.

Необходимо отметить, что речевое восприятие — весьма сложный, многоуровневый и многомерный процесс, сколько-нибудь единая и полная теория которого к настоящему времени не создана. Приведем здесь те общие положения, которые выделила И.А. Зимняя в результате анализа различных теоретических представлений процесса речевого восприятия: 1) все модели включают момент преобразования входного сигнала в спектрально-временное представление; 2) все модели включают момент сличения с находящимися в памяти (неизвестно в какой форме записи) абстрактным представлением; 3) все модели имплицитно или эксплицитно предполагают наличие этого образа в памяти речедвигательного и слухового анализатора; 4) все модели имплицитно или эксплицитно предполагают наличие единых для процесса смыслового восприятия и производства речи правил организации речевого сообщения (грамматических и логических); 5) все модели включают момент решения или принятия решения (исходной единицей обработки при этом одни считают слово, другие фонему); 6) большинство моделей предполагает последовательный характер обработки речевого сигнала в соответствии с уровнями языковой иерархии; 7) большинство моделей предполагает априорное выдвижение гипотез, контекстуально или ситуативно обусловленных [1976, 28—30].

Однако эти положения являются лишь типологически общими: их перечисление дает, с одной стороны, некоторую общую схему процесса восприятия языкового материала: 1) фаза преобразования входного сигнала, 2) фаза прогнозирования, одновременная с первой фазой, 3) фаза сличения, одновременная с 4) фазой анализа, если она имеет место, и при этом условии 5) фаза установления связей между выделенными при анализе частями и установления общего значения, 6) фаза смыслоформулирования<sup>11</sup>, а с другой стороны, показывает проблемы, которые еще предстоит решить.

Говоря о языковых эталонах, мы обращаемся к третьей из выделенных фаз восприятия языкового материала. И здесь обнаруживается несколько проблем, которые вряд ли могут быть решены в рамках одной работы, если предполагается (даже при условии неограниченности объема) некоторая однородность ее содержания. Так, в лингвистической (и в психолингвистической в том числе) работе, как нам представляется, не могут решаться, например, вопросы о том, в какой форме записи существуют в памяти человека те абстрактные представления, с которыми сличается поступающий вновь языковой ма-

<sup>11</sup> Мы различаем смысл как экстралингвистическое явление и значение как принадлежность языка [см. Слюсарева 1967, 282].

териал, о том, как протекает сам процесс сличения, о том, что представляют собой эти эталоны и существуют ли они вообще как некоторые статичные образования, некоторые отдельные единицы. Нас интересует лишь, языковой материал какого лингвистического качества выделяется в процессе образования и последующего применения эталонов, т.е. назначение, а не сущность эталонов, формирующихся в процессе языкового развития индивида и использующихся им в процессе восприятия нового языкового материала.

Как нам представляется, в развивающейся языковой способности ребенка формируется несколько систем таких эталонов: система эталонов на восприятие ритмико-мелодической структуры, корней полнозначных слов, словообразовательных аффиксов, флексий, предлогов, служебных слов и пр. Мы не включаем в языковую способность систему эталонов на восприятие отдельных, не имеющих значения звуков человеческой речи: хотя таковая, вероятно, имеет место в мнемической структуре организации психики человека, она функционирует только на уровнях распознавания и разборчивости [Зимняя 1961, 17—18], не являющихся речевыми. Речевое восприятие имеет место, естественно, только при восприятии языкового материала, представляющего собой единство звучания и значения. Представлять процесс речевого восприятия, начинающимся с распознавания отдельных незначимых звуков, значило бы представлять его протекающим как анализ по элементам. Между тем, как подчеркивал в свое время Л.С. Выготский, анализ по элементам не может привести к постижению конкретных и специфических свойств целого [1982, 14]. Поэтому языковыми эталонами могут быть только эталоны, направленные на восприятие языковых единиц, т.е. единиц, соединяющих в себе неразрывно звучание и значение.

Перечисляя системы языковых эталонов, мы не выделили также систем эталонов на восприятие форм слов, многоморфемных слов, словосочетаний, предложений и пр., ибо считаем, что они занимают особое место в языковой способности человека. Данные эталоны формируются в то время, когда ребенок начинает впервые ориентироваться на фонетическую сторону языкового материала (а не только ритмико-мелодическую): разделив интонацию и фонетическое звучание, дальнейшего членения ребенок еще не производит, воспринимая всю протяженность обращенной к нему одновременной речи как единое целое — формируются соответствующие эталоны. Психологически эти эталоны не различаются между собой, не различаются функционально и тот языковой материал, на основании и для восприятия которого формируются данные эталоны — различаются лишь лингвистические, метаязыковые его характеристики, ибо целостное высказывание может реализоваться в форме нескольких предложений, одного предложения, словосочетания, словоформы, наконец. Поэтому только с чисто лингвистических позиций можно говорить об эталонах на восприятие словоформы, словосочетания, предложения и т.п. С психолингвистической точки зрения, это эталоны одного типа, отличительной чертой которых является то, что ими начинается и кончается процесс речевого восприятия, т.е. это такие эталоны, сличение

поступающего языкового материала с которыми сразу обнаруживает даже не просто его значение как целого, а его смысл. Некоторые из эталонов этого типа сохраняются (к примеру, эталон на восприятие русского "здравствуйте!"), большинство же из их числа в процессе развития языковой способности распадается на более мелкие — те, которые мы перечислили выше.

#### ГЛАВА 4

### РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ (словообразование)

Хорошо известно, что адекватный путь исследования взаимоотношений и связей элементов системы языка в онтогенезе — это наблюдение за тем, как "ведут себя" эти элементы в речевой деятельности детей. Вступая в сложные и противоречивые отношения, системные элементы приобретают новые оттенки значений, оказываются в новом окружении, служат для обозначения новых реалий. В полной мере сказанное относится к словообразовательным компонентам производного слова и вообще к словообразованию. Можно сказать, что словообразование — это процесс, целиком ориентированный на коммуникацию, на передачу знаний о мире, на структурирование тех элементов окружающего мира, которые в процессе деятельности субъект выделил и которыми овладел.

Словообразовательные форманты и правила их "соединения" входят в соответствующий компонент языковой способности человека. Этот компонент, как и прочие, "включается" незаметным для наблюдения образом, и мы имеем дело только с результатом его действия — с производным словом. Чтобы представить себе, какая огромная работа стоит за порождением производного, надо обратиться к естественной лаборатории речевой деятельности — к онтогенезу.

При анализе процесса овладения системой языка и речевой деятельностью в детском возрасте одна из важных (и сложных) проблем — проблема адекватного представления о том, что является объектом овладения, на что направлена познавательная, умственная активность ребенка. Применительно к процессу овладения словообразованием в родном языке предметом овладения следует считать отношения производности, как они трактуются Е.С. Кубряковой [1974, 89]. Поскольку словообразование рассматривается ею "как область выражения особых формально-смысловых отношений", в овладении им как явлением языка можно выделить по крайней мере два процесса: процесс овладения средствами формального выражения и процесс овладения "семантическими сдвигами" в значении исходных слов. Мы в данной работе овладение мотивационной стороной словообразования рассматриваем лишь в той мере, в какой этот процесс связан с осоз-

нением (овладением) семантического аспекта словообразовательной модели. При этом, впрочем, мы понимаем, что мотивационный аспект чрезвычайно важен в становлении словообразования.

Основу овладения грамматическими и словообразовательными категориями родного языка в детстве составляют процессы интуитивного анализа фактов слышимой речи и стоящих за ними экстралингвистических отношений, формирование на этой основе языковых обобщений, их абстрагирование и генерализация [Чуковский 1964]. Именно эти процессы определяют такое распространенное явление детской речи, как словотворчество.

Словотворчество характерно для того периода развития детской речи, когда происходит овладение морфологией родного языка (в разные периоды детства в нем выделяются качественно своеобразные этапы). Проявляется словотворчество в разного рода образованиях, отличных от общепринятых. К ним относятся: переосмысление ребенком слов взрослого языка (ср. у К.И. Чуковского: "Жила-была лошадь, ее звали легавая... Но потом ее переназвали, потому что она никого не лягала"); своеобразное осмысленное "переименование" слов ("мазелин, кружинки, кусарики, улиционер"); некорректные с точки зрения норм взрослого языка словосочетания, в которых также проявляется своеобразие понимания ребенком слов ("смуглый голос, голова босиком, нахмуренные брюки, толстопузые ноги") [Там же]. Очень распространенной формой словотворчества являются образования, самостоятельно сконструированные ребенком из существующих и в языке морфологических элементов и "сколков", "усечений" слов ("расширока, отуживаться, почтаник, ползук") [Там же]. В последнем случае наиболее ярко проявляется функционирование словообразовательных моделей, являющихся сверхгенерализациями — либо семантическими, либо грамматическими. Нас интересуют семантические факторы в детском словотворчестве, в той его части, которая связана с использованием морфем.

Прежде всего выделим в рассматриваемом явлении два процесса, которые, на наш взгляд, являются главными и определяющими развитие этого уровня речевой деятельности. Первый процесс можно назвать вычлениением (термин А.А. Леонтьева), второй — семантическим синтезом. Необходимость в овладении словообразованием определяется тем фактом, что "параллельно процессам означивания элементов мира постоянно протекают процессы означивания событий" [Кубрякова 1977, 226]. Если в качестве элемента мира выступает предмет со стороны своих физических, материальных либо функциональных свойств, то в событии предметы выступают в отношениях. Означивание последних требует "сдвигов в значении" единиц номинации.

Для вычлениения характерно наличие ориентировки ребенка на звуковой облик морфемы и организация речевых действий с элементами языка на основе обобщения звуковой модели словообразования. Этому предшествует этап, характеризующийся отсутствием ориентировки ребенка на звуковую форму морфемы (даже при наличии грамматических конструкций): так называемый период конструктивной синтагматической грамматики [Леонтьев 1965], наблюдаемый в слово-

образовании детей до 3.5—4 лет. Формы слов соотносятся здесь как целые единицы, на что ясно указывает фонетическая зависимость выбора флексии от звучания "основы" (ср. *гитарист*, но *пианист*). Второй этап характеризуется ориентировкой на фонологический, но не морфологический состав слова. На этом этапе происходит ориентировка ребенка "на общую звуковую характеристику морфемы" [Там же, 57] без учета ее тонкого фонематического состава (*поленьщик*, *попельщик*, *поливальчик*, *поливайщик*). Этот этап в словообразовании наблюдается у детей вплоть до 5.6—6 лет. Ориентировка на тонкий звуковой состав морфем в словообразовании более характерна для детей старшего дошкольного возраста.

