

Психолингвистика

Презентация к курсу В.Е. Гольдина
для бакалавров специальности
«Фундаментальная и прикладная
лингвистика»

2016 г.

Учебные пособия

Белянин Валерий Павлович. Психолингвистика. «Флинта». М., 2009. (2005-10 экз.); 2011 (27 экз.)

Глухов Вадим Петрович. Основы психолингвистики. «Астрель», М. 2008.

Горелов Илья Наумович, **Седов** Константин Федорович. Основы психолингвистики. «Лабиринт». М., 2001. (1997-2 экз., 2001-2 экз.).

Залевская Александра Александровна. Введение в психолингвистику. Изд. РГГУ. М., 1999. (2 экз.), М., 2007 (5 экз.).

Леонтьев Алексей Алексеевич. Основы психолингвистики. М.: «Смысл», 1997 (11 экз.). 1999; М., 2008 (5 экз.)

Психолингвистика. Учебник для вузов. Под ред. Т.Н. Ушаковой. (Коллектив авторов: Е.Е. Лаксо, И.Ю. Марковина, И.Б. Михайлова, И.В. Ружицкий, И.А. Стернин, Т.Н. Ушакова, Г.Т. Хухуни, Т.В. Черниговская, В.И. Шаховский) «ПЕР СЭ». М., 2006.

Фрумкина Ревекка Марковна. Психолингвистика. «Академия». М., 2001 (2001-15 экз., 2003-6 экз., 2006-2 экз.).

Предмет и методы психолингвистики

Предмет психолингвистики – психические процессы, связанные с овладением и использованием речи, а также участие речи в психических процессах восприятия, мышления, памяти, чувств и других.

Основные методы психолингвистики – экспериментальные.

«Это наука о том, какие психические процессы имеют место, когда мы порождаем речь и воспринимаем речь, т. е. говорим, слушаем и читаем, а также о том, как мы овладеваем речью на родном языке и на иностранном.

Кроме того, психолингвистика занимается изучением того, что происходит, когда нормальный ход овладения речью нарушен...

Впрочем, здесь я остановлюсь, хотя интересы психолингвистики шире, чем я только что описала».

Р.М. Фрумкина

Основные проблемы

ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

- 1. проблема развития речи в онтогенезе**, то есть проблема овладения ребенком речью на родном языке (основные этапы освоения речи; речевая способность как психологическая база освоения речи, соотношение генетических и социальных («средовых») факторов развития речи, универсальное и индивидуальное в этом процессе...);
- 2. проблема освоения и использования неродного языка** (соотношение сознательного и бессознательного в этом процессе; уровни освоения неродного языка, соотношение родного и неродного языков...);
- 3. проблема продуцирования речи** (психические основы создания высказываний, этапы перехода от мотивов, потребностей использовать речь до реализации речи в звуковой или письменной форме);
- 4. проблема восприятия устной и письменной речи** (распознавание речи, понимание речи);
- 5. проблема речевого воздействия** (речевая манипуляция сознанием, суггестия...).
- 6. проблема речевого воплощения сознания и связи между речью и мышлением** (мышление речевое и неречевое, психический эквивалент языковой картины мира, влияние языка на образ мира...).

Основные методы психолингвистики - экспериментальные.

Хотя психолингвистика – молодая наука (с 1953 г.), у нее уже определилось **множество практических приложений**: в сфере методики обучения языкам, в коррекционной педагогике, в политической деятельности, в деятельности СМИ, в рекламной деятельности, в области судебной экспертизы и др.

1. УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ

ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

1.1 Универсальность процессов интеграции и дифференциации наук.

Тесная связь лингвистики и психологии. Вильгельм фон Гумбольдт (1767 – 1835),

Х. Штейнталь. 1823 -1899), А. А. Потебня (1835 – 1891), младограмматики; И. А. Бодуэн де Куртенэ (1845 -1929), Вильгельм Максимилиан Вундт (1832 – 1920), Карл Бюлер (1879 – 1963), Л.В. Щерба (1889 – 1944), Л.С. Выготский (1896-1934) и др.

1.2. В 18 - 19 вв. происходит промышленная революция. Ее выражением стали Всемирные промышленные выставки, первая из которых открылась в Лондоне в 1851 г.

В естественных науках (в астрономии, физике, химии, биологии) были сделаны крупнейшие открытия, многие из которых нашли приложение в производстве, на транспорте, в военном деле, изменили быт людей. В естественных науках стали видеть идеал науки, а их методы (точные наблюдения и эксперименты) стали считать образцом для всех наук.



1851 г. Лондон. Королева Виктория открывает Всемирную промышленную выставку в Хрустальном дворце.

Условия возникновения психолингвистики

1.3. Новый идеал науки нашел отражение в знаменитой теории «положительной философии» **Огюста Конта**.



*Isidore Marie Auguste François Xavier
Comte*

Огюст Конт (1798 – 1857)

«Курс позитивной
философии» –
1830–1842 гг.

В истории человеческого знания основоположник позитивизма **О. Конт** выделял три стадии: 1) теологическую, 2) метафизическую (абстрактную) и 3) стадию положительного знания. Специфика позитивного знания:

- главный метод – наблюдение,
- установление законов с целью «рационального предвидения»,
- признание неизменности естественных законов,
- относительность знания,
- гармония науки и практики для счастья человечества.

Третьего этапа науки достигают не одновременно и не в одинаковой степени. Положительные науки, по Конту, – математика, астрономия, физика, химия, биология и «социальная физика». Психологии и языкознания среди них нет.

Теория **позитивизма** оказала сильное влияние на науку 19 – нач. 20 вв., имела много сторонников а затем и противников.

Условия возникновения психолингвистики

1.4. Положение в американской психологии в I пол. XX в. Джон Бродес Уотсон и бихевиоризм (поведенческая психология).



John Broadus Watson
Джон Бродес Уотсон
(1878 – 1958)

В 1913 г. Джон Уотсон прочитал в Нью-Йорке лекцию–манифест «Психология с точки зрения бихевиориста». Заложил основы поведенческой психологии. Её главные положения:

Предмет психологии – поведение живых существ.

Поведение – наблюдаемые реакции организма на воздействие среды (то есть на стимулы).

Метод – фиксация материально представленного и объективно фиксируемого поведения.

Психология – одна из естественных наук. Из исследований устраняется понятие «психика» как представление о явлении, которое недоступно наблюдению.

Обобщение см. в кн. *Watson J. B. Behaviorism*. New York: People's Institute Publishing Company, 1924/1925.

Разрабатывал приложения поведенческой психологии к нуждам рекламы.

Условия возникновения психолингвистики

1.5. **Положение в американской лингвистике.** Леонард Блумфилд (1887-1949) – один из основателей структурального направления «дескриптивная лингвистика».

Л. Блумфилд в своей книге 1935 г. «Язык» пишет:

«Изучение звуков речи в отрыве от значения – это абстракция, в действительности звуки речи используются в качестве сигналов. Мы определили значение языковой формы как ситуацию, в которой говорящий ее произносит, и как реакцию, которую она вызывает у слушающего... Ситуации, которые побуждают человека говорить, охватывают все предметы и события во Вселенной. Чтобы дать научно точное определение значения для каждой формы языка, мы должны были бы иметь точные научные сведения обо всем, что окружает говорящего... Мы можем определить названия минералов, например, в терминах химии или минералогии, ... мы можем определить названия растений или животных с помощью специальных терминов из области ботаники или зоологии, но у нас нет способа точно определить такие слова, как love или hate, связанные с ситуациями, которые еще не были точно расклассифицированы, – а ведь таких слов подавляющее большинство» (Блумфилд, 1935, с. 2).

Условия возникновения психолингвистики

Пример Л. Блумфилда: Джилл, яблоко и Джек.

a) **S** → **R**

b) **S** → **r** → **s** → **R**



Блумфилд считает свою теорию материалистической, учитывающей причинные связи, и противопоставляет ее «старой менталистской», оперирующей понятиями о нематериальных явлениях «дух», «воля», «рассудок»...

Условия возникновения психолингвистики

1.6. К сер. XX вв. в американской психологии (бихевиоризм) и в американской лингвистике (дескриптивизм) использовались изолированные методы изучения внешней стороны неречевого и речевого поведения, но по принципиальным соображениям за пределами анализа оставались сами психические процессы (мышление, память, воображение, намерения, планирование и др.) и семантика. Психология и лингвистика попадали в общий теоретический тупик.

Попытка выйти из него была сделана на совместном научном семинаре психологов, лингвистов и культурологов в **1953 г. в г. Блумингтоне** (США, штат Индиана). Результат – издание сб. «Психолингвистика» (Балтимор, 1954), в статьях которого были заложены основы новой науки, определены ее предмет и методы, какими они виделись в тот момент участникам семинара.

Ч. Осгуд: «Психолингвистика изучает те процессы, в которых интенции преобразуются в сигналы принятого в данной культуре кода и эти сигналы преобразуются в интерпретации слушающего. Другими словами, психолингвистика имеет дело с процессами кодирования и декодирования, поскольку они соотносят состояние сообщения с состоянием участников коммуникации».

Условия возникновения психолингвистики



Чарльз Эджертон Осгуд
(1916 – 1991)

Ч. Осгуд предложил ряд экспериментальных методик, в том числе исследование семанти-ческого дифференциала методом шкалирования («*The Measurement of Meaning*», 1957). Он выделил базовые шкалы: хороший/плохой – **оценка**; сильный/слабый – **сила**; активный/пассивный – **активность**).

Каждая шкала может быть реализована 4-мя парами значений:

оценка: веселый – грустный, хороший – плохой, полный – пустой, светлый – темный;

сила: длинный – короткий, большой – малый, сильный – слабый, сложный – простой;

активность: новый – старый, теплый – холодный, быстрый – медленный, активный – пассивный.

Метод стал широко применяться при исследовании так называемого «фонетического значения» (работы А.П. Журавлева, В.В. Левицкого, С.В. Воронина, Л.П. Прокофьевой и др.).

Условия возникновения психолингвистики

Как обычно бывает в науке, каждый шаг вперед опирается на предшествующие достижения. Рождающаяся психолингвистика использовала многое из добытого ранее лингвистами и психологами.

Так, еще в 1929 г. в Чикаго в «Journal of Experimental Psychology» Э. Сепир опубликовал большое экспериментальное исследование «фонетического символизма», в котором показал, что звуки речи независимо от семантики слов, в которые они входят, могут вызывать у разных людей сходные образы.

В частности, в экспериментах с восприятием квазислова [mila] было установлено, что закрытые гласные вызывают представление о меньшей величине предмета, а открытые – о большей. При этом способность сосредоточиваться на фонетической символике звуков не одинакова у разных личностей.