Ориентировочная деятельность ребенка, направленная на звуковой состав морфемы, приводит к вычленению соответствующего элемента в слове. Эти слова в ряде случаев (как, например, при образовании слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами типа *домик*, *стол*, *грибок* и пр.) достаточно прозрачны, что обуславливает возможность прямого соотнесения образа звучащей морфемы с образом реального предметного отношения (в данном случае, уменьшительности). В процессе овладения семантически более сложными словообразовательными категориями (лица, собирательности и т.п.) образные связи означаемого и означающего морфемы приобретают опосредованный характер, где опосредствующим звеном выступает представление о значимых, существенных характеристиках объекта названия, его свойствах, качествах, отношениях, осознаваемых как основание номинации. Сущность генерализаций состоит в том, что аналогичные явления могут быть названы аналогичным образом: *заячий*, *белячий*, *лисячий*, *ежачий*, *слонячий*.

Характерным для генерализации является то, что она относится и к форме, и к значению морфологических элементов. С одной стороны, аналогичные (для ребенка) предметы и явления действительности группируются в комплекс, с другой — звукоформы, служащие для обозначения элементов комплекса, обобщаются в "модель-тип". Это объясняет такие смещения, как *булавкой* — *яблоком* — *ножом*, *молотком* — *ложком* — *тряпочком*, *летала* — *текла* — *шела*.

Имеющиеся в сознании ребенка "модели-типы" словообразования относительно устойчивы. Однако в рамках "модели-типа" ребенком могут производиться разные по семантической сложности операции. Операции могут основываться на представлении о функции предмета (*тепломер*), о цели действия, производимого этим предметом (*копата*), о самом действии (*вертилятор*). Все эти явления определяются не только активностью и самостоятельной деятельностью ребенка. В процессе общения со взрослыми он значительную часть слов и форм заимствует от них, но в этом заимствовании ребенок активен: он не просто повторяет слышанное, а мотивирует для себя слова и формы, а затем использует их на практике (ср. *улицонер*, *намакаронился*).

Звуковая форма мотивированного языкового знака детерминирована значением, и обобщение значений неотделимо от обобщения способов выражения. Последнее является содержанием действия семантического синтеза. Для него характерно обобщение значений ряда номинаций

и формирование новой — обобщенной — номинации. Семантический синтез требует обобщенного представления о функциях и атрибутивных свойствах предметов, о связях, в которые вступает предмет в результате действий с ним. Эти свойства и связи, отношения предмета должны быть выражены в языковом обозначении предмета. В результате процесса семантического синтеза формируются некие обобщенные представления относительно предметов, их свойств и связей. Средства выражения данных представлений могут быть получены ("добыты") ребенком в результате процесса вычленения. Отсюда два рассматриваемых процесса действуют не изолированно и независимо друг от друга, а в полной взаимосвязи.

Выделенные нами два процесса, действующие при овладении словообразованием в детской речи, не противоречат важнейшим закономерностям развития: переводу "вовнутрь" внешних действий и генерализации языковых явлений детьми. Первая линия развития определяет семантическую сущность второй. В словообразовании можно наблюдать переплетение этих линий развития, результатом чего является формирование регулярных (для ребенка) правил сложного именования сложных явлений, событий объективной действительности. Эти правила не являются самодовлеющими, их формирование обусловлено объективно, прежде всего, познавательной деятельностью ребенка, расширением его представлений о мире.

Можно думать, что правила словообразования и словообразовательные элементы составляют особый компонент, особую часть языковой способности ребенка.

Рассмотрим далее, как складывается процесс овладения правилами словообразования русского языка в детском возрасте. По типу и характеру источника деривации Е.С. Кубрякова выделяет три типа словообразовательных процессов: аналогический, корреляционный, дефиниционный [1977]. Выделенные три типа словообразования соотносятся с данными, полученными в результате исследования становления словообразования в детской речи. Это наиболее полно проявляется при анализе универбизации. Универбизацию мы определяем как такое новообразование, которое является результатом преобразования словосочетания в слово (человек, который делает зарядку, — *зарядочник*, человек, который пишет, — *писатель*). При формировании правил деривации в случае производства сложного слова необходима некоторая программа словообразовательного акта. Эта программа должна включать названные выше процессы: процесс вычленения (анализа) и процесс синтеза ("сборки" сложного слова — по семантическим компонентам).

Каждый из выделенных Е.С. Кубряковой типов словообразования должен характеризоваться своими психолингвистическими правилами и своими способами номинации. Какие же психолингвистические механизмы здесь действуют?

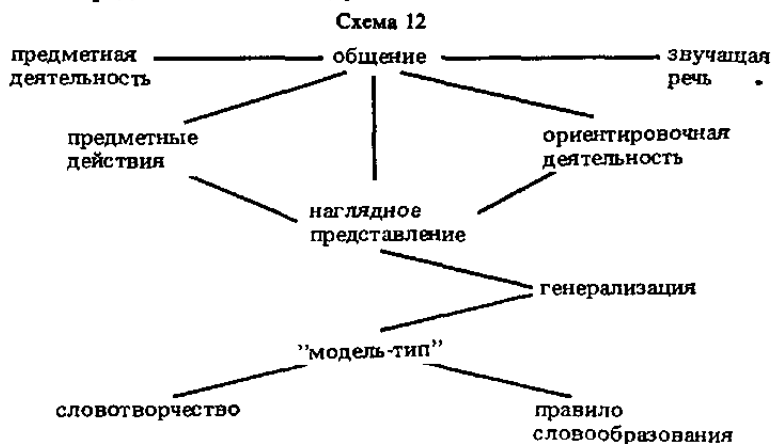
При аналогичном типе словообразования имеет место обобщение языковых явлений и образование на этой основе "модели-типа" словообразования. Ребенок в ходе общения не "отрывается" от предметных действий, и в прямую связь с предметами и действиями



стремится поставить избираемые им формы. В терминологии Н.А. Бернштейна этот выбор можно соответственно назвать выбором по способу "гребенки" и выбором по способу "цепочки" [1966].

Ориентировка на звуковую форму слова и приписывание звучанию мотивированного значения приводят к тому, что формируется генерализованное отношение: аналогичные явления обозначаются аналогичным образом. Это не аналогия в обычном понимании, но генерализация и активное творческое стремление ребенка к адекватному выражению получаемых знаний. Этим объясняются многие из примеров детского словотворчества (*рваность, вытонула, намакаронилса* и мн. др.). Тот факт, что дети никогда не встречали эти слова в речи взрослых, убедительно свидетельствует о неверности идей имитации и практики как главной основы речевого развития.

Отношения действий, речи и представлений при овладении морфологией представлены на следующей схеме:



Ориентировка ребенка в сфере звучащей речи приводит его к вычленению морфемы в слове. Результатом предметной деятельности является создание некоторого наглядного представления о действительности. Итак, устанавливаются две связи: 1) "морфема-звучание" и 2) "морфема-предметные отношения". "Пересекаясь" в представлении, эти связи служат основой генерализации соответствующего отношения.

Генерализованное отношение является, в свою очередь, базой появления "модели-типа", т.е. такой модели звукоформы, которая приложима ко всем без исключения явлениям данного типа. "Модель-тип" является и симптомом перехода к системным правилам словообразования. Последнее означает функциональное использование знаков языка, что возможно, впрочем, только при "созревании соответствующих структур" (Л.С. Выготский).

Однако механизм аналогического типа действует не изолированно от механизмов других типов словообразования. Действие "модели-типа" распространяется на корреляционный тип, что находит выражение в ряде случаев словотворчества (*вытонула, почайтили*). Пример "словотворчества наоборот": *кочегарка — жена кочегара*.

Свойство универбизации проявляется при действии механизма дефиниционного типа словообразования. Здесь имеет место отвлечение от генерализованного "прямого" отношения, следствием чего является появление слова-универба, представляющего собой "свернутую" предикативную синтагму. При "свертывании" синтагмы наиболее полно проявляется действие семантического компонента программы. Последний основан на анализе действительности (тот, кто играет, — *игральщик*).

Итак, можно полагать, что ведущими процессами при овладении словообразованием являются процессы семантического анализа действительности (и как следствие — вычленения) и семантического синтеза. Эти процессы составляют важнейшие компоненты программы словообразовательного акта, который понимается нами как синтаксический и в котором действуют психолингвистические правила. На разных этапах овладения словообразованием эти правила различны и их механизм коррелирует с выделенными в системе языка Е.С. Кубряковой типами словообразования. Ведущим принципом перехода от одного типа словообразования к другому является усложнение представлений о действительности и все больший "отрыв" обобщенных элементов системы языка от предметов и их отношений.

Такой довольно беглый анализ онтогенеза словообразования показывает, что словообразование — это результат сложной деятельности с функциональными элементами. Эти элементы соединяются по определенным правилам, и правила — неосознаваемые, обобщенные, прескрипторные — складываются постепенно, по мере усложнения знаний об объективном мире. Стержнем развития правил словообразования является семантика, вернее, семантические структуры сознания, формирующиеся по мере овладения субъектом предметным миром и отношениями, в нем складывающимися. Так, коммуникативные по своему назначению функциональные элементы языковой способности оказываются тесно связанными с когнитивными структурами.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Айдарова Л.И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1978.
- Аркин Е.А.* Дошкольный возраст. М., 1948.
- Арнольд Р.* Искусство и визуальное восприятие. М., 1976.
- Бейтс Э.* Интенция, конвенция, символы // Психолингвистика. М., 1984.
- Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.
- Брунер Дж.* Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. М., 1984.
- Бюлер К.* Очерк духовного развития ребенка. М., 1930.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч. М., 1982. Т. 2.
- Выготский Л.С.* Проблема сознания // Собр. соч. М., 1983. Т. 3.
- Выготский Л.С.* Детская психология // Собр. соч. М., 1984. Т. 4.
- Гальперин П.Я.* Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопр. философии, 1977, N 4.
- Гвоздев А.Н.* К проблеме детской речи. М., 1961.
- Гинзбург Е.Л., Лебединский В.В., Шахнарович А.М.* Нарушения структуры поведения в патологии // Материалы III Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. Тбилиси, 1974.