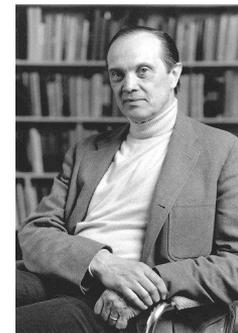
**Эдвард
Сепир**
Edward Sapir
(1884-1939)

Условия возникновения психолингвистики

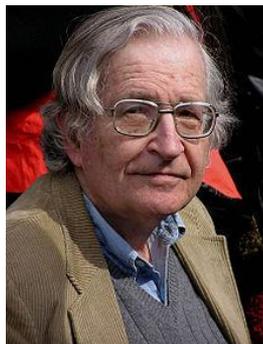
Второе поколение психолингвистов. Идеи Джорджа Миллера (р. 1920) и Ноэма Хомского (р. 1928).

Уже в 1956 г. появляется работа Миллера «Магическое число семь плюс-минус два. Об ограниченности оперативной памяти человека». Запоминаемое – это не обязательно слова или числа, это единицы, выступающие как целое, напр. группы. (Сегодня активнее используется не понятие «оперативной памяти», а «рабочей памяти»).

Позднее Миллер возглавил проект Принстонского ун-та **WordNet**.



George Armitage Miller
Джордж Миллер
(р. 1920)



Avram Noam Chomsky
Ноам Хомский
(р. 1928)

В 1957 выходит первая монография Хомского «**Синтаксические структуры**». Миллер и Хомский начинают выступать с близких позиций. Трансформационные отношения. Различение глубинного и поверхностного синтаксиса.

Проблема проверки психологической реальности предлагаемых теорий. Эксперимент Сэвина и Перчонка (Savin H.B., Perchonok E. 1965), обсуждаемый в книге Дэна Слобина (D. Slobin) род. 1916) «Психолингвистика» (пер.на русск.1976 г.) на с. 66-68. (Слобин – ученик и сотрудник Джорджа Миллера).

СРЕДНЕЕ ЧИСЛО СЛОВ, ВОСПРОИЗВЕДЕННЫХ ПОСЛЕ КАЖДОГО
ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Тип предложения	Пример	Среднее число воспроизведенных слов
Активное утвердительное	The boy has hit the ball.	5,27
Местоименный вопрос	What has the boy hit?	4,78
Вопросительное	Has the boy hit the ball?	4,67
Пассивное	The ball has been hit by the boy.	4,55
Отрицательное	The boy has not hit the ball.	4,44
Отрицательно-вопросительное	Has the boy not hit the ball?	4,39
Эмфатическое	The boy <i>has</i> hit the ball.	4,30
Отрицательно-пассивное	The ball has not been hit by the boy.	3,48
Пассивно-вопросительное	Has the ball been hit by the boy?	4,02
Отрицательно-пассивно-вопросительное	Has the ball not been hit by the boy?	3,85
Эмфатическое пассивное	The ball <i>has</i> been hit by the boy.	3,74

Условия возникновения психолингвистики

Так начиналась история психолингвистики как самостоятельной науки. Ей еще предстояло формировать свой предмет, определять собственные научные проблемы, разрабатывать свои методы, выстраивать отношения с другими науками. Психолингвистика – живая современная развивающаяся наука.

Не все из идей основоположников психолингвистики были безоговорочно приняты лингвистами и психологами в самой Америке и за рубежом. В Европе разрабатывались во многом отличающиеся варианты психолингвистики такими учеными, как Жорж Нуазе во Франции, Жан Пиаже (швейц. психолог, 1896-1980), Л.С. Выготский (1896-1934), А.Р. Лурия (1902-1977), А.Н. Леонтьев (1903-1979), Н.И. Жинкин (1893-1979), А.А. Леонтьев (1936-2004) и др.

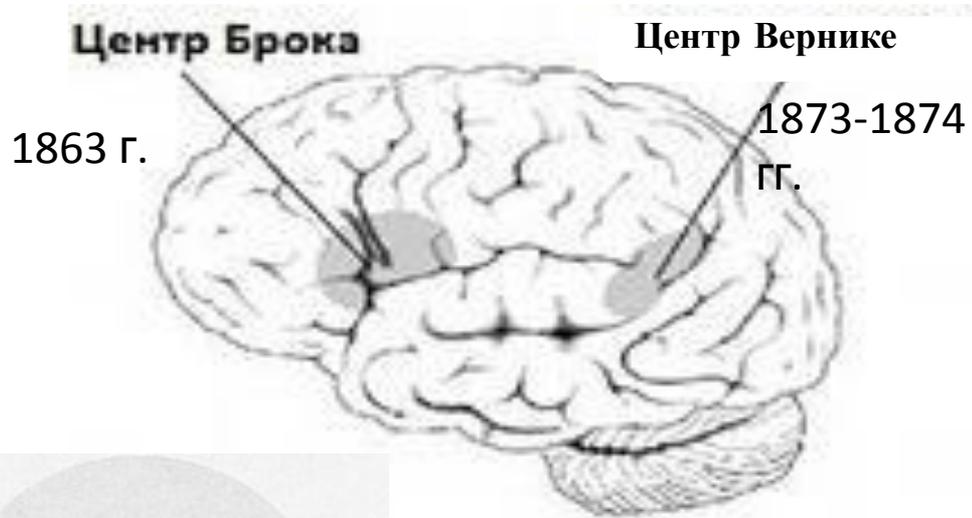
В России на базе работ Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева сложилась особая школа психолингвистики, получившая название «Теория речевой деятельности». Об ее идеях мы будем говорить не в историческом аспекте, а в связи с разработкой отдельных проблем психолингвистики.

Производство (продуцирование) речи

Источники данных о внутренней стороне процесса производства речи

1. Наблюдения над различными сбоями в производстве речи: над паузами хезитации, оговорками, заменами слов, интерференцией, способами преодоления речевых затруднений и др. См. Залевская 1999; 325 – 334);
2. Нейропсихологические данные (исследование афазий, речи людей при отключенном одном из полушарий мозга, измерения электрической активности различных участков мозга, измерения активности кровотока на разных участках мозга методами томографии и др.).

Афазии

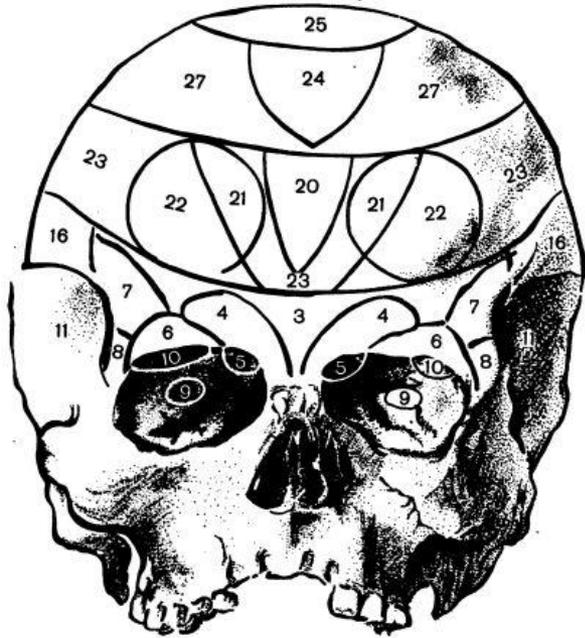


Карл Вернике
(1848-1905)



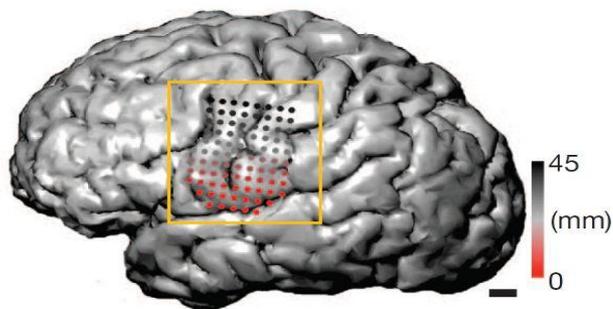
Поль Пьер Брока
(1824-1880)

Карта черепа по учению френологов

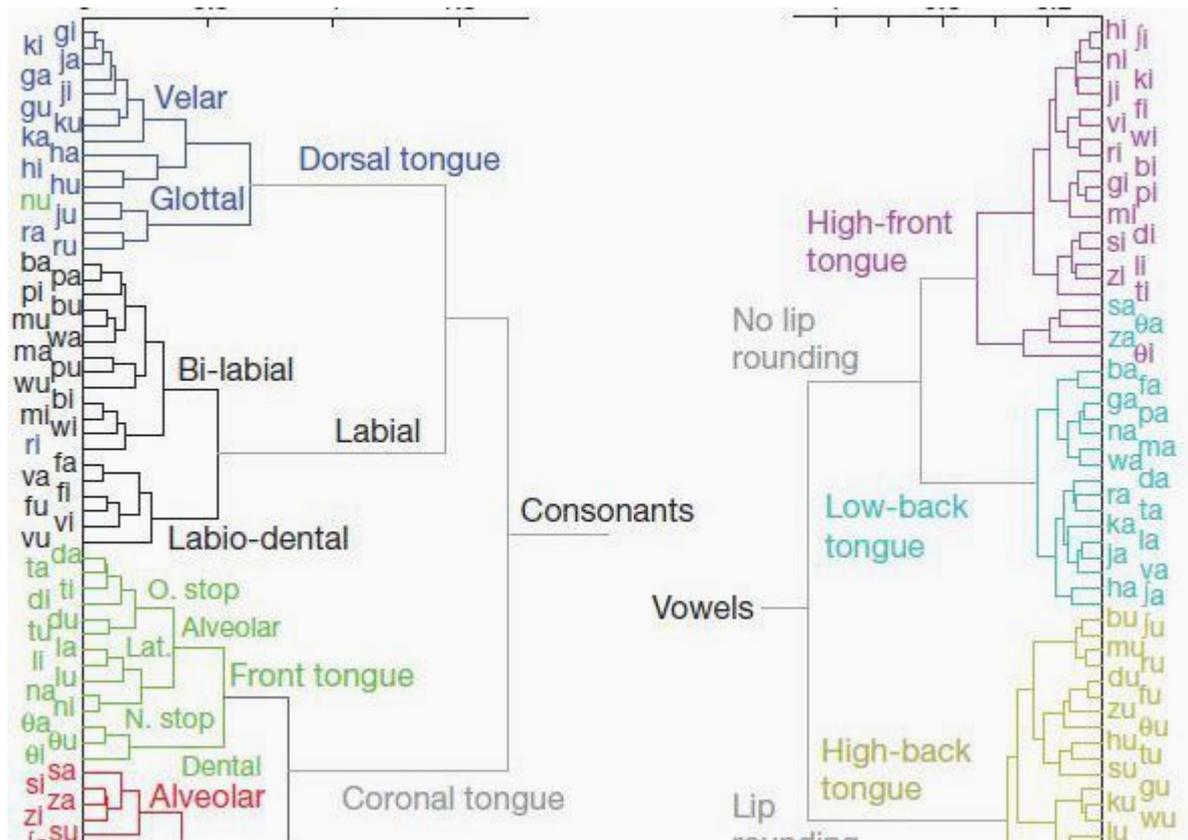


Открытие речевых центров способствовало осознанию ложности учения френологов (основатель – Франц Галль, 1758 – 1828) о том, что рельеф черепа, выступы и впадины, соответствует рельефу мозга и отражает распределение его участков, отвечающих за различные способности индивида.

- 3 - способности к воспитанию;
- 4 - органы чувства места и направления;
- 5 - чувства личности (в глазных впадинах);
- 6 - чувства красок;
- 7 - чувства звуков;
- 8 - чувства, определяющие отношение чисел;
- 9 - способности к членораздельной речи;
- 10 - способности к языкам;
- 11 - чувства художественности;
- 16 - склонность к воровству;
- 20 - способности быстрого улавливания сходства;
- 21 - философское остроумие (соединяется с участком 20);
- 22 - остроумие;
- 23 - чувство организаторской способности (объединяется с участками 16, 20 и 21);
- 24 - добродушие;
- 25 - интерес к религиозным вопросам;
- 27 - чувство подражательности (объединяется с участком 24).



Сам принцип локализованности отдельных функций в мозге продолжает разрабатываться, но на строгой экспериментальной основе (измерение электрического потенциала, мощности кровотока, размеров отдельных частей мозга и др.) и с учетом функционального единства мозга.



Карта локализации звуков американского варианта английского языка, составленная с помощью вживленной в мозг пластинки с электродами.

Kristofer E. Bouchard; Nima Mesgarani, Keith Johnson & Edward F. Chang. **Functional organization of human sensorimotor cortex for speech articulation** // Nature. Volume: 495, Pages: 327–332 (21 March 2013).



А.Р. Лурия
(1902-1977)

Большой вклад в изучение производства речи
сделан
выдающимся психологом, основателем
нейропсихо-логии как самостоятельной науки,
многолетним со-трудником Института
нейрохирургии АМН СССР
им. Н. Н. Бурденко., профессором МГУ, почетным
членом многих зарубежных академий,

Типология афазий Лурии - Александром
Романовичем Лурия.

- АХУТИНОЙ
- динамическая афазия
- Эфферентная моторная
афазия
- Афферентная моторная
афазия
- Семантическая афазия
- Акустико-мнестическая афазия

Т.В. Ахутина (Рябова). Род. 1941

Динамическая афазия. Рябова^{2.} 1967: «Общим для всех форм динамической афазии является то, что у больных **при отсутствии развернутой фразовой речи** нет трудностей в повторении, в назывании, в понимании речи». У них, следовательно, не нарушено восприятие звуков речи (сенсорика), нет нарушений ни в запоминании звукового облика слов, ни в работе речевого аппарата (моторика). Нарушен механизм развертывания связной речи.

Эфферентная моторная афазия. (efferentis – выносящий, эфференты – конечная часть рефлекторной дуги) Рябова 1967: «Этот дефект ведет к нарушению схемы предложения, что объединяет этот вид афазии с предыдущим. При эфферентной моторной афазии распад грамматической структуры предложений протекает очень грубо и принимает форму **«телеграфного стиля»**».

Афферентная моторная афазия (afferentis – привносящий, афференты – нервные окончания) : «Это нарушение речевых кинестезий [движений] приводит к утрате тонких двигательных дифференцировок, необходимых для точной реализации артикуляторной программы. В результате у больных страдает произношение звуков».

Семантическая афазия. Больные затрудняются в выборе слов, долго думают при просьбе назвать предмет, заменяют название описательным выражением (парафразой). Понимают смысл отдельных слов, но с трудом осознают сочетания, особенно такие, в которых выражены отношения между явлениями.

Акустико-мнестическая афазия. Рябова 1967: «Больные этой группы не в состоянии удержать в памяти длинную фразу или ряд слов, грубые затруднения они испытывают и в нахождении нужных слов, особенно при назывании предметов и явлений. Внешне нарушения экспрессивной речи у больных с акустико-мнестической афазией похожи на трудности семантических афазиков, но внимательное рассмотрение обнаруживает различие как в проявлении, так и в механизме этих трудностей. Так, больные с семантической афазией легко подхватывают подсказку, в то время как больным с поражением височных отделов коры нередко не помогает даже достаточно развернутая подсказка.» «Сопоставив этот вид нарушения экспрессивной речи с предыдущим, мы должны предположить, что существуют или два уровня «хранения» слова или два пути поиска нужных слов. И если при семантической афазии нарушается выбор слова по его значению, то при акустико-мнестической афазии нарушается выбор **слова на основе звуковых следов**»

Общие черты современных моделей порождения речи:

1. продуцирование рассматривается как многоуровневый, многоступенчатый процесс;
2. разделение синтаксического конструирования и лексического отбора (ср.: *я положил в эту... ну, как ее... ячейку*);
3. разделение выбора слов и выбора форм слов;
4. однообразие (изоморфизм) разноуровневых операций: фрейм и заполнение слотов;
5. возможность параллельных процессов и взаимодействия уровней не только «вверх», но и «вниз».

МОТИВ



Мысленный образ прошедше-настоящего и потребного будущего (предвосхищение результата)

Смысловое синтаксирование (Данное– новое) Выбор внутренних слов (Ср. УПК Н.И. Жинкина)



Смысловая программа высказывания-иерархия предикатов



Семантическое синтаксирование (Агент, Объект, Действие...)

Выбор слов по значению

Семантическая структура предложения



Грамматич. структурирование (S-P-O)

Выбор слов по форме (морфемы, слова)

Поморфемное представление предложения



Кинетическ. программирование (послоговая матрица)

Выбор артикулем (подготовка артикуляции)



Моторная послоговая программа артикуляции

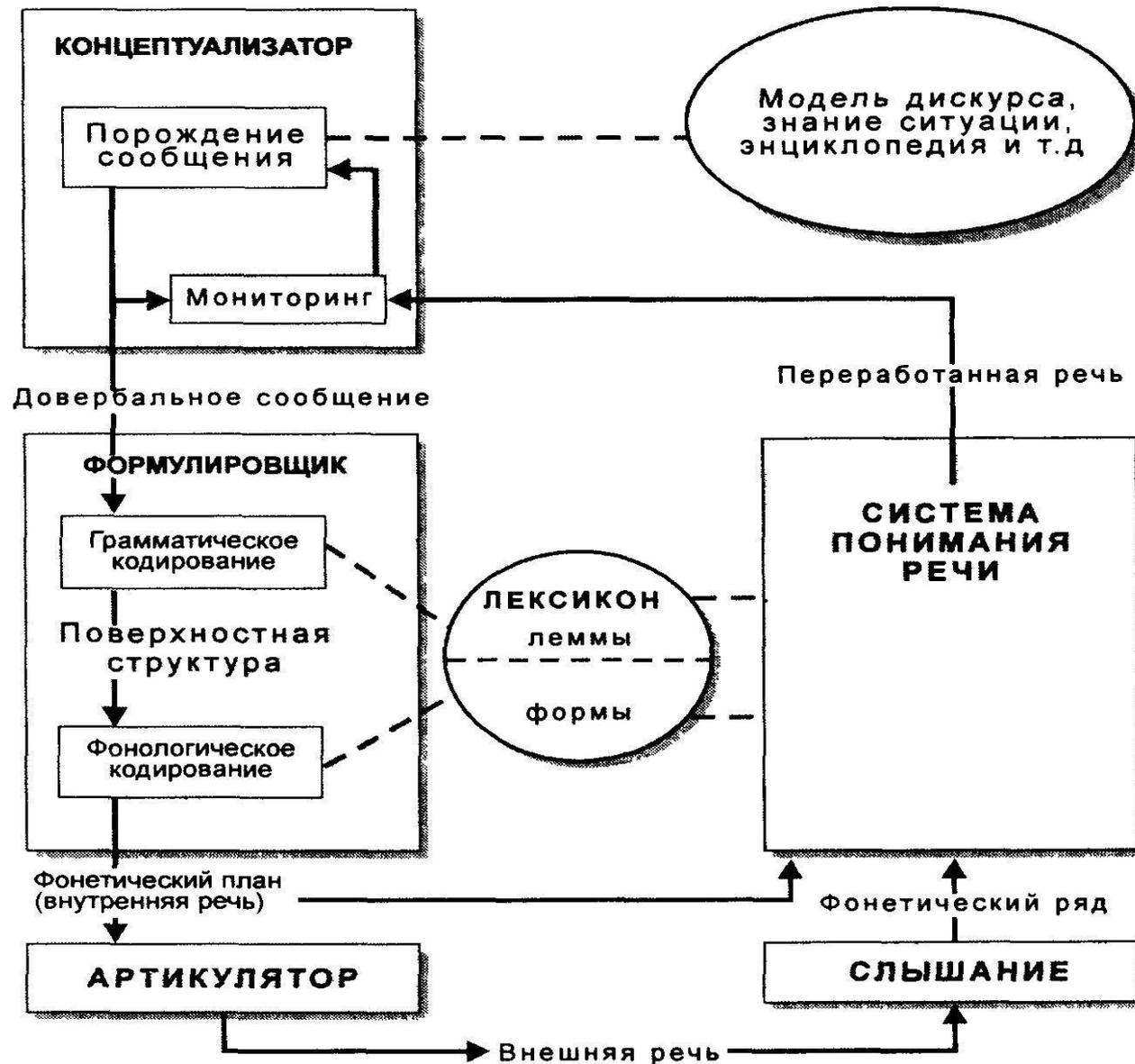


АРТИКУЛЯЦИЯ

Модель порождения высказывания, по Т.В. Ахутиной

(Ахутина Т.В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989)

Модель Вилема Левелта (р. 1938), предложена в 1989 г



Основные этапы порождения речи по Л.С. Выготскому (см. «Мышление и речь», 1934 г.):



«Но мысль не есть нечто готовое, подлежащее выражению. Мысль стремится, выполняет какую-то функцию, работу. Эта работа мысли есть переход от чувствования задачи --- через построение значения --- к разворачиванию самой мысли».

«Это путь от смутного желания к опосредованному выражению через значения, вернее, не к выражению, а к совершению мысли в слове».