- Гоер А., Гоер Г. Первый период языковой деятельности ребенка // Детская речь. М., 1927.
- Горелов И.Н. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе. Челябинск, 1974.
- Горелов И.Н. Проблема функционального базиса речи. Дис. ... д-ра филол. наук. Магнитогорск, 1976.
- Дубинин Н.П. Биологические и социальные факторы в развитии человека // Вопр. философии, 1960, N 6.
- Ендовицкая Т.В. Развитие ощущений и восприятий // Психология детей дошкольного возраста. М., 1964.
- Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // ВЯ, 1964, N 6.
- Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.
- Журова Л.Е., Тумакова Г.А. Родной язык // Сенсорное воспитание в детском саду. М., 1981.
- Запорожец А.В., Венгер Л.А. (ред.) Восприятие и действие. М., 1967.
- Зимняя И.А. К вопросу о восприятии речи. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1961.
- Зимняя И.А. Психология говорения на иностранном языке. М., 1976.
- Истомина З.М. Влияние словесного образца и наглядного материала на развитие речи ребенка-дошкольника // Изв. АПН РСФСР, 1956. Вып. 81.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
- Карпова С.Н. Осознание словесного состава речи ребенком-дошкольником // Вопр. психологии, 1955, N 4.
- Коган А.Д. К вопросу о становлении тонального и речевого слуха // Научное совещание по вопросам физиологической акустики. Л., 1954.
- Красногорский Н.И. К физиологии становления детской речи // Журн. высш. нервной деятельности им. И.П. Павлова. Л., 1952. Т. II. Вып. 4.
- Кубрякова Е.С. Что такое словообразование. М., 1974.
- Кубрякова Е.С. Теория номинации и словообразование // Языковая номинация. Виды наименований. М., 1977.
- Ланге Н.Н. Психологические исследования. Одесса, 1893.
- Левина Р.Е. Неосознаваемые процессы формирования "чувства языка" // Бессознательное. Тбилиси, 1978. Т. III.
- Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. М., 1965.
- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
- Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. М., 1970.
- Леонтьев А.А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
- Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1959; М., 1972.
- Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольника // Уч. зап. ЛГПИ, 1941. Т. 35.
- Леушина А.М. О своеобразии образов в речи маленьких детей // Уч. зап. ЛГПИ. 1946. Т. 53.
- Лурия А.Р. О патологии грамматических операций // Изв. АПН РСФСР. 1946. Вып. 3.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1979.
- Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихологический анализ предикативной структуры высказывания // Теория речевой деятельности. М., 1968.
- Любимская А.А. Роль языка в умственном развитии ребенка // Уч. зап. ЛГПИ. 1955. Т. 112.
- Маркова А.К. Психологическое овладение языком как средством общения. М., 1973.
- Мецлерьяков А.И. Проблема образа и формирование психики слепоглохонемого ребенка // Вопр. психологии, 1960, N 4.
- Негмещикая Е.И., Шахмарович А.М. Язык и дети. М., 1981.
- Николаева Н.С. Об экспериментах по развитию творческой активности обучающихся // Проблемы интенсификации обучения. М., 1979. Вып. 1.
- Овчинников В.Н. Функциональные типы высказываний в детской речи. Дис. ... канд. филол. наук. М., 1982.
- Отпель В.В. Некоторые вопросы овладения ребенком начатками грамоты // Уч. зап. ЛГПИ. 1946. Т. 53.

- Павлов В.М.* Языковая способность человека как предмет лингвистической науки // Теория речевой деятельности. М., 1968.
- Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., 1932.
- Пиаже Ж., Инельдер Б.* Генезис элементарных логических структур. М., 1963.
- Попова М.И.* К вопросу об овладении грамматическими элементами языка детьми дошкольного возраста. Дис. ... канд. пед. наук. М., 1956.
- Поддьяков Н.Н.* Мышление дошкольника. М., 1977.
- Расстройства речи в детском возрасте.* М., 1969.
- Ржевский С.Н.* Слух и речь в свете современных физических исследований. М.: Л., 1936.
- Рубинштейн С.Л.* Психологическая концепция французской социологической школы // Уч. зап. ЛГПИ. 1941. Т. 35.
- Серебренников Б.А.* О материалистическом подходе к явлениям языка. М., 1983.
- Слобин Д., Грин Дж.* Психоллингвистика. М., 1977.
- Слобин Д.* Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психоллингвистика. М., 1984.
- Слюсарева Н.А.* О знаковой ситуации // Язык и мышление. М., 1967.
- Соликов А.П.* Эмпатия — неиспользованный резерв педагогики // Проблемы интенсификации обучения. М., 1979. Вып. 2.
- Сохин Ф.А.* Некоторые вопросы овладения ребенком грамматическим строем языка в свете учения И.П. Павлова // Сов. педагогика. 1951, N 7.
- Супрун А.Е.* К проблеме порождающей системы ребенка // Психология грамматики. М., 1969.
- Теплов Б.М.* Проблема индивидуальных различий. М., 1961.
- Ушакова Т.Н.* О причинах детского словотворчества // Вопр. психологии. 1970. N 6.
- Ушакова Т.Н.* Функциональные механизмы второй сигнальной системы. М., 1979.
- Фрадкина Ф.И.* Возникновение речи у ребенка // Уч. зап. ЛГПИ. 1955.
- Чуковский К.И.* От двух до пяти. 19-е изд. М., 1964.
- Шахнарович А.М., Ленден Ш.* Социальные и естественные факторы в языковой способности человека // Исследования речевого мышления в психоллингвистике. М., 1985.
- Швачкин Н.Х.* Развитие фонематического восприятия в раннем детстве // Изв. АПН РСФСР. 1948. Вып. 13.
- Эльконин Д.Б.* Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958.
- Эльконин Д.Б.* Развитие речи. Психическое развитие детей дошкольного возраста. М., 1964.
- Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.
- Bates E.* Language and context: the acquisition of pragmatics. N.Y., 1976.
- Brown R.* A first language. The early years. Cambridge, 1973.
- Carter A.* The transformation of sensorimotor morphemes into words // Papers and reports on child language development Stanford Univ. California, 1975.
- Cromer R.J.* The development of language and cognition: The cognition hypothesis // New perspectives in child development. Harmondsworth, 1974.
- Chomsky N.* Aspects of theory of syntax. Cambridge (Mass.), 1965.
- Dore J.* The development of speech acts. Hague, 1975.
- Erickson J.G., Quark D.R.* (eds.) Communication assessment of the bilingual bicultural child. Baltimore, 1981.
- Hakes D.T.* The development of metalinguistic abilities in children. Springer. Verlag, 1980.
- Käserman M.-L.* Spracherwerb und Interaction. Bern, 1980.
- Lenneberg E.* The biological foundations of language. N.J. 1967.
- McNeill D.* The creation of language. Penguin books. L., 1968.
- McNeill D.* The acquisition of language. N.Y., 1970.
- McShane J.* Learning to talk. Cambridge, 1980.
- Piaget J.* Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchatel, 1956.
- Pierce C.S.* Collected papers. Cambridge, 1932.
- Sinclair de Zwart H.* Acquisition du langage et development de la pensée. Paris, 1967.
- Schieffebuch R.L., Bricker D.D.* (eds.) Early language: A rision and intervention. Baltimore, 1981.
- Slobin D.I.* The acquisition of hussian as a native language // The genesis of language. Cambridge, 1966.
- Stern W.* Person und Sache. Leipzig, 1905. Bd. 1.

## ТЕКСТЫ-ПРИМИТИВЫ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ИХ ПОРОЖДЕНИЯ

Данный раздел посвящен анализу закономерностей образования и функционирования текстовых структур небольших размеров с полным (или почти полным) отсутствием привычных для нормы специальных средств связности. Такие структуры можно назвать текстами-примитивами. Они являются достаточно необычными, "странными" с точки зрения "классической" лингвистики текста.

Традиционное языкознание в качестве основного материала исследований и исходной базы для теоретических построений ограничивалось прежде всего нормативными развернутыми текстами письменного литературного языка. Расширение круга прикладных задач заставило лингвистов в последние годы столкнуться с большим количеством фактов, которые лежат за пределами традиционных исследований. Такое резкое расширение материала лингвистических исследований привело к известному кризису традиционной "нормоцентрической" лингвистики и к необходимости теоретического осмысления "отрицательного языкового материала" (Л.В. Щерба) как феномена речевой деятельности и, следовательно — к необходимости построения более общих моделей, описывающих эту деятельность. Принципиальные возможности для выявления общих закономерностей порождения речи дает использование эксперимента, которое сегодня стало одной из главных примет психолингвистического изучения речевой деятельности (ряд экспериментов описан ниже).

В этой связи отметим два подхода к оценке значения "отрицательного языкового материала" для лингвистики:

а) Подход "от устройства нормы" — для лучшего выяснения того, как устроена норма. Отсюда — отношение к отрицательному материалу как к интересному, но все же лишь вспомогательному, дополнительному, для изучения закономерностей устройства нормы. Такая точка зрения на отрицательный языковой материал является сегодня наиболее распространенной.

б) Подход "от общих закономерностей коммуникации" — для выяснения общих закономерностей устройства механизма, позволяющего осуществлять коммуникацию. В этом случае норма — лишь частный (хотя и очень важный) случай проявления этого механизма. Отсюда — отношение к отрицательному языковому материалу как к неизбежному, обязательному и равноправному материалу для изучения закономерностей речевой деятельности в целом, как таковой. Такой подход к изучению отрицательного языкового материала, кажется, только еще пробивает себе дорогу.