«...от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, затем --- в значениях внешних слов и, наконец, в словах»

Л.С. Выготский

Внутренняя речь, по Л.С. Выготскому



Л.С. Выготский
1896 - 1934

1. Внутренняя речь как один из этапов «совершения мысли в слове». Речь для себя, а не для других.
2. Генезис внутренней речи. Полемика с Жаном Пиаже (1896 – 1980). Динамика «эгоцентрической речи»
3. Предикативность внутренней речи.
4. Эллиптичность внутренней речи.
5. Контаминации вербальных и образных (чувственных) компонентов внутренней речи.
6. Звуковая редукция и скорость

Начальные формы продуцирования речи. УПК



Жинкин
Николай
Иванович
(1893-1979)

По материалам статьи: Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // ВЯ, 1964, № 6.

Речь функционирует в разных кодах: звуковом, рече-двигательном (моторном), буквенном, осязательном (азбука Брайля) и др. Она постоянно переходит из одного кода в другой.

Если так, то закономерен вопрос: в какой кодовой форме существует мысль в пределах внутренней речи, когда мы еще не произносим высказывание вслух и не пишем его, но, несомненно, обрабатываем, готовим к воплощению во внешней речи?

Можно ли установить это экспериментально?

Начальные формы продуцирования речи. УПК

Серия экспериментов.

1. Проверка того, может ли беззвучная мыслительная работа, чтение текста глазами для последующего пересказа, воплощаться в рече-двигательном (моторном) коде. А) Чтение и одновременное выстукивание разученного ритма. Б) Чтение и одновременное выстукивание произвольного, меняющегося ритма. **Результат: может, но не обязательно и не у всех в равной мере.**
2. Проверка правильности предположения о том, что речевая моторика и неречевые движения управляются одним и тем же центром. Задание считать про себя очень мелкие клеточки, начиная с какого-либо большого числа (например 743), сопровождая это выстукиванием разученного ритма. **Результат: постукивание очень мешает, так как внутреннее проговаривание и постукивание управляются единым моторным центром.**



Начальные формы продуцирования речи. УПК

3. Тексты для чтения про себя даются на русском языке, но записанные латиницей. Хотя испытуемые латиницу знают, их работа сильно замедляется постукиванием. Кроме того, возникают нарушения ритма.

Однако, если с одними и теми же ии. повторять опыт несколько раз (тексты при этом меняются), то постукивание им все меньше мешает и в конце концов вообще перестает мешать.

Результат: во внутренней речи возможны переходы с одного кода на другой. В данном случае – с моторного на «буквенный». Моторный код речи первичен, а «буквенный» вторичен.

В 1-3 экспериментах исследовались кодовые отношения **при восприятии речи**, теперь нужно было перейти к изучению кодовых отношений **при порождении речи**.

Verojatno, ispytujemyje poste-penno perehodyat s motor-nogo na drugoj, bukvennyj kod i nachinajut uznavat slova ne po slogam, a srazu, kak celyj znak, vosprinimaemyj zreniem. Mikroprogovarivanie pri etom ischezает, tak kak bukvennyj kod kontrolirujetsya drugim centrom. Stanovitsya ponyat-nym, pochemu v pervom eksperimente postukivanie od-nim silno meshalo, a drugim menche i postepenno peresta-valo byt pomeshoj.

Начальные формы продуцирования речи. УПК

доступно, доказано, физкультурой, и, всякому, заниматься, давно, наукой, полезно, приятно, это

4. Экспериментатор берет готовое высказывание, разрезает его на отдельные словоформы и предъявляет Ии. Они должны составить из этого материала целое высказывание и при этом продолжать воспроизводить заданный ритм постукивания. Например, давалось: **доступно, доказано, физкультурой, и, всякому, заниматься, давно, наукой, полезно, приятно, это**. Испытуемые молча просматривали список и в конце концов создавали предложение «*Заниматься физкультурой полезно, приятно и всякому доступно – это давно доказано наукой*».

Необходимость постукивать создавала некоторое напряжение, но не мешала мышлению. Значит Ии. не проговаривали отдельные слова, а рассматривали их и оперировали ими, пользуясь не моторным, а другим, буквен-ным или каким-то еще кодом, не моторным. Сбои ритма отмечались только в самом конце, когда Ии., решивший задачу, должен был **произнести** составленное предложение, то есть перейти на моторный код.

Начальные формы продуцирования речи. УПК

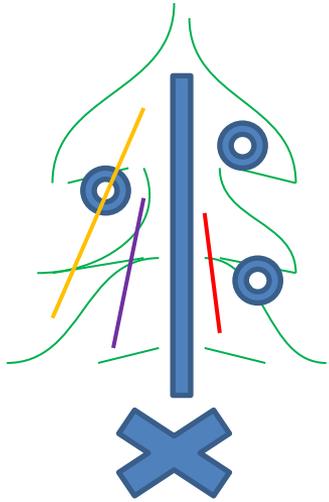
Очень важно: у всех испытуемых модель предложения возникала в сознании сразу, как догадка, возникала незаметно их сознанию, то есть решение осуществлялось в каком-то неконтролируемом коде. Каком?

Еще один вариант этого эксперимента. Задание: молча, про себя, продолжая выстукивать, досочините предложение, из которого предложен только конец, например *«...с железной крышей и ржавыми окнами»*, затем произнесите его вслух. В этом варианте также постукивание почти не мешало.

Н.И. Жинкин пишет: *«Испытуемые говорили, что еще до внутреннего произнесения слов им ясно, как в каждом отдельном случае можно по смыслу составить предложение»*. Этот смысл не мог первоначально существовать ни в буквенном, ни тем более в моторном коде, **ни в каком словесном коде**. Но он возникал, существовал. Значит был еще один код. Переход к нему и от него происходит неуловимо быстро, незаметно, так как словесная форма привычна и автоматизирована.

Чтобы замедлить процесс перекодирования, нужно было использовать другой код. Выбрали тактильный. См. следующий эксперимент.

Начальные формы продуцирования речи. УПК



Как и вначале, **Ии.** замечали способ запоминания. Оказалось, он был теперь другим. Они запоминали образы. Каждый ии. формировал свои образы, но у всех это были образы, в основном зрительные. Один первую палочку запоминал как елку. Крестик был крестовиной, куда вставлялась елочка, кружочек – круглая игрушка – 3 палочки – свисающие вниз нити... и т.д.

Другой представлял себе палочкой экспериментатора на которого надо посмотреть, кружком – его помощника, к которому надо повернуть голову, крестик означал специальное покачивание головой и т. д. В образной форме запоминался сценарий. Ии. не «изобретали» этот код, он появлялся сам собой, так как возможность его применения уже существовала, но не осознавалась, не замечалась.

Начальные формы продуцирования речи. УПК

Так было доказано существование «**предметно-схемного кода**» как одного из самых первых этапов существования мысли при производстве речи.

Поскольку он не зависит от языка, от конкретных языковых систем, используемых говорящим, он получил название универсального: УПК – универсальный предметный код.

Жинкин указывает следующие его черты:

- непроизносимость,
- отсутствие синтагматики знаков (обязательной зависимости одних знаков от других в линейном потоке речи),
- здесь нет и линейности (только группировка),
- отсутствием линейности и синтагматики определяется и отсутствие избыточности, свойственной вербальной речи,
- схематичность,
- универсальность.

В каком смысле «УПК» называют кодом?

«Прежде чем перейти к схематическому описанию этого процесса, мы, наперед предвосхищая результаты дальнейшего изложения, скажем относительно основной и руководящей идеи, развитием и разъяснением которой должно служить все последующее исследование. Эта центральная идея может быть выражена в общей формуле: отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно - от слова к мысли. Это отношение представляется в свете психологического анализа как развивающийся процесс, который проходит через ряд фаз и стадий, претерпевая все те изменения, которые по своим самым существенным признакам могут быть названы развитием в собственном смысле этого слова. Разумеется, это не возрастное развитие, а функциональное, но движение самого процесса мышления от мысли к слову есть развитие. Мысль не выражается в слове, но совершается в слове. Можно было бы поэтому говорить о становлении (единстве бытия и небытия) мысли в слове. Всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, установить отношение между чем-то и чем-то. Всякая мысль имеет движение, течение, развертывание, одним словом, мысль выполняет какую-то функцию, какую-то работу, решает какую-то задачу....

В первую очередь наш анализ приводит нас к различению двух планов в самой речи. Исследование показывает, что внутренняя, смысловая, семантическая сторона речи и внешняя, звучащая, фазическая сторона речи хотя и образуют подлинное единство, но имеют каждая свои особые законы движения...

Известно, что внешняя сторона речи развивается у ребенка от слова к сцеплению двух или трех слов, затем к простой фразе и к сцеплению фраз, еще позже - к сложным предложениям и к связной, состоящей из развернутого ряда предложений речи. Ребенок, таким образом, идет в овладении фазической стороной речи от частей к целому. Но известно также, что по своему значению первое слово ребенка есть целая фраза - односложное предложение. В развитии семантической стороны речи ребенок начинает с целого, с предложения, и только позже переходит к овладению частными смысловыми единицами, значениями отдельных слов, расчленяя свою слитную, выраженную в однословном предложении мысль на ряд отдельных, связанных между собой словесных значений. Таким образом, если охватить начальный и конечный момент в развитии семантической и фазической сторон речи, можно легко убедиться, что это развитие идет в противоположных направлениях. Смысловая сторона речи развивается от целого к части, от предложения к слову, а внешняя сторона речи идет от части к целому, от слова к предложению.

Мысль ребенка первоначально рождается как смутное и нерасчлененное целое, именно поэтому она должна найти свое выражение в речевой части в отдельном слове. Ребенок как бы выбирает для своей мысли речевое одеяние по мерке. В меру того, что мысль ребенка расчленяется и переходит к построению из отдельных частей, в меру этого ребенок в речи переходит от частей к расчлененному целому. И обратно - в меру того, в меру чего ребенок в речи переходит от частей к расчлененному целому в предложении, он может и в мысли от нерасчлененного целого перейти к частям. Таким образом, мысль и слово оказываются с самого начала вовсе не скроенными по одному образцу. В известном смысле можно сказать, что между ними существует скорее противоречие, чем согласованность. Речь по своему строению не представляет собой простого зеркального отражения строения мысли».

Внутренняя речь, по Л.С. Выготскому



Л.С. Выготский
1896 - 1934

1. Внутренняя речь как один из этапов «совершения мысли в слове». Речь для себя, а не для других.
2. Генезис внутренней речи. Полемика с Жаном Пиаже (1896 – 1980). Динамика «эгоцентрической речи»
3. Предикативность внутренней речи.
4. Эллиптичность внутренней речи.
5. Контаминации вербальных и образных (чувственных) компонентов внутренней речи.
6. Звуковая редукция и скорость

Восприятие речи

Распознавание речи

1. Эффект категориальности восприятия.

[ба] ----- / ----- [па]



Японские малыши различают [л] и [р],

хотя в японском языке эти звуки представляют одну фонему.

Объяснения категориальности на основе моторной и сенсорной теорий восприятия речи – варианты пассивной модели восприятия речи.

Основные недостатки пассивных моделей – 1) использование единственной стратегии распознавания речи, 2) отсутствие учета варьирования речи как ее неотъемлемого свойства и 3) неспособность объяснить **удовлетворительное** распознавание речи с большим количеством пропусков, сильной редукцией, в условиях значительных помех.

Е. Ягунова: «Практически ни одно из существующих направлений – даже при наличии внушительного экспериментального обоснования и частичной компьютерной реализации – не может претендовать на создание действующей модели восприятия речи, хотя именно этот результат должен быть естественным завершением исследования. Есть основания считать, что одна из причин этого положения – стремление создать **одну** модель, основанную на использовании **одной** перцептивной стратегии, – при том, что характернейшей особенностью функционирования естественного прототипа модели является **вариативность** стратегий, когда из их множества выбирается та или иная в зависимости от целого ряда параметров: характеристик текста, ситуации, соотношения адресанта и адресата и т.д. и т.п. Один из важнейших параметров такого рода – это **функциональный стиль** текста.

См.: Ягунова Елена Викторовна. Вариативность стратегий восприятия звучащего текста (экспериментальное исследование на материале русскоязычных текстов разных функциональных стилей). АДД. М. 2009.

Активные модели используют многочисленные варианты «анализа через синтез»: восприятие звучащей речи совершается одновременно по крайней мере в двух направлениях: с одной стороны, делаются попытки распознать состав фонетических единиц звукового потока; с другой стороны, идет активный подбор слов или фраз, подходящих для смысловой интерпретации этого потока в конкретных условиях коммуникации.

2. Многие психолингвисты (в том числе И.А. Зимняя, В.П. Белянин) выделяют **принцип осмысленности восприятия речи** как самостоятельный.

Рядом возводят

Мебель!

последовательность

ь,

открытый,

принпесса

*Режиссер и оператор объехали всю
Швейцарию.
Все же они нашли подходящий
замок.*

**Схематичность
осмысленного
восприятия.**

Эксперимент
Бруэра и Трейенса
(Brewer & Treynens,
1981)





Л.Р. Зиндер
1904 - 1995

Зависимость стратегий восприятия
речи от уровня помех
(по А.С. Штерн, Л.Р. Зиндер 1972)

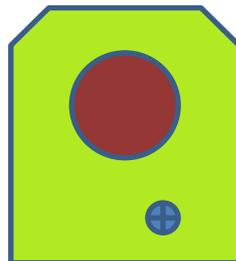
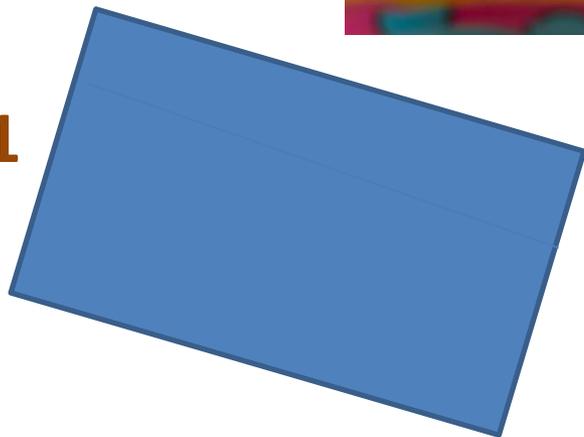
Уровень помех (шума)	Опорные средства восприятия
1. Уровень шума значительно ниже уровня речевого сигнала	Сенсорные эталоны, хранящиеся в памяти
2. Средний уровень шума	Опора на семантические признаки воспринимаемой речи
3. Шум преобладает над речевыми сигналами	Опора на относительную вероятность слов

3. Интермодальность восприятия. В основном взаимодействие слухового и зрительного восприятия.

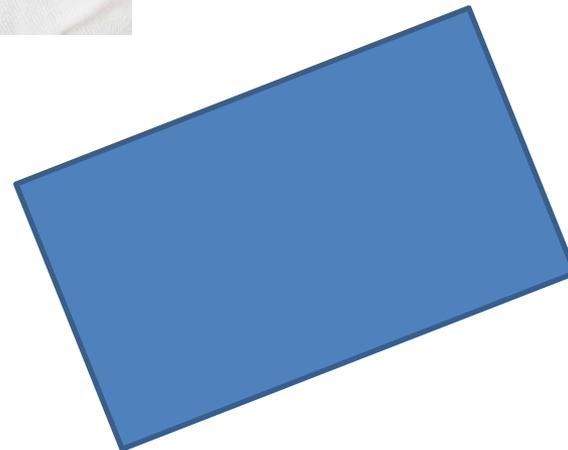


Уже в 5 мес. дети выбирают тот экран, на котором они видят именно тех героев, речь которых звучит из динамика.

1



2



Итак, выделяются 3 основных свойства восприятия речи:

категориальность,

осмысленность,

полиmodalность.

Понимание воспринимаемой речи – многослойное явление. Обычно говорят о трех слоях: 1) тема речи, 2) ее содержание, 3) мотив.

Ср.: человек идет к выключателю, говоря собеседнику: «Совсем стемнело!».

Каковы здесь слои содержания?

Уровни трудности понимания.

А.С. Грин

«Сила непостижимого»

Ч. Филлмор о многослойности понимания
НЗЛ, вып.12, 1983

4) Форма (почему сказано таким образом).



Ч. Филлмор

А.С. Грин. «Сила непостижимого»

Среди людей, обладающих острейшей духовной чувствительностью, Грациан Дюплэ занимал то беспокойное место, на котором сила жизненных возбуждений близка к прорыву в безумие. Весьма частым критическим его состоянием были моменты, когда, свободно отдаваясь наплывающим впечатлениям, внезапно вздрагивал он в привлекательно ужасном предчувствии мгновенного озарения, смысл которого был бы откровением смысла всего. Естественно, что человеческий разум инстинктивной конвульсией отталкивал подобный потоп, и взрыв нервности сменялся упадком сил; в противном случае – нечто, огромное сознания, основанное, быть может, на гомерическом, неизбежно должно было сокрушить ум, подобно деревенской мельнице, обслуженной Ниагарой.

.....

.....

.....

.....

Развитие речи в онтогенезе

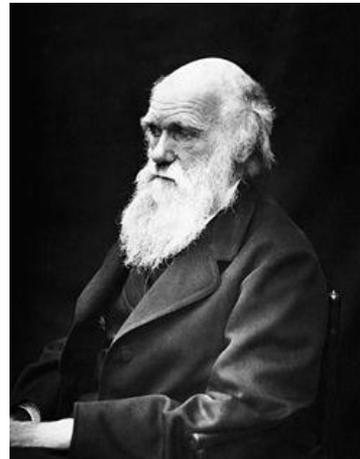
Источники изучения развития речи в онтогенезе.

1. Непрерывные аудио- и видеозаписи
(См.: Воейкова М. Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М, 2011. 328 с.).
2. Психолингвистические эксперименты.
3. Родительские дневники.

1877



Ипполит Тэн
1828 -1893



Чарлз Дарвин
1809 - 1882

Тэн И., Дарвин Ч.
Наблю-дения над
жизнью ре-бенка. СПб.
1900.

Из наблюдений Ч. Дарвина:

«В возрасте пяти месяцев, независимо от какого-либо обучения, ребенок начал ассоциировать представления; так, например, как только ему надевали шапку и пальто, он начинал капризничать, если его сразу же не выводили на прогулку. Когда ему исполнилось ровно семь месяцев, он уже безошибочно ассоциировал няню с ее именем и искал ее, когда я произносил это имя. .. В течение последующих четырех месяцев ребенок, о котором идет речь, ассоциировал многие предметы и действия со словами; так, например, когда его просили поцеловать кого-нибудь, он затихал и протягивал губы; а при виде ящика с углем или пролитой воды, которые его научили принимать за грязь, он качал головой и недовольным тоном произносил “ах”.

Могу добавить, что за несколько дней до того, как ему исполнилось девять месяцев, он ассоциировал свое имя с собственным изображением в зеркале, и когда его окликали, он поворачивался к зеркалу, даже в том случае, когда находился на некотором расстоянии от него... Когда ему еще не было года, достаточно было два или три раза с интервалами повторить какое-нибудь краткое предложение, чтобы оно прочно фиксировалось в его уме в виде ассоциированного представления. Легкость возникновения ассоциаций между представлениями у ребенка, описанного г-ном Тэном, можно было наблюдать и у моего ребенка, но в значительно более позднем возрасте; впрочем, возможно, что ранние проявления ассоциаций остались в свое время не замеченными».

«Когда ему было 46 дней, он сначала издавал некоторые развлекавшие его звуки, лишённые всякого смысла, которые вскоре стали отличаться один от другого. На 113-й день у этого ребенка можно было наблюдать начинающийся смех; у другого ребенка смех проявился значительно раньше. Как я уже отметил, мне показалось, что в этом возрасте ребенок сделал попытки подражать звукам, что он действительно и делал в более поздний период. В пять с половиной месяцев он совершенно отчетливо произнес звук “da” [“да”], не вкладывая в это никакого смысла.

Будучи немногим старше года, он прибегал к помощи жестов для выражения своих желаний; в качестве примера можно привести случай, когда он поднимал кусочек бумаги и, давая его мне, указывал на огонь, так как он часто видел сгорающую на огне бумагу и ему нравилось это наблюдать. В возрасте одного года он сделал такие большие успехи, что смог изобрести слово “mam” [“мам”], что на его языке означало еду; но что привело его к этому, мне осталось неизвестным. Впоследствии вместо того, чтобы плакать при чувстве голода, он употреблял это новое слово в повелительном тоне, или как глагол, желая этим сказать: “дайте мне есть”. Это слово, таким образом, совпадает со словом “ham”, которым пользовался ребенок, описанный г-ном Тэном в несколько старшем - 14-месячном возрасте. Но мой ребенок также употреблял слово “мам” как существительное со многими значениями; так, например, сахар (sugar) назывался им “шу-мам”, а позднее, когда он научился слову “черный” он называл

Деятельность Николая Александровича Рыбникова (1860 – 1961)

Дневник матери: Записки о душевном развитии ребенка от рождения до семилетнего возраста. М., 1916.

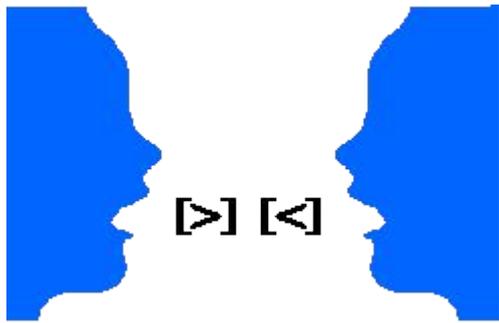
Дневник Александра Николаевича Гвоздева (1892-1959)

Дневник велся в течение 7 лет: с 1923 г., когда сыну Жене был 1 год и 8 месяцев до его девятилетнего возраста.