Одним из наиболее важных типов структур отрицательного язы-

кового материала и являются тексты-примитивы. Они широко распространены в "периферийных", с точки зрения нормы, коммуникативных ситуациях<sup>1</sup>:

— Детская речь (около 1,5—2 лет): *Кисель пецька* 'Кисель — на печке';

— Речь больных с моторной афазией (так называемый "телеграфный стиль"): *Вот... вот... фронт... вот... наступление... вот... пуля... вот... ничего... вот... больница... операция... вот... речь... речь... речь...;*

— Реплики на малознакомом иностранном языке: *Я... Красная площадь...;*

— Реклама: *Аэрофлот — скорость, надежность, комфорт;*

— Вывески: *Гастроном; Дом книги; Овощи, фрукты;*

— Заклавия книг, спектаклей, кинофильмов и т.п.: *Гамлет; Мертвые души; Преступление и наказание; Люди, годы, жизнь; Структурализм: за и против;*

— Реплики в диалогах разговорной речи: — *Скажите, чья рубашка? — Чехословакия; — Улица Горького, как пройти?;*

— "Инкрустации" в текстах нормированной литературной речи: *система "поле—магазин"; ракеты класса "Земля—Воздух";*

— Планы, наброски: *Станица — Терек — за водой — невеста — черкес на том берегу — она назначает ему свидание — он хочет увести ее — тревога — бабы убивают молодого человека — берут его в плен — отсылают в крепость — обмен — побег — девушка с черкесом (Пушкин, т.4. М.; Л., 1950);*

— Предметные рубрики в традиционных предметных каталогах и предметных указателях: *Цветная металлургия — Стандарты — Указатели; Гербы городских Украины — История [Сахарный 1987];*

— Наборы ключевых слов к документам в автоматизированных информационно-поисковых системах: *Сырье — Экспорт — Африканские страны;*

— Реакции в свободном ассоциативном эксперименте: *Друг-парта [Сахарный 1985].*

Уже этот беглый перечень показывает не просто широту распространения текстов-примитивов, но и универсальность их структурной организации — независимо от видов речевой деятельности, в которых они образуются. Хотя, разумеется, генезис текстов-примитивов различен: у маленьких детей механизм тонкого синтаксирования еще не сформирован, у больных с афазией он разрушен, планы пишутся "для себя" и потому не требуют тонкой синтаксической отделки, информационно-поисковые языки специально конструируются как языки с огрубленным синтаксисом и т.д. В целом же тексты-примитивы, несмотря на "экзотичность" их структуры с точки зрения нормоцентрической лингвистики, представляют собой вполне естественные результаты работы механизма порождения речи. В них реализуются все основные характеристики текста, которые и позволяют с его помощью осуществить акт коммуникации. Все это

<sup>1</sup> Некоторые примеры взяты из работ А.Н. Гвоздева, А.Р. Лурня, Е.А. Земской, О.А. Лаптевой.

дает основание для выдвижения гипотезы о фундаментальности механизма образования текста-примитива и базисности его для речевой деятельности вообще.

Однако сегодня тексты-примитивы "не укладываются" в традиционную теоретическую лингвистику. Им нет места в иерархии уровней языка. Нет и традиционных методов исследования их именно как текстов. Нет единого понимания их и других (развернутых) текстов как принципиально единого объекта лингвистического исследования, имеющего единую природу. Для специального изучения, осмысления и использования текстов-примитивов в теории и практике необходима иная трактовка ряда фундаментальных понятий текста и их приоритетов, чем это принято в большинстве исследований по лингвистике текста.

В традиционной лингвистике текста подход к тексту осуществляется прежде всего "от формы". Отсюда — упор на специфику именно формы. Текстами, как правило, признаются только "большие", развернутые, тексты (зачастую к тому же — только письменные). Приоритетно осознание "отдельности" каждого данного текста, который предстает прежде всего как автономная, замкнутая структура. Отсюда зачастую — понимание текста как единицы еще одного, "высшего" лингвистического уровня. В этом смысле "лингвистика текста" противопоставляется "лингвистике предложения" (т.е. синтаксису) и тем более — "лингвистике слова" (т.е. лексикологии). Основная проблема так понимаемой лингвистики текста неизбежно ориентируется прежде всего на выявление закономерностей организации его структуры, т.е. на выявление средств связности и описание "грамматики" текста. Вопрос же о содержательной структуре текста в целом, если и исследуется, то прежде всего — в зависимости от его формальной структуры. Отсюда — вторичность проблемы цельности, зависимость ее решения от проблемы связности. Вот почему при таком подходе в лингвистике текста нет места для анализа текстов-примитивов (несмотря на отдельные неизбежные теоретические допущения о минимальных текстах, состоящих из одного слова или из двух морфем [см., например, Вайнрих 1978].

Для осмысления феномена текста-примитива нужен принципиально иной подход к тексту — подход "от содержания". Такой подход к тексту осуществляется прежде всего в психолингвистике. Здесь приоритетным понятием становится уже не связность, а цельность [Леонтьев 1976]. При этом активно обсуждаются проблемы гештальта и его структурирования в речемыслительной деятельности человека, актуализации элементов цельности при их осознании в процессе порождения текста и закономерностей вербализации этих элементов, иерархии смысловых отношений в структуре цельности, структурирования цельности как интеллектуально-эмоционального процесса, в котором переплетаются когнитивные и коммуникативные структуры, сознательное и бессознательное, логическое и ассоциативное, выбора средств для оформления текста в процессе коммуникации и т.д.

При подходе "от содержания" меняются приоритеты не только в паре понятий "цельность — связность", но — вслед за ней — и в паре "автономность данного текста — связь данного текста с другими текстами по смыслу". На первый план здесь неизбежно выдвигается понятие "парадигмы текстов" (сопоставимых по смыслу как тексты- "синонимы") — от текстов-примитивов до огромных развернутых текстов. Разница между членами такой парадигмы — в характере расчленения цельности, степени детализации такого расчленения и решении проблем расчлененной структуры данного типа в виде линейного текста. Понятие перифразы, о котором говорил Р. Якобсон [1985] должно быть распространено и на понятие текста. Цельность как парадигматический феномен позволяет сближать (отождествлять) тексты-перифразы и тем самым дает основание осмыслять их как члены одной парадигмы. Отсюда — и понимание текста-перифразы как члена парадигмы текстов, передающего инвариант содержания (т.е. структуру цельности) то более развернуто, то более свернуто. Отсюда — относительность содержательной структуры отдельного текста (несмотря на его автономию). Отсюда также — иерархия инвариантных и вариантных моментов в передаче цельности в каждом данном тексте.

При таком подходе связность также остается базисной характеристикой текста, однако не "первичной", а производной от характера представления цельности в тексте. Связность — это основная характеристика, определяющая тип структуры текста как такового. Если цельность текста — парадигматический феномен, то связность текста — синтагматический феномен. Характер выражения связности при организации текста зависит, в частности, от объема текста. Простейшим ("нулевым") показателем связности является простое соположение элементов в тексте. В более сложных случаях появляются и специальные средства связности, уточняющие отношения между этими элементами.

Из сказанного ясно, почему тексты-примитивы являются простейшим видом текстов. Текст-примитив наделен цельностью (и потому входит в соответствующую парадигму текстов) и максимально простым комплексом средств связности.

Коммуникативные и структурные особенности текстов-примитивов позволяют наметить их основную типологию.

1. Особенности передачи структурирования цельности в тексте-примитиве.

а) Нерасчлененная передача цельности, при которой содержательное членение текста либо отсутствует, либо, во всяком случае, не является актуально осознаваемым (прежде всего — это тексты, представляющие собой непроеводные или производные, но в значительной степени дестимологизированные слова, а также устойчивые и актуально дестимологизированные словосочетания, реже — отдельные морфемы [Сахарный 1987<sub>2</sub>]. В этих случаях текст-примитив строится и осознается целиком с помощью воспроизводимых знаков.

б) Расчлененная, аналитическая передача цельности, при которой



содержательное членение текста является актуально осознаваемым (наиболее типичные виды расчлененных текстов-примитивов — это наборы ключевых слов [Сахарный и др. 1984], а также производные слова с четко осознаваемой морфемной структурой).

## 2. Особенности порождения текста-примитива.

а) Первичные тексты-примитивы — как результат "первичного", непосредственного, "неразвернутого" кодирования, вербализации целостности (тексты в детской речи, в речи при афазии, в речи иностранцев, реплики в диалоге в разговорной речи, вывески и т.п.).

б) Вторичные тексты-примитивы — как компрессированный вариант развернутого текста, как результат "вторичного", "свернутого" кодирования, точнее — перекодирования, т.е. явные перифразы к исходному, "первичному" развернутому тексту (независимо от того, кем этот текст был создан, — самим создателем вторичного текста-примитива или другим лицом: оглавления к готовым текстам, тезисы-конспекты готового текста, предметные рубрики, наборы ключевых слов или дескрипторов в автоматизированных информационно-поисковых системах, наборы ключевых слов к тексту, полученные в эксперименте, и т.п.). Вторичные тексты-примитивы являются эффективным материалом для экспериментальных исследований, благодаря возможности сопоставления с исходным первичным развернутым текстом.

## 3. Особенности формы существования текста-примитива.

а) Текст-примитив, реализованный как автономный, уже выделенный текст (субтекст), в том числе и как "инкрустация" в развернутом тексте (пример последнего — случаи типа «система „поле-магазин“»).

б) Текст-примитив, "растворенный" в составе развернутого текста (поскольку он потенциально может быть "вычленен" из такого развернутого текста как вторичный текст-примитив), например, совокупность отдельных ключевых слов из возможного "будущего" текста-набора ключевых слов в составе исходного развернутого текста.

Сказанное объясняет, почему при изучении текстов-примитивов, наряду с традиционным наблюдением (прежде всего — при изучении первичных текстов-примитивов — детской речи, патологии речи и др.), целесообразно использовать эксперимент на перифразирование (как перифразирование-свертывание, так и перифразирование-развертывание).

Как уже отмечалось, два основных типа текстов-примитивов — это тексты-слова и тексты-наборы ключевых слов.