А.Н.
Гвоздев
1892 - 1959

В 2 года: «**Насóк, насёцік**. Говорит, указывая на свои носки, которые были приготовлены для надевания. В первом случае твёрдо, во втором мягко. После я, трогая его за нос, спрашивал: «Что это?» и получал **нёся** (нос) с **н** мягким. Несомненно, что родство слов **нос** и **носок** не осознается: прежде усвоенное и до сих пор продолжает существовать с **н** мягким, тогда как новое перенимается уже непосредственно с твердым **н**».



Child Language Data Exchange System

7 *CHI: U odnogo malchika byla ljagushka. 8 *CHI: I u nego byla sobaka. 9 *CHI: Odin raz oni sideli i razgovarivali o chemto. 10 @G: 2 11 *CHI: Potom oni legli spat'. 12 *CHI: A ljagushka v e'to vremja vylezla iz banki i kuda~to poskakala. 13 @G: 3 14 *CHI: Sobachka razbudila mal'chika. 15 *CHI: Mal'chik posmotrel a ljagushki net v banke. 16 @G: 4 17 *CHI: On zagljanul v sapog net ni gde ljagushki. 18 *CHI: Sobaka podoshla , posmotrela v banke , gde e'ta ljagushka posmotrela. 19 *CHI: Potom on v okno posmotrel tam ljagushki net. 20 @G: 8 21 *CHI: On vyshel i nachal smotret' pod vorota. 22 *CHI: Tam tozhe net. 23 *CHI: Poshjol , nachal ejo smotret' v lesu. 24 *CHI: On aukal , auau nachal oklikat'. 25 @G: 9 26 *CHI: Potom uvidel myshku , ispugalsja i potom poshjol , i oni poshli dal'she. 27 @G: 11 28 *CHI: E'scjo odno derevo i nachal klikat'. 29 @G: 8 30 *CHI: I vylezla ottuda sova i mal'chik ispugalsja , upal. 31 @G: 13 32 *CHI: Pobezhal , podoshjol , kakoj~to kamen'. 33 @G: 14 34 *CHI: stal na nego i escjo jshchet , jshchet , nigde ne mozhet najti. 35 @G: 15 36 *CHI: Potom vylez kakoj~to olen'. 37 @G: 17 38 *CHI: I kinul v rechku. 39 *CHI: Tozhe iskal mal'chik v rechke.

Из корпуса картинок системы **CHILDES** для родителей





К.И. Чуковский
1882 - 1969

Чуковский К.И. От двух до пяти. 1933 (перв. изд.):

«Когда Ляле было два с половиной года, какой-то незнакомый спросил ее в шутку:

- Ты хотела бы быть моей дочкой?

Она ответила ему величаво:

-Я мамина и больше никовойная.

Однажды мы гуляли с ней по взморью, и она впервые в жизни увидела вдали пароход.

-Мама, мама, паровоз купается! - пылко закричала она.

Милая детская речь! Никогда не устану ей радоваться. С большим удовольствием подслушал я такой диалог:

- Мне сам папа сказал...

- Мне сама мама сказала...

-Но ведь папа самее мамы... Папа гораздо самее.

Было приятно узнавать от детей, что у лысого голова босиком, что от мятных лепешек во рту сквознячок, что женщина-дворник - дворняжка.

И весело мне было услышать, как трехлетняя спящая девочка внезапно пробормотала во сне:

-Мама, закрой мою заднюю ногу!

И очень забавляли меня такие, например, детские речения и возгласы, подслушанные в разное время:

- Папа, смотри, как твои брюки нахмурились!

- Бабушка! Ты моя лучшая любовница!

- Ой, мама, какие у тебя толстопузые ноги!

- Наша бабуля зарезала зимою гусей, чтоб они не простудились.

-Мама, как мне жалко лошадок, что они не могут в носу ковырять.

- Бабушка, ты умрешь?

- Умру.

- Тебя в яму закопают?

- Закопают.

- Глубоко?

- Глубоко.

- Вот когда я буду твою швейную машину вертеть!»

Из Дневника К.И. Чуковского:

«Третьего дня привозила Тата показать мне двух правнуков...

Не спал всю ночь. В половине 7-го сошел вниз. Правнук орет во все горло и не дает спать ни Кате, ни Тате. Я взял его наверх — чтоб дать им вздремнуть, — и, оставшись с ним наедине, почувствовал себя во власти целой шайки разбойников, которых нужно умилостивить. Сначала я оборонялся спичками, зажигал одну за другою, но вскоре почувствовал, что это оружие перестает действовать. Тогда я переключился на корзину из-под стола — гонял ее по всей комнате, положив в нее ключи от комода. Это отсрочило мою гибель на 2 или 3 минуты. Но минуты прошли, и я стал спасаться носом. Прижимал палец к носу и по-идиотски мычал всякий раз. Бобе это понравилось, и он, великий исследователь причин и следствий, заинтересовался этой зависимостью между носом и звуком. Раз 50 он прижимал свои грязные пальцы к моему злополучному носу, и ему показалось, что он открыл великий закон природы. Окончательно он убедился в этом, когда я нажимал его носишко, издавая при этом писклявые звуки. Но когда и нос был исчерпан, Боба взобрался на диван и стал срывать со стены картинки, приговаривая «па-па», ибо всякую картину он считает папой (ему как-то показывали портрет отца и при этом говорили «папа»; он и подумал, что так называется всякий портрет).

После того как все картины оказались на полу — я в целях самообороны поджег в печке бумагу — тем и обеспечил себе минуты полторы сравнительного покоя. После я тщетно прибежал к спичкам, к носу, к ключам — он требовал новых жертв. И я откупился от него — Историей Ключевского, предоставив ему вырвать четыре страницы о странностях в характере Ивана Четвертого. И когда изничтожение этих страниц подходило к концу, мною овладело отчаяние и я уже не видел ниоткуда спасения — ко мне на выручку явились все те же ключи — он вытаскивал их из комода и пытался снова вставить в ту же скважину: это исследование природы вещей (*natura rerum*) отняло у него минуты четыре, после чего он скривил рот, подбежал к двери и задребезжал: мама! Я растерялся и стал завлекать его прежними радостями: но это было повторение пройденного, только после того, как я нашел под столом Катины бусы и надел их на Колину палку... — это было первое утро за много лет, когда я отвлекся от бумаг, от стола, от ненавистных статей и от страданий от своей литимпотенции.

Из работ о детском словотворчестве:

От нуля до двух: дневниковые записи. СПб., 1997.

От двух до трех: дневниковые записи. СПб., 1998.

Дети о языке. СПб, 2001.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. М., 2000.

Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М., 2009.

Харченко В.К. Словарь детской речи. Белгород, 1994.

Словарь детских словообразовательных инноваций. Сост. С.Н. Цейтлин. СПб, 2006.

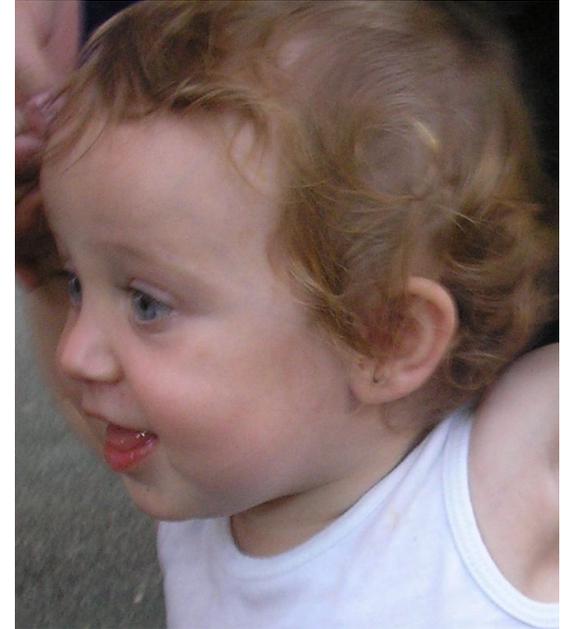
Гарганеева К.В. Мотивационный словарь детской речи. Томск 2997.

См. работы Т.А. Гридиной (Екатеринбург) и др.

Освоение артикуляции звуков речи в раннем онтогенезе

1. Гуление. *Примерно с полутора мес.*
2. Свирель. *Примерно с 4 мес.*
3. Лепет. *С 6-7 мес.*

Лепет подготавливает произношение первых слов в фонетическом отношении, но при их освоении совершается переход к фонологизации речи, поэтому ребенок может на время «разучиться» Произносить некоторые единицы, например /P/.



Универсалия порядка освоения фонем детьми:

1) [a] → 2) губные согл. → 3) ротовые / носовые → 4) губные /
зубные

[б, п, м]

[б / м]

[п / т]

См. статью Р.О. Якобсона «Звуковые законы детского языка и их место в общей фонологии» (1949) об универсальных закономерностях освоения детьми артикуляции звуков.

Развитие словаря в раннем онтогенезе

Первые слова – результат взаимодействия ребенка и окружающих.

«Язык нянь» (*а-а, пи-пи, ам-ам, ляля, гав-гав, бяка, кака, бай-бай, баба, папа, няня, мама* и под.). М.Б. Елисеева: «Эти слова, заимствованные взрослыми из детского лепета и возвращенные – уже осмысленными – детям».

В год и шесть с половиной месяцев у девочки появилось новое слово «вава» (раздражение на шейке): «Я неожиданно для себя произнесла это слово из языка нянь. Лиза сразу же повторила («бобо» не повторяла – у Лизы нет звука «о») и потом употребляла несколько раз в ответ на вопрос «Где у Лизы вава?», указывая при этом на шейку».

М.Б. Елисеева. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб, 2008

Мария Дмитриевна Воейкова считает, что взрослые нередко **семантизируют** детский лепет, придают ему смысл, связность диалога и тем самым обучают детей. Это происходит в диалогах типа следующего:

Рассматривают картинки, где звери пьют чай.. Мама: *сова, чайник*. Ребенок: *га-га*. Мама: *Да, чайник горячий, да, ты с бабушкой с чайником играл?* Она принимает *га-га* за «горячий», хотя *га-га* у этого ребенка означает и «гуси», и играть в «Гуси-гуси, га-га-га!». Но возникает подобие связного диалога, ребенок поощряется участвовать в коммуникации.

Два основных способа подражания словам взрослого:

1) Женя Гвоздев в 1,9: *дису* – часы, *пампа* – лампа, *тану* – штаны, *калё* – калоши, *ах* – сахар, *маки* – башмаки.