Эксперименты с перифразированием текстов-слов, направленные на перифразу-свертывание, позволяют выявить механизм универбализации — получения производного слова. Эксперименты с перифразированием текстов-слов, направленные на перифразу-развертывание, позволяют получить толкование и с их помощью — выявить механизм актуального осознания смысловой и формальной структуры слова. Не вдаваясь в детали анализа результатов этих экспериментов [см. Сахарный 1985], отметим только, что в интересующем нас аспекте эксперименты выявили "текстовую" природу слова, что и позволяет

рассматривать слово-текст как член парадигмы текстов разнообразной структуры.

Эксперименты с перифразированием текстов-наборов ключевых слов, направленные на перифразу-свертывание, позволяют выявить механизм компрессии развернутого текста и представления его основного содержания в виде текста-набора ключевых слов [см. Сахарный 1982; Сиротко-Сибирской 1988; Баринова 1988; Бойкова 1988] (такая процедура в информационно-поисковых системах называется индексированием). Эксперименты, направленные на перифразу-развертывание текста на основе заданного набора ключевых слов, позволяют выявить ряд закономерностей структурирования цельности [см., например, Штерн 1978].

Закономерности порождения текстов-примитивов-наборов ключевых слов представляют особый интерес. Дело в том, что отдельное слово имеет длительные традиции изучения в лингвистике (в лексикологии), хотя и не в качестве "текста-примитива". Что же касается набора ключевых слов, то это для традиционной лингвистики — вообще принципиально новый объект исследования, представляющий собой минимально расчлененное представление цельности. Может возникнуть вопрос, насколько это — реальная единица речевой деятельности, являющаяся результатом порождения текста особого рода, не является ли она искусственной конструкцией. Поэтому важно рассмотреть вопрос о нейропсихологической реальности набора ключевых слов как особого вида текста и привести ряд аргументов в пользу такой реальности.

1. "Нормальный" автономный текст-набор ключевых слов имеет тенденцию состоять не более, чем из 8—10 слов, в основном из изолированных имен существительных. Такая длина и структура набора ключевых слов обусловлена, по-видимому, пределами оперативной памяти человека, которые позволяют одновременно и сохранять цельность, и представлять ее аналитически расчлененной, но при этом — без избыточных специальных средств связности и тем более — без сложных трансформационных преобразований. Эксперименты показали, что стратегия построения "нормального" набора ключевых слов отличается от стратегии построения более крупных текстов [Сиротко-Сибирский 1988]. Так, при задании выделить из развернутого текста набор до 10 ключевых слов испытуемые сравнительно легко выделяют в качестве ключевых изолированные слова. При выделении же набора ключевых слов, состоящего более чем из 10 слов, резко возрастает в ответах число словосочетаний. Частеречная структура наборов ключевых слов, состоящих более чем из 10 слов, практически повторяет частеречную структуру исходного развернутого текста. Частеречная же структура набора ключевых слов, состоящего из 10 и менее слов, довольно существенно от нее отличается — за счет резкого увеличения доли имен существительных.

2. Механизмы построения и осознания наборов ключевых слов как текстов-примитивов с минимально расчлененной структурой цельности и потому простой "грамматикой" организации таких текстов, по-видимому, локализируются в правом полушарии. Показательны

результаты анализа текстов-пересказов рассказа Л.Н. Толстого "Два товарища", которые давали больные после унилатеральных электросудорожных припадков<sup>2</sup>. Доля употреблений восьми ключевых слов к этому тексту (выделенных в эксперименте на норму) существенно выше в общем числе словоупотреблений в тексте в тех случаях, когда "выключено" левое полушарие и "работает" только правое. Иными словами, растворенный в развернутых текстах набор ключевых слов гораздо ближе к тому развернутому тексту-пересказу, который строится при работе правого полушария.

3. Textoобразующий механизм, позволяющий порождать первичные автономные расчлененные тексты-наборы ключевых слов с примитивной синтаксической организацией (телеграфный стиль) и тем самым достигать вполне удовлетворительного эффекта в сравнительно простых коммуникативных ситуациях, сохраняется (или восстанавливается) у больных-правшей с моторной афазией средней степени тяжести, т.е. с поражением речевых речевых зон в лобной доле левого полушария и сохранением механизмов в правом полушарии.

Что же касается "коммуникативной реальности" текстов-примитивов, то здесь можно ограничиться следующим замечанием. Достаточность текста-примитива для решения ряда коммуникативных задач в ряде случаев вполне реальна, но завуалирована либо плохим знанием языка, либо патологическими нарушениями речи (как в "классическом" отрицательном языковом материале — первичных текстах-примитивах в детской речи, речи иностранцев, речи больных с афазией с т.п.). Однако в случаях других видов коммуникаций, содержащих вторичные тексты-примитивы, хорошо видно, что тексты-примитивы-наборы ключевых слов могут быть не только достаточны, но и необходимы для успешного решения данного типа коммуникативных задач и потому для некоторых типов ситуаций являются нормой, в то время как привычные и "нормальные" структуры более развернутых и сложно организованных текстов, напротив, являются в таких ситуациях явно избыточными и потому — неоптимальными. В качестве примера приведем традиционные предметные каталоги и предметные указатели, когда индексирование, приводящее к построению текста-набора ключевых слов, является специальной задачей и условием успешного функционирования этой коммуникативной системы (причем, в отличие от ряда автоматизированных информационно-поисковых систем, здесь налицо "нормальная" коммуникация двух людей — предметизатора и читателя — с помощью письменного текста-примитива).

Одни из центральных вопросов теории текстов-примитивов — это вопрос об их парадигматической организации. Как уже отмечалось, текст-примитив является членом парадигмы текстов, объединенных одним инвариантом цельности. В зависимости от особенностей структурной организации текстов-членов такой парадигмы, основные

<sup>2</sup> Протоколы любезно предоставлены В.Л. Деглиным и Т.В. Черниговской. Эксперимент с ключевыми словами проводился совместно с А.С. Штерн и Д.И. Гусаровым.

группы таких текстов (по нарастанию их размеров и сложности) могут быть представлены следующим образом:

- а) отдельное слово-текст,
- б) различного рода наборы ключевых слов-текстов,
- в) грамматически оформленные однословные предложения-тексты,
- г) различного рода осложненные предложения-тексты,
- д) различной степени сложности развернутые тексты.

Развертывание текста есть переход в процессе его построения более простых к более сложным структурам. Поэтому, вообще говоря, развертывание текста представляет собой цепь перифраз, каждый раз представляющих собой новую, более маркированную структуру данной цельности. А сама структура текста так или иначе отражает эту последовательность парадигматических преобразований. При этом каждый раз в этой цепи динамически актуализируется, "высвечивается" тот или иной фрагмент структуры цельности, что также отражается в структуре текста.

В этом плане по-иному видится и сущность тема-рематических структур в тексте. Рема выделяет в теме новые дополнительные детали и тем самым ограничивает, уточняет тему, уменьшает неопределенность в передаче уже выделенной в ней информации, органически включаясь в цельность и не являясь чем-то внешним по отношению к теме. В этом — отражение динамики речемыслительного процесса (разумеется, результаты этого процесса могут быть реализованы в тексте не только сразу, но и отсроченно или не реализованы совсем). Тема же в рассматриваемом плане не столько противопоставляется реме (как традиционно считается в теории актуального членения), сколько характеризует весь тема-рематический блок, в котором рема выступает как конкретизатор в структуре самой темы. Отсюда — особая важность исследования не "отдельности" темы или ремы, но их диалектического единства.

Развертывание тема-рематической структуры при построении текста есть актуализация компонентов цельности, т.е. перевод их из подсознательного, диффузного, континуального в нечто более "сознательное", четкое, дискретное и связывание каждой из этих актуализированных субцельностей с каким-то текстом (фрагментом текста), простым или сложным. При этом каждый такой компонент, в свою очередь, — это не элементарный мир, а сложное синкретическое образование, которое в принципе также может быть дополнительно расчленено, структурировано (и следовательно — представлено при дальнейшем развертывании текста) и т.д., теоретически — без конца.

Необходимость реализации механизма тема-рематической структуры в процессе построения текста отражает фундаментальное противоречие между целостным (симультанным) характером представления предмета коммуникации говорящим и неизбежно линейным, последовательным (сукцессивным) развертыванием этого представления в тексте. Каждый тема-рематический блок выступает в тексте как перифраза-развертывание по отношению к теме этого блока.

В этом плане по-новому видится и роль повторов в развернутом тексте — как проявление не столько синтагматического меха-

низма построения текста (т.е. как механизма связности), сколько, прежде всего, парадигматического (т.е. как механизма цельности). А уже сам характер реализации в тексте темы данного тема-рематического блока (в том числе — и в виде полного или частичного повтора предшествующей части текста) используется как специальное средство связности, эксплицирующее в тексте связи между элементами (компонентами) цельности.

То, что повторы проявляются как реализация последовательности парадигматических преобразований-перифраз при развертывании текста, хорошо видно во многих случаях и на структурах текстов-примитивов. Так, при комплексировании предметных рубрик в предметных каталогах или указателях типичен прием сочетания текста — простой предметной рубрики, организующей так называемый узкий комплекс предметных рубрик (например, *психолингвистика*) с текстами — сложными предметными рубриками, уточняющими различные аспекты данного комплекса (например, *психолингвистика — ассоциативные структуры, психолингвистика — история* и т.д.). В разговорной речи часто используются структуры типа *А вот Анна Ивановна, она очень практическая женщина...* Типично для разговорной речи и "текущее редактирование" с заменой какого-либо фрагмента текста на более точную, по мнению говорящего, перифразу. Постоянный поиск парадигматических замен (причем не только слов, но и более сложных аналитических структур) в процессе построения текста характерен для речи больных с афазией, у которых поражены речевые зоны в височной области левого полушария.

При усложнении структуры цельности, т.е. при выделении в предмете коммуникации нескольких рем, говорящий решает вопрос о порядке их следования, с тем, чтобы постоянно поддерживалось поступление новой информации (пример отсутствия такого поступления — тексты типа *У попа была собака...*: при внешнем формальном развертывании этого текста поступление новых рем в какой-то момент прекращается. Это противоречие между формой и содержанием и создает комический эффект).

В то же время появление каждой новой ремы одновременно делает предыдущую рему частью темы в очередном тема-рематическом блоке. Поэтому по мере развертывания текста объем выделенных компонентов темы постоянно растет. Однако ограниченность объема оперативной памяти заставляет говорящего для повышения эффективности коммуникации устранять излишнюю детализацию при передаче темы в каждом тема-рематическом блоке, с учетом того, что эта детализация уже известна слушающему и тем самым сохраняется надежность коммуникации (пример отсутствия такого устранения — известное стихотворение "Дом, который построил Джек". Избыточная надежность при передаче темы в тема-рематических блоках последних строф делает коммуникацию неэффективной и тоже создает комический эффект).

Противоречие между simultанностью цельности и сукцессивностью текста порождает проблему связности как синтагматической организации порождаемого текста. Естественно, что это противоречие тем

серьезнее, чем текст развернутое и сложнее. Однако проблемы связности возникают и в текстах-примитивах. Более того, в структуре текстов-примитивов мы находим все основные типы структур связности, которые отмечены и в развернутых текстах.

Простейшим случаем структурирования цельности является передача ее одним тема-рематическим блоком, в котором "бытийная" тема, указывающая, что "нечто" имеет место, может быть и не выражена в тексте, а рема предстает в виде отдельного слова, чаще всего — существительного в именительном падеже (форма русского назывного предложения). В таком тексте в "снятом" виде наиболее синкретично и неопределенно выражается все потенциальное многообразие связей и отношений, характеризующее данную цельность. Удобная "отдельность" в передаче цельности, краткость и структурная простота текстов-примитивов-слов обуславливает базисную роль подобных структур — как самих по себе (лексикология — это по существу наука именно о таких "текстах-словах", хотя сами лексикологи, как правило, этого не осознают), так и в формировании всех более сложных структур текстов. Отсюда — известный тезис о слове как "центральной" единице языка.

Аналитически расчлененная форма представления такого тема-рематического блока в тексте, когда обозначается не только рема, но и бытийная тема, обычно используется как субтекст при построении начала достаточно развернутого текста: *Был вечер...; Имеется треугольник...; Жил-был царь...* и т.п.

Необходимость дальнейшей детализации цельности ведет к появлению принципиально иных, "неоднословных", структур текста.

Самый простой способ аналитического "многоремного" представления цельности — это структурирование цельности двумя тема-рематическими блоками. Однако при порождении даже такого, сравнительно простого, текста возникает ряд противоречий:

А) Текст при выделении в цельности уже двух (а тем более — большего числа) тема-рематических блоков неизбежно "рассыпается" на отдельные обозначения этих блоков, и в то же время говорящему необходимо сохранить, удержать в оперативной памяти общую картину.

Б) Каждый фрагмент текста, отражающий отдельный тема-рематический блок, может быть представлен (построен, осознан) как отдельный, самостоятельный текст, но, начиная с двухблоковых структур, он одновременно становится частью более сложной структуры. И если при структурировании цельности одним тема-рематическим блоком квант информации охватывает по существу всю актуальную для говорящего часть (область) цельности, то при структурировании цельности двумя (и более) тема-рематическими блоками каждый новый блок (точнее — его рема) не только несет относительно автономный квант информации, но и включает его в структуру уже имеющейся информации о данной цельности. Вот почему рема данного тема-рематического блока, будучи уже переданной в тексте, неизбежно сразу же становится частью уже известной информации (т.е. включается в тему, обогащая ее).

Как решается в этих условиях проблема связности текста (как проблема связи между тема-рематическими блоками, а также как проблема связи между темой и ремой внутри тема-рематического блока)?

Текст, отражающий два тема-рематических блока, в максимальном варианте может быть представлен следующим образом:

$T_0 — P_1; T_0 — P_1 — P_2,$

где  $T_0$  — обозначение бытийной темы,  $P_1, P_2$  — обозначения рем соответствующих тема-рематических блоков.

Такой полный повтор текста первого тема-рематического блока в тексте темы второго блока отражает стремление к надежности (отсюда — принципиальная возможность искусственных с точки зрения нормы "логических" интерпретаций простейших фраз типа *Стол стоит* как 'Имеется стол. Этот стол стоит'.

Однако обычно такое специальное указание на тему оказывается во втором тема-рематическом блоке явно избыточным и может быть опущено (отражение стремления к экономии).

Текст, отражающий два тема-рематических блока, в минимальном варианте может быть представлен следующим образом:  $P_1; P_2$ . Иными словами, для передачи в тексте структуры цельности в простейшем случае достаточно простого перечня рем. На факт их взаимосвязи указывает само их соположение, которое тем самым и становится простейшим средством выражения связности, передающим (при отсутствии специальных средств) бытийную, недифференцированную связность, обозначающим, что связь между ремами имеет место. Отсюда — коммуникативная возможность текстов типа детских фраз *Кисель печка*. Такие тексты фактически ориентированы прежде всего на передачу квинтэссенции структуры цельности в ее наиболее чистом виде (как перечня рем) и потому вполне достаточны для решения сравнительно простых коммуникативных задач. Впрочем, чаще всего возможно и уточнение отношений между ремами, осмысление связей либо как "подчинения" (когда  $P_2$  как-то характеризует, уточняет  $P_1$ ), либо как "сочинения" (при перечислении, когда  $P_1$  и  $P_2$  связаны непосредственно с  $T_0$ ).

При структурировании цельности тремя и более тема-рематическими блоками текст как перечень "чистых" рем может осознаваться как все более "экзотический", дефектный с точки зрения нормы. Однако наличие в тексте именно рем все же позволяет с их помощью успешно осуществлять коммуникацию во многих типах ситуаций (ср. коммуникацию с больными с афазией, порождающими тексты "телеграфного" стиля, или коммуникацию в информационно-почтовых системах с помощью наборов ключевых слов или предметных рубрик).

В то же время уже для текстов, отражающих три тема-рематических блока, появляется возможность принципиально разных типов комбинаций подчинительных связей  $P_1$  с другими ремами: либо как "цепочки" (связь последовательного подчинения, когда  $P_2$  как-то характеризует, уточняет  $P_1$ , а  $P_3$ , в свою очередь, как-то харак-

теризует, уточняет  $P_2$ , либо как "куста" (связь параллельного соподчинения, когда и  $P_2$ , и  $P_3$  как-то характеризуют, уточняют  $P_1$ ).

С появлением структуры куста в тексте возникают дистантные связи рематических элементов ( $P_1—P_3$ ), что при простом соположении рем вызывает возможность появления омонимии связей между ремами при осознании текста. Поэтому возрастает и роль специальных средств связности — как результат стремления к надежности.

Простейшее и наиболее надежное средство связности — это повтор ремы (рем) предыдущих блоков в тематической части данного тема-рематического блока (ср. сочинения младших школьников типа: *Петя пошел гулять. Петя увидел Мишу. Миша стоял у дерева. На дереве сидела птичка...*). Но повтор зачастую явно неэкономен, избыточен, что заставляет искать и другие, тоже надежные, но при этом — более компактные, экономные средства связности. Отсюда, в частности, — трансформации с частичной компрессией темы, т.е. рем предыдущих блоков.

При трансформациях, как и при любого рода других синонимических преобразованиях-перифразах, речь идет лишь о некоторой близости двух членов парадигмы (но не их полной тождественности, как принято считать в классической трансформационной грамматике). Тождественными должны быть лишь те элементы текста, которые в данный момент относятся говорящим к его реме. Что же касается темы данного тема-рематического блока, то любая трансформация предполагает некоторое ее свертывание.

Итак, основные типы связности в текстах-примитивах, отражающих более чем один тема-рематический блок, т.е. дающих простейшее представление (структурирование) цельности — это перечисление, цепочка и куст. Эти структуры, по-видимому, исчерпывают принципиальные возможности структурирования цельности при порождении любого развернутого текста и лежат в основе всех конкретных решений проблемы связности, реализованных в специальных ее средствах.

Мощнейшим фактором, определяющим структуру любого текста, является объем оперативной памяти. В текстах-примитивах экономия позволяет обходиться не только без использования тонких специальных средств связности, но и без отражения в тексте обозначений тем в тема-рематических блоках (как в наборах ключевых слов). Однако в более сложных и развернутых структурах текстов требование надежности заставляет вводить и повтор тематических элементов, и другие специальные средства связности. Но при этом введение таких компонентов текста, как и увеличение числа тема-рематических блоков, отражаемых в тексте, затрудняет удержание цельности в оперативной памяти. Это заставляет говорящего (как и слушающего) переходить от "однослойной" структуры текста, характерной для текста-примитива, к "многослойной" его структуре, когда нескольким тема-рематическим блокам развернутого текста соответствует один "укрупненный" тема-рематический блок ("макроблок"), а сумма таких макроблоков опять-таки не превышает возможностей оперативной памяти и потому может обрабатываться



в пределах ее объема. Все это требует и иных способов компрессии темы в тема-рематических блоках развернутого текста при его построении, и иных средств связности, уточняющих отношения между компонентами текста. Все эти способы и средства закрепляются в социуме как специальные грамматики для построения развернутых текстов и их фрагментов.

Естественно, что подобная процедура укрупнения тема-рематических блоков, приводящая к возникновению макроблоков (или, напротив, к превращению тема-рематических блоков в макроблоки и в результате этого — к выделению в них "микроблоков"), может проводиться говорящим многократно в процессе порождения развернутого текста, что способствует усложнению иерархии его смысловой структуры.

В этом плане можно говорить, что в смысловой структуре развернутого текста между уровнем самого верхнего макроблока и уровнем самого нижнего микроблока может быть достаточно много промежуточных уровней. В тексте же примитиве самый верхний и самый нижний уровни еще не разведены (совмещены).

Сопоставление текстов-примитивов и развернутых текстов с учетом рассмотренных различий в организации их смысловых структур позволяет осмыслить ряд принципиально новых феноменов речевой деятельности. Отметим, по крайней мере, две группы таких феноменов.