Лиза Елисеева (1,7-1,8): *дя* – дятел, *капки* – тапки, *за* – нога ...

2) Лиза Елисеева: *мамамаки* – макароны, *тятята* – котята, *абабисик* – воробышек...

Часть первых слов все дети, по-видимому, создают сами.

Такие слова получили название **протослов**. Дочь Ипполита Тэна сама придумала слово *тэм*. Сначала это было лепетное слово без собственного значения, потом стало у нее обозначать *дай, возьми, вот, посмотри*.

У Лизы Е. было несколько таких слов: *ки* – всё интересное, *ть* – выражение желания что-либо получить, требования совершить какое-либо действие, *апка* – брат (от него позже образовала притяж. прилагательное *апкин*).

Марина Г. около 2,0 говорила *дъжика-дъжика* с различными интонациями – требовательно, плаксиво. с упреком, с выражением удовлетворенности – соответственно менялся смысл этого выражения.

Содержательные особенности первых слов

Использование слов-синкретов (холограмм, холофраз): Лиза Е. (0,9-1,0) **папа** – папа, папины вещи, мяч, который надувает папа; Лиза Е. (1,5-1,6) **кха** – большой надувной мяч, реакция на слова *гулять, пойдём, одеваться*, это и камень, ботинки Лизы, в которых она гуляет, любая обувь Лизы.

Тесная связь слова и ситуации. Пример М. М. Кольцовой: На вопрос «где мама?» ребенок, которого няня держит на руках, ищет маму глазами и поворачивается к ней. Но если ребенка держит кто-то другой или ребенок не на руках, а в кроватке, он никак не реагирует на этот вопрос.

М.М. Кольцова в кн. «Ребенок учится говорить» (с. 44-45): «Фраза здесь является частью какой-то целой картины. Если же та или иная деталь – обстановка, говорящий человек, интонация – меняется, то картина делается неузнаваемой для ребенка, и он уже не дает правильной реакции, которую от него ожидают». И далее: «У детей, запущенных в педагогическом отношении, с которыми мало занимаются, понимание фраз в ситуации держится очень долго, до полутора-двух лет и даже дольше. Например, на слова «возьми ложку» они дают правильную реакцию только сидя за столом, на слова «покажи куклу» -- только в ситуации игры и т. д.».

Слово нередко еще обозначает не класс предметов, а конкретный предмет (*ай / ая* – конкретный плюшевый зайчик, а не любой), поэтому

Лексический взрыв

Примерно до возраста в полтора – два года словарь пополняется медленно. Затем (иногда и раньше) происходит **резкое ускорение усвоения** слов, по несколько сот слов в месяц. Параллельно количественным приращениям происходят **и качественные**.

Исследователи отмечают следующие изменения:

- многие слова «языка нянь» заменяются на слова языка взрослых, хотя нередко еще в искаженном звучании (например, вместо **ляля** – *маись, дити, матик, диика...*);
- кроме общих обозначений ситуаций появляются обозначения многих компонентов, «подробностей»: вместо **биби** (машинка, коляска, велосипед) появляются *пасинка, каясицька, сипит* и т.п.;
- ребенок усваивает уменьшительные формы (диминутивы) в виде пар: **сепка** (щепка) и **сепоцька, катинка** (картинка) и **катиницька, бунка** (булка) и **булицька** (Ж. Гвоздев) и под.
- становятся заметными различия между «референциальными» и «экспрессивными» детьми (ср. развитие речи у Альберта Эйнштейна).

В то же время начинается и морфологический взрыв

Кроме существительных (они составляют большую часть словаря) и глаголов, появляются прилагательные, наречия, числительные, местоимения (у Лизы Е.: **кисяя** – кислая, **гаятяя** – горячая, **мамин**, **папина**, **апять**, **дись** – здесь, **адин**, **анна**, **ама** – сама, **аминя** – у меня и др.

Появляются первые двусловные высказывания (Женя Гвоздев: **мама сётка** (мама подметает), **папа сидить**, **дай диси** (часы) и одновременно с этим косвенные падежи (в первую очередь от диминутивов) и формы множ числа (Ж. Гвоздев: **ниську цитать**, **мамоцьку люблю**, **либа** – рыба и **либи**.....). С этого начинается бурное развитие синт

А.Н. Гвоздев: «За время от 1,10 до 2,0 усваиваются такие категории, как единственное и множественное число у существительных, именительный, винительный, родительный падежи существительного, повелительное наклонение, инфинитив, настоящее и прошедшее время глагола... В связи с этим и предложение начинает вырабатывать грамматическую структуру».

Синтаксические структуры осваиваются очень быстро. Стивен Пинкер (Steven Pinker) в книге «Язык как инстинкт» (с. 256-257) приводит такие например данные о типах высказываний одного мальчика, Адама, начина с

2,3:

2;3: Play checkers. Big drum. I got horn. A bunny-rabbit walk.

2,3: Шашки играть. Большой барабан. У меня дудка. Кролик прыг.

2;4: See marching bear go? Screw part machine. That busy bulldozer truck.

2,4: Видишь, медведь идет, шагает? Привинти деталь машинка. Этот занятой бульдозер.

2;6: Write a piece a paper. What that egg doing? I lost a shoe. No, I don't want to sit seat.

2,6: Напиши листок бумаги. Зачем тут яйцо? Я потерял тапку. Нет, я не хочу сесть, сидеть.

2;9: Where Mommy keep her pocket book? Show you something funny. Just like turtle make mud pie.

2,9: Где у мамы записная книжка? Покажу тебе что-то смешное. Будет пирог из грязи как черепаха.

2;11: I finish drinking all up down my throat. I said why not you coming in? Do you want me tie that round?

2,11: Я закончил всё пить в рот. Я сказал, почему ты не заходил? Ты хочешь, чтобы я это завязал?

3;1: You know how to put it back together. I gon' make it like a rocket to blast off with. You went to Boston University? You want to give me some carrots and some beans? Press the button and catch it, sir. I want some other peanuts. Doggies like to climb

3,1. Ты знаешь, как это сложить вместе. Я это сделаю, как ракету, чтобы запустить. Ты учился в Бостонском Университете? Ты хочешь дать мне морковку и фасоль? Нажмите кнопку и поймите это, сэр. Я хочу других орехов.

Этап активного освоения синтаксиса С. Пинкер называет «**Извержение вулкана**». Стр.

256: «**Начиная с конца второго года жизни и до середины третьего детская речь расцветает, превращаясь в беглую и грамматически правильную такими темпами, что она захлёстывает изучающих ее исследователей и никто не может проследить точную последовательность происходящего**».

С .Пинкер (с. 263): «...трехлетний ребенок – гений в области грамматики: он мастерски владеет большинством конструкций, подчиняется правилам чаще, чем нарушает их... Как ему это удается? Дети в этом возрасте явно некомпетентны в большинстве других видов деятельности. Мы не разрешим им водить машину или голосовать, и не отправим в школу; их легко могут сбить с толку такие неаналитические задачи, как рассортировать бусины по размеру; сообразить, мог ли человек, отсутствовавший в комнате, знать, что там произошло; или догадаться что объем жидкости не изменился оттого, что она была налита в невысокий и широкий стакан, а теперь – в высоком и узком».

В связи с этим возникают вопросы:

- 1. зачем такая спешка, почему именно к 3-3,5 годам ребенок непременно должен научиться речевой коммуникации, тогда как множества других вещей он еще освоить не может и долго не сумеет?**
- 2. как ребенку удастся в кратчайший срок самостоятельно освоить сложнейшую систему речи, тогда как во взрослом состоянии повторить этот подвиг уже не получается?**

1. Когда ребенок научается свободно ходить и бегать, он становится очень самостоятельным в своих передвижениях и других действиях. Теперь родителям приходится постоянно срочно, на расстоянии и потому словами указывать ему на подстерегающие его опасности. По-видимому, человек в ходе своей эволюции выработал способность в основном осваивать речь именно к тому этапу своей жизни, когда она становится особенно необходимой: к 3 – 3,5 годам.

2. Пользование речью чрезвычайно расширяет возможности познания мира и овладения всеми другими знаниями и умениями, поэтому речь должна осваиваться очень рано.



На вопрос, как ребенку удастся в кратчайший срок самостоятельно освоить сложнейшую систему речи, даются два принципиально различных ответа.

Ответ Ноэма Хомского и его последователей: в ребенке от



Положение о врожденности ряда интеллектуальных способностей, в том числе языковой базы.

рождения заложены основные универсальные схемы строения языка, языка вообще. Когда развитие мозга ребенка достигает определенной степени (а в полтора – два года идет бурное развитие мозга), мозгом запускается генетически заложенная программа освоения речи. Ребенок интуитивно сравнивает уже имеющиеся у него схемы, фонологические и грамматические правила с образцами звучащей вокруг него речи.

Ему не нужно запоминать всё, что он слышит. Нужно «забыть» из врожденной схемы все, что не используется в языке его воспитателей, и заметить, выделить в их речи важнейшие **параметры**, определяющие своеобразие их языка.

Параметры, это, по-видимому, первые члены имплицативных универсалий.

Пример имплицативной универсалии. Если основной порядок слов в языке – SVO, то 1) вопросительные слова ставятся в этом языке в начале предложения, 2) язык имеет предлоги, 3) именная группа, обозначающая владельца (генитив) ставится после существительного, обозначающего предмет обладания (Ср.: Почему у тебя зачеркнут заказ Иванова? Если же основной порядок SOV, то вопросительные слова ставятся в этом языке в конце предложения, в языке используются послелогои, а генитив ставится перед существительным, обозначающим предмет владения.

К типу SOV относятся такие, например, очень разные языки, как японский и язык американских индейцев навахо.

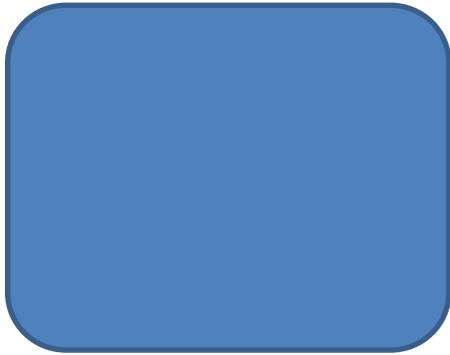
Марк Бейкер в кн. «Атомы языка» приводит такие японские примеры (с. 32...):

John-ga Mary-o butta John-no imooto-ga sinda

Джон-подл. Мэри-доп. ударил. Джона-gen. сестра-подл.
умерла

Основные факты, приводимые в подтверждение теории врожденности речи.