Первая из них связана со сложностями контроля при одновременной обработке структур макроблоков верхнего уровня иерархии смысловой структуры и микроблоков нижнего уровня иерархии при построении текста, что может приводить к двум типам "сбоев": либо когда при акценте на макроблоки получается текст, плохо отредактированный на уровне микроблоков, либо, напротив, когда при акценте на микроблоки говорящий отвлекается от учета структуры макроблоков и "теряет нить" разговора. При этом подобные сбои могут происходить при порождении не только развернутых текстов. Так, по-видимому, предельными случаями первого типа являются тексты-примитивы с малой степенью детализации, которые строятся большими с некоторыми "передними" формами афазии, а предельными случаями второго типа — небольшие тексты с нарушением "нити разговора" даже в пределах одной фразы у больных шизофренией типа *Стол — название непосредственно общежитийское. Предметы по отношению друг к другу будут считаться как бы мертвыми. По сравнению с природой можно сказать, что его делают из дерева, а дерево растет, оно существует в природе. Здесь оно погублено и несуществующее, стоящее неопределенным предметом, оно имеет в виду и качество, и количество* [Зейгарник 1986].

Вторая группа феноменов связана с характером организации грамматик, по которым строятся тексты разных типов. Рассмотренные закономерности позволяют по-новому подойти к разрешению традиционного спора между сторонниками "номиноцентрической" и "вербоцентрической" ("предикатоцентрической") теории предложения.

Этот спор может быть решен как спор концепций, описывающих не взаимоисключающие, а дополнительные феномены речевой деятельности.

По данным исследования речи больных после унилатеральных электросудорожных припадков, предложения типа *Ваня побил Петю*, *Петя побит Ваней* и т.п. при "выключенном" правом полушарии классифицируются в зависимости от грамматического структурирования ситуации (субъект — "бьющий", объект — "побитый"). При "выключенном" же левом полушарии в одну группу попадали все предложения, которые начинались с *Петя*, в другую — с *Ваня* [Черниговская и др. 1982], т.е. вторая классификация осуществлялась по другой стратегии, на основе другой грамматики, игнорирующей сложные трансформационные правила и опирающейся на первое слово как на основное (ключевое) в тексте, при котором все остальные слова выступают как его дополнительные, уточняющие характеристики. Но это и есть та "грамматика", по которой строятся тексты-примитивы (выше уже приводились примеры с простыми и сложными предметными рубриками). Нарушение механизмов порождения сложных трансформационных структур (телеграфный стиль) характерно и для больных с моторной афазией, у которых поражены речевые зоны в лобной доле левого полушария.

Все это позволяет выдвинуть фундаментальную гипотезу о наличии в языковой способности человека двух классов грамматик:

— "номиноцентрической" грамматики, которая управляется правым полушарием и которая обеспечивает построение текстов-примитивов, обладая минимум специальных средств связности,

— "предикатоцентрической" грамматики, которая управляется левым полушарием и которая обеспечивает построение развернутых связных текстов, обладая достаточно мощным аппаратом специальных средств связности (прежде всего — средств трансформационных преобразований) для организации такого текста.

В этом случае упомянутая "многослойность" развернутого текста обеспечивается сложным взаимодействием обеих грамматик, а утрата такого взаимодействия и приводит к тем двум типам при порождении дефектов развернутого текста, о которых только что говорилось.

Изучение текстов-примитивов позволяет осмыслить и роль механизма вербальных ассоциаций в процессах текстопостроения. В теории текстов-примитивов находит свое естественное объяснение классификация ассоциатов как парадигматических, синтагматических и тематических. При этом сами ассоциаты могут быть рассмотрены как тексты-примитивы-слова (при парадигматическом сопоставлении испытуемым слова-стимула и слова-реакции), как тексты-примитивы-словосочетания (при парадигматическом сопоставлении слова-стимула со словосочетанием стимул—реакция), как тексты-примитивы-наборы ключевых слов (при парадигматическом сопоставлении слова-стимула с парой слов стимул—реакция) [Сахарный 1988]. Это положение подтверждено экспериментально.

Структура ядра ассоциативного поля, данного слова отражен-

ная в словарной статье словаря ассоциативных норм языка, может быть осмыслена как сумма наборов ключевых слов, отражающих наиболее стандартное структурирование цельностей в наиболее стандартных ситуациях. При этом сама возможность слабой расчлененности и структурированности цельности в языковом сознании человека, порождающего более или менее "нормальный", "стандартный" текст-примитив, надежно обеспечивается опорой прежде всего на более или менее стандартные зоны ассоциативных полей наименований, с высокой вероятностью связей элементов поля. Это облегчает одновременное и непосредственное удержание в памяти всех выделенных элементов структуры цельности в их связях и тоже обусловлено все тем же объемом оперативной памяти.

Эксперименты на построение развернутого текста, включающего заданный набор из 8—10 ключевых слов, показали важные закономерности [Овчинникова 1986]. В тех случаях, когда все слова были взяты из одной словарной статьи словаря ассоциативных норм [1977] как слово-стимул и набор слов-реакций к нему (например, *бабушка — дедушка, внучка, встречать, блины, очки, морщины, седая, умная, любить*), т.е. фактически — слова из одного ассоциативного поля, когда связь слов-рем моделировалась по типу "куста", рассказы составлялись легко, они получались достаточно естественными и более или менее стандартными (когда других испытуемых просили выделить из этих рассказов 10 ключевых слов, списки слов оказались очень близкими к исходному).

Напротив, когда все слова набора выбирались из разных словарных статей этого словаря, — так, что каждое слово, начиная со второго, было реакцией на предыдущее и одновременно — стимулом для последующего (например, *бабушка — девочка — хороший — день — жизнь — любить — есть — хлеб — черный — стол*), т.е. фактически — слова из разных ассоциативных полей, когда связь слов-рем моделировалась по типу "цепочки", задание выполнялось с большим трудом, а тексты получались лаконичными, весьма разнообразными по тематике, "вымученными" по содержанию и не очень естественными по структуре (показательно, что выделить из них по 10 ключевых слов для многих испытуемых оказалось вообще непосильной задачей; составленные же списки оказались весьма пестрыми по наполнению).

Очевидно, такие характеристики, как банальность или небанальность текста, легкость или трудность текста, в значительной, если не в решающей степени, связаны с тем, как соотносится он (особенно на уровне макроструктуры) с ядром соответствующего ассоциативного поля. При этом крен в сторону такого ядра увеличивает легкость восприятия текста, но одновременно — и его банальность, а крен в сторону от такого ядра — увеличивает небанальность текста, но и одновременно — сложность его восприятия. Все это говорит о принципиальной важности учета ассоциативных структур в механизмах построения текста — и для обучения языку, и для оценки исканий в словесном художественном творчестве, и для повышения эффективности воздействия средств массовой коммуникации.

Изучение закономерностей порождения текстов-примитивов как членов парадигмы текстов позволяет по-новому осмыслить целый ряд лингвистических проблем, в частности, снять "ведомственные" преграды между изучением объектов указанных "трех лингвистик" — лингвистики слова, лингвистики предложения, лингвистики текста.

Так, по-новому должно быть осмыслено слово как факт речевой деятельности. Ориентация традиционной лингвистики прежде всего на нормированный развернутый текст как исходный материал лингвистического исследования давала понятие о словах как о "кирпичиках", из которых складываются предложения (и тексты), т.е. только как о субтекстах. Изолированное слова рассматривалось при этом как элемент инвентаря языка, как факт словаря языка, находящийся вне "речи" и т.д. Рассмотрение слова как отдельного текста-примитива позволяет видеть новые аспекты закономерностей образования и функционирования слова, которые важны не только для теории словообразования, но и для теоретической лексикологии и лексикографии.

Возможности экспериментальных исследований текстов-примитивов (в частности — процессов преобразования развернутого текста в текст-примитив) дает мощный инструмент для тонкого, точного и надежного изучения ряда закономерностей порождения текста как такового, в том числе — и развернутого (такой подход, разумеется, вовсе не отрицает уже сложившихся традиций в изучении развернутого текста, а является дополнительным к нему).

Наконец, исследование закономерностей образования текстов-примитивов позволило нам разработать простой и достаточно надежный алгоритм выделения "зон нахождения ключевых слов" в развернутом тексте, что принципиально важно для алгоритмизации автоматического индексирования в информационно-поисковых системах [см. Сахарный 1988<sub>2</sub>].

Все это говорит о том, что в феномене текстов-примитивов мы имеем дело не просто со "странным" лингвистическим материалом и "странным" подходом к его осмыслению, а с принципиально новым для традиционной теоретической лингвистики объектом, причем не "испорченным", а базисным.

Осмысление текста-примитива как феномена, находящегося в одном парадигматическом ряду с синонимичными ему развернутыми текстами, показывает не только принципиальную важность, но и в ряде случаев — явную целесообразность вербальной экстерииоризации замысла на достаточно ранних этапах реализации программы развертывания текста в процессе его порождения. При построении текста-примитива опора на основные смысловые вехи, структурирующие цельность, осуществляется говорящим наиболее компактно и экономно. При этом созданный текст-примитив в ряде случаев оказывается вполне достаточным для успешного осуществления коммуникации, несмотря на отсутствие в нем привычных средств "поверхностного" синтаксирования.

Поэтому изучение закономерностей порождения текстов-примитивов сегодня не просто актуально, но приобретает принципиаль-

ное значение для теории речевой деятельности. Последствия этого изучения — в силу фундаментальности, базисности феномена — представляются сегодня во всяком случае достаточно кардинальными.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Баранова И.А.* Особенности цельности и связности при построении текстов в разговорной речи. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1988.
- Бойкова Н.Г.* НКС как отражение парадигматической деривации текстов // Деривация в речевой деятельности: Общие вопросы. Текст. Семантика. Пермь, 1988.
- Вайнрих Х.* Текстовая функция французского артикля // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1978. Вып. 8.
- Зейгарник Б.В.* Патофизиология. М., 1986.
- Леонтьев А.А.* Признаки связности и цельности текста // Лингвистика текста. М., 1976.
- Овчинникова И.Г.* Ассоциативные структуры в процессах деривации // Деривация и семантика: Слово — предложения — текст. Пермь, 1986.
- Сахарный Л.В.* Актуальное членение и компрессия текста: К использованию методов информатики в психолингвистике // Теоретические аспекты деривации. Пермь, 1982.
- Сахарный Л.В.* Психолингвистические аспекты теории словообразования. Л., 1985.
- Сахарный Л.В.* Предметная рубрика как вид текста // Предметный поиск в традиционных и нетрадиционных информационно-поисковых системах. Л., 1987. Вып. 7.
- Сахарный Л.В.* Морфема как текст и морфема как часть текста // Морфемика: принципы и методы системного описания. Л., 1987.
- Сахарный Л.В.* Ассоциативные структуры в естественном языке и предметизационном ИПЯ: К постановке проблемы // Предметный поиск в традиционных и нетрадиционных информационно-поисковых системах. Л., 1988. Вып. 8.
- Сахарный Л.В.* Расположение ключевых слов в структуре развернутого текста (к изучению деривационных механизмов компрессии текста) // Деривация в речевой деятельности (Общие вопросы. Текст. Семантика). Пермь, 1988.
- Сахарный Л.В., Овчинникова И.Г.* Ассоциативные пары как тексты // Материалы VIII Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1985.
- Сахарный Л.В., Сибирский С.А., Штерн А.С.* Набор ключевых слов как текст // Психолого-педагогические и лингвистические проблемы исследования текста. Пермь, 1984.
- Сиротко-Сибирский С.А.* Смысловое содержание текста и его отражение в ключевых словах (на материале русских текстов публицистического стиля). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1988.
- Словарь ассоциативных норм русского языка. М., 1977.
- Черниговская Т.В., Деглин В.Л., Меншуткин В.В.* Функциональная специализация полушарий мозга человека и нейрофизиологические механизмы языковой компетенции // Докл. АН СССР, 1982. Т. 267.
- Штерн А.С.* К построению оценки восприятия смысла текста // Тезисы VI Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1978.
- Якобсон Р.* О лингвистических аспектах перевода // Р. Якобсон. Избранные работы. М., 1985.

ное значение для теории речевой деятельности. Последствия этого изучения — в силу фундаментальности, базисности феномена — представляются сегодня во всяком случае достаточно кардинальными.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Баранова И.А.* Особенности цельности и связности при построении текстов в разговорной речи. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1988.

*Бойкова Н.Г.* НКС как отражение парадигматической деривации текстов // Деривация в речевой деятельности: Общие вопросы. Текст. Семантика. Пермь, 1988.

*Вайнрих Х.* Текстовая функция французского артикля // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1978. Вып. 8.

*Зейгарник Б.В.* Патофизиология. М., 1986.

*Леонтьев А.А.* Признаки связности и цельности текста // Лингвистика текста. М., 1976.

*Овчинникова И.Г.* Ассоциативные структуры в процессах деривации // Деривация и семантика: Слово — предложения — текст. Пермь, 1986.

*Сахарный Л.В.* Актуальное членение и компрессия текста: К использованию методов информатики в психолингвистике // Теоретические аспекты деривации. Пермь, 1982.

*Сахарный Л.В.* Психолингвистические аспекты теории словообразования. Л., 1985.

*Сахарный Л.В.* Предметная рубрика как вид текста // Предметный поиск в традиционных и нетрадиционных информационно-поисковых системах. Л., 1987. Вып. 7.

*Сахарный Л.В.* Морфема как текст и морфема как часть текста // Морфемика: принципы и методы системного описания. Л., 1987.

*Сахарный Л.В.* Ассоциативные структуры в естественном языке и предметизационном ИПЯ: К постановке проблемы // Предметный поиск в традиционных и нетрадиционных информационно-поисковых системах. Л., 1988. Вып. 8.

*Сахарный Л.В.* Расположение ключевых слов в структуре развернутого текста (к изучению деривационных механизмов компрессии текста) // Деривация в речевой деятельности (Общие вопросы. Текст. Семантика). Пермь, 1988.

*Сахарный Л.В., Овчинникова И.Г.* Ассоциативные пары как тексты // Материалы VIII Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1985.

*Сахарный Л.В., Сибирский С.А., Штерн А.С.* Набор ключевых слов как текст // Психолого-педагогические и лингвистические проблемы исследования текста. Пермь, 1984.

*Сиротко-Сибирский С.А.* Смысловое содержание текста и его отражение в ключевых словах (на материале русских текстов публицистического стиля). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1988.

Словарь ассоциативных норм русского языка. М., 1977.

*Черниговская Т.В., Деглин В.Л., Меншуткин В.В.* Функциональная специализация полушарий мозга человека и нейрофизиологические механизмы языковой компетенции // Докл. АН СССР, 1982. Т. 267.

*Штерн А.С.* К построению оценки восприятия смысла текста // Тезисы VI Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1978.

*Якобсон Р.* О лингвистических аспектах перевода // Р. Якобсон. Избранные работы. М., 1985.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

От авторов.....	3
Введение.....	4

### Раздел I

#### МОДЕЛИ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧИ И ГЛАВНЫЕ ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕПОРОЖДАЮЩЕГО ПРОЦЕССА

Глава 1. Общие замечания о моделях порождения речи и путях вербализации мысли в речепорождающем процессе.....	21
Глава 2. Краткая характеристика существующих моделей порождения речи — уровневые и циклические модели.....	33
Глава 3. Определение основных понятий в структуре речепорождающего процесса (превербальные этапы).....	45
Глава 4. Понятие внутренней речи и общая характеристика интегральной модели порождения речи.....	61
Литература.....	79

### Раздел II

#### ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ВНУТРЕННЕГО ЛЕКСИКОНА

Глава 1. Общие замечания о структуре языковых знаний.....	82
Глава 2. Слово как центральная единица внутреннего лексикона.....	96
Глава 3. Проблема соотношения внутреннего лексикона с морфологией и словообразованием.....	113
Глава 4. Различия ролей морфем разного типа в осуществлении речевой деятельности.....	124
Заключение.....	133
Литература.....	138

### Раздел III

#### ОНТОГЕНЕЗ РЕЧИ И ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

I. Проблемы онтогенеза речевой деятельности.....	141
Глава 1. Общие проблемы в онтогенезе речевых актов.....	141
Глава 2. Проблемы анализа однословных высказываний ребенка и овладения им грамматикой.....	155
Глава 3. Роль номинации в онтогенезе семантического компонента речевой деятельности и проблемы соотношения значения и обозначения на ранних стадиях развития речи.....	172
Литература.....	182
II. Проблемы формирования языковой способности.....	185
Глава 1. К проблеме языковой способности (механизма).....	185
Глава 2. Онтогенез языковой способности и ее структура.....	195
Глава 3. Речевое развитие в контексте психического развития.....	203
Глава 4. Развитие грамматического компонента языковой способности (словообразование).....	213
Литература.....	218

### Раздел IV

#### ТЕКСТЫ-ПРИМИТИВЫ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ИХ ПОРОЖДЕНИЯ.

Литература.....	237
-----------------	-----

## CONTENTS

From authors .....	3
Introduction .....	4

### Part I MODELS OF SPEECH PRODUCTION AND THE MAIN FEATURES OF THE PROCESS

Chapter 1. General remarks on the speech production models and the ways of thought verbalization in speech activity .....	21
Chapter 2. A short outline of the existing speech production models: stratificational (level) and cyclic models .....	33
Chapter 3. Definition of the main notions in the structure of speech production process (pre-verbal stages) .....	45
Chapter 4. The notion of the inner speech and a general outline of the integral speech production model .....	61
Literature .....	79

### Part II SPEECH ACTIVITY AND THE CONTENT AND ORGANIZATION OF THE INNER LEXICON

Chapter 1. General notes on the structure of linguistic knowledge .....	82
Chapter 2. Word as the central unit of the inner lexicon .....	96
Chapter 3. The inner lexicon, morphology and wordformation .....	113
Chapter 4. Morphemes of different types and their role in speech activity .....	124
Conclusion .....	133
Literature .....	138

### Part III SPEECH ONTOGENESIS AND THE FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE

I The problems of ontogeny and child development .....	141
Chapter 1. General problems of the speech acts ontogeny .....	141
Chapter 2. One-word utterances and the acquisition of grammar .....	155
Chapter 3. Name giving activity and its role in the ontogeny of the semantic component of language and the problems of meaningdesignation correlation at the early stages of speech development .....	172
Literature .....	182
II The problems of language competence formation .....	185
Chapter 1. Some considerations on the problem of Language competence .....	—
Chapter 2. The ontogeny of linguistic competence and the structure of the latter .....	195
Chapter 3. Speech development in the context of psychic development of the child .....	203
Chapter 4. The development of the grammatic component of the language competence (word-formation) .....	215
Literature .....	218

### Part IV PRIMITIVE TEXTS AND THE MAIN FEATURES OF THEIR PRODUCTION

Literature .....	237
------------------	-----



Научное издание

Кубрякова Елена Самойловна  
Шахнарович Александр Маркович  
Сахарный Леонид Волькович

**ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР В ЯЗЫКЕ  
ЯЗЫК И ПОРОЖДЕНИЕ РЕЧИ**

*Утверждено к печати  
Институтом языкознания АН СССР*

Редактор издательства *К.Г. Красухин*  
Художник *А.Г. Кобрин*  
Художественный редактор *И.Ю. Нестерова*  
Технические редакторы *О.В. Ардова*  
*Л.В. Русская*  
Корректор *З.Д. Алексеева*

Набор выполнен в издательстве  
на электронной фотонаборной системе

ИБ № 47566

Подписано к печати 18.01.91  
Формат 60×90 1/16. Бумага офсетная № 1  
Гарнитура Таймс. Печать офсетная  
Усл.печл. 15,0. Усл.кр.-отт. 15,4. Уч.-издл. 18,6  
Тираж 2450 экз. Тип. зак. 1090. Цена 4р. 30к.

Ордена Трудового Красного Знамени  
издательство "Наука"  
117864 ГСП-7, Москва В-485,  
Профсоюзная ул., д. 90

Ордена Трудового Красного Знамени  
1-я типография издательства "Наука"  
199034, Ленинград В-34, 9-я линия, 12