1. Успешное освоение речи возможно лишь в определенном возрасте, то есть зависит от генетически predetermined этапа в развитии психофизиологической системы ребенка.
2. Генетически закреплена нацеленность внимания новорожденных на речь родителей или воспитателей (см. французский эксперимент со скоростью сосания).
3. Наличие мозговой локализации речевых функций (центры Брока, Вернике, нарушение которых вызывает афазии).
4. Существование различных случаев передачи отдельных речевых особенностей по наследству. Обнаружен ген человека *FOXP2* хромосомы 7, нарушение которого приводит к нарушениям в освоении речи, а на интеллектуальные способности это не влияет.
5. Возникновение грамматически вполне полноценных креольских языков уже во втором поколении сообществ детей разноязычных эмигрантов.



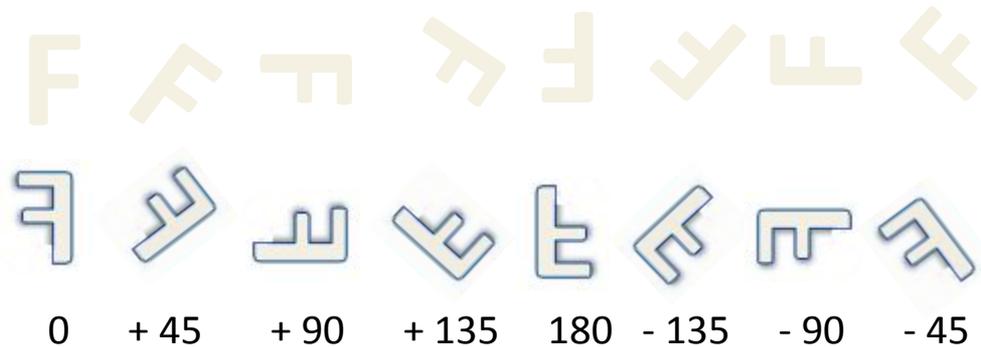
Для теории Н. Хомского важно не отождествлять речь и мышление: исходить из их тесной связи, но не смешивать их, видеть, что их развитие идёт не обязательно одновременно и подчиняется не обязательно одним и тем же законам и что возможно и мышление без речи. Если это на самом деле так, то можно принять положение о том, что генетически заложены

схемы языка

Развитие мыслительных способностей и развитие речи совершаются, по С. Пинкеру, не одновременно и отчасти независимо друг от друга (ср. с точкой зрения Л.С. Выготского). Это подтверждается результатами экспериментов с малышами в возрасте от 5 мес. (эксперименты с исчезающими или возникающими предметами и экраном).



Эксперимент Роджера Шепарда
(R.N. Shepard)



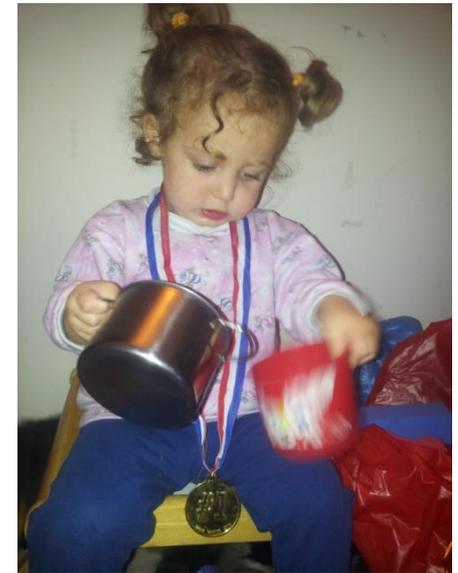
Один из наиболее авторитетных противников теории врожденности речевой способности – Ж. Пиаже.

Ж. Пиаже доказывает, что восприятие предметов (сенсорика) и действия с ними (моторика) формируют у ребенка некоторую первичную логику еще до появления настоящего мышления и тем более языка. С предметными действиями связаны первые обобщения, генерализации, подготавливающие восприятие и освоение речи окружающих.

(См. статью Ж. Пиаже «Схемы действия и усвоение языка»).



Жан Пиаже
Jean William Fritz Piaget
(1896 – 1980)

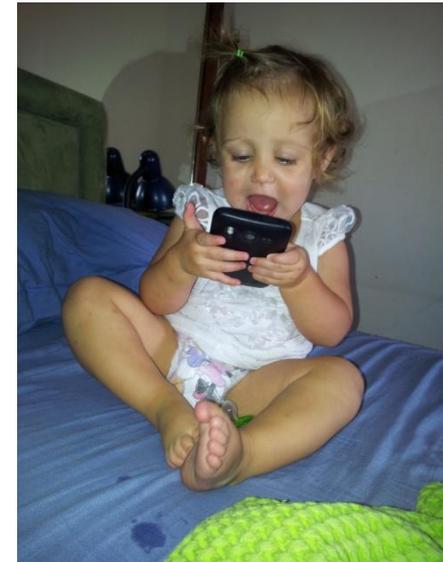


Для психологов и психолингвистов, не признающих врожденность универсальных языковых схем, **стремление детей к подражанию, имитации, в том числе – имитации речевого поведения взрослых – это начальный путь к усвоению конкретного языка.**

Сначала (период гуления) мать подражает ребёнку, устанавливая с ним коммуникативный контакт.

С 6 м. ребенка можно многому научить через подражание (хлопать в ладошки, махать «до свидания!» и под.

На втором году жизни малыш подражает сложным действиям: «говорит» по телефону, «читает вслух», мешает ложечкой в чашке и др.).



Примерно с полутора лет ребенок достигает такого уровня имитации, что воспроизводит в играх целые цепочки действий в виде ритуалов (укладывание спать, сборы на прогулку и под.). **В этом ряду развития имитаций совершается и имитация речи.**

Наука пока не накопила достаточно фак-тов для уверенного выбора одной из тео-рий освоения речи в оногенезе.



1 год, 6 мес.

Ментальный лексикон и ядро языкового сознания

Под **ментальным лексиконом (МЛ)** понимают то психическое «устройство», функция которого – обеспечивать разумное пользование словами в процессе порождения и понимания речи.

Поскольку наблюдению доступны лишь продукты его работы, а само это устройство наблюдать невозможно, то разработано не одно представление о МЛ. Одни считают МЛ модульным, другие – сетевым; по одной из теорий МЛ – только лексический материал, обрабатываемый грамматикой – по другим, только сторона словаря. А.А. Залевская, создавшая одно из самых авторитетных учений о МЛ, пишет: «Особенно спорными являются вопросы о том, что именно можно / нельзя включать в понятие «МЛ», где граница между значением слова и концептом, языковыми и энциклопедическими знаниями, есть ли различия между лексиконом для говорения и лексиконом для понимания, сколько лексиконов имеется у человека, владеющего двумя или несколькими языками, и т. д. Более того, возникает подозрение: а нужен ли такой конструкт?» («Вопросы психолингвистики», 2014, № 2 (20). С. 22).



А.А. Залевская
Род. В 1929г.

Исходное представление в понимании МЛ А.А. Залевской – «**информационная база человека**». Это его память, содержащая все виды и весь объем его знаний обо всём, в том числе и о языке: знания процедур-ные и декларативные, осознаваемые и не осознаваемые, общесоциальные и индивидуальные, вербализованные и выводные и т. д.

МЛ как лексический компонент этих знаний обеспечивает личности «доступ к информационной базе» на основе «**психологических значений слов**». А.А. Залевская различает в них «**общесистемную**» часть, совпадающую у большинства говорящих на данном языке и позволяющую нам понимать друг друга, и **индивидуальную**, «**личностную**», опирающуюся на индивидуальный опыт человека, на его индивидуальное знание мира, его индивидуальную судьбу, его специфическое владение языком и т.п. Психологические значения



и т.п. Большая или меньшая степень осознанности, степень сформированности понятийного компонента, эмоциональными составляющими и т.п. (см. стихотворение Ю. Левитанского «Как показать зиму»

Юрий Левитанский. «Как показать зиму».

...но вот зима,
и чтобы ясно было,
что происходит действие зимой,
я покажу,
как женщина купила
на рынке елку
и несет домой,
и вздрагивает елочкино тело
у женщины над худеньким
плечом.
Но женщина тут, впрочем,
ни при чем.
Здесь речь о елке.
В ней-то все и дело.
Итак,
я покажу сперва балкон,
где мы увидим елочку стоящей
как бы в преддверье
жизни предстоящей,
всю в ожиданье близких перемен.
Затем я покажу ее в один
из вечеров
рождественской недели,
всю в блеске мишуры и канители,

как бы в полете всю,
и при свечах.
И наконец,
я покажу вам двор,
где мы увидим елочку лежащей
среди метели,
медленно кружащей
в глухом прямоугольнике двора.
Безлюдный двор
и елка на снегу
точней, чем календарь, нам
обозначат,
что минул год,
что следующий начат.
Что за нелепой разной кутерьмой,
ах, боже мой,
как время пролетело.
Что день хоть и длинней, да
холодней.
Что женщина...
Но речь тут не о ней.
Здесь речь о елке.
В ней-то все и дело.

Психологическое значение – не есть четко ограниченное автономное образование. Это только элемент сложной системы психических связей, зависимостей. Слово, по А.А. Залевской, является средоточием **множества разнообразных связей как чувственного, так и обобщенного, отвлеченного (понятийного) характера.**



А.А. Леонтьев
1936 - 2004

А.А. Леонтьев писал, что психологическое значение слова – **это различные пути**, которые ведут к этому слову в сети ассоциаций, ведут от других слов, через другие слова. Например, по данным РАС, к слову

ГОРДЫЙ ← орел 29, надменный 13, высокомерный 11, человек 7, заносчивый 6, упрямый 4, чванливый 3, важный 2, парень 2, свободный 2, спесивый 2, благородный, взор, владелец, гражданин, командир, лик и др.

По данным СИБАС:

ГОРДЫЙ ← надменный 27; высокомерный 26; орел 18; независимый 9; важный 8; нрав 7; лев, смелый, уверенный 3; великодушный, народ 2; авторитет, военный, высокий, главный, деловитый, достоинство, жадный, личность, национальный, одинокий, решительный, русский, сокол, тщеславие, умный 1;
(123, 26)

Чувственные элементы содержания слова возникают на основе его предметной отнесенности, включают перцептивные и эмоциональные элементы. **Понятийные** компоненты – результат обобщения опыта человека и опыта коллектива. **Грамматические** компоненты содержания слова – это его синтаксические функции, синтаксические связи, его морфологическая форма, словообразовательные связи (*гордый, гордость, гордиться*) и под.; они тесно связаны в слове с остальными компонентами.

Все эти компоненты и связи в сознании индивида подвижны, изменчивы, **имеют динамический** характер. Ср. динамику связей слова *дом* в ассоциативно-вербальной сети:

по данным АСШ, реакция *дом* дана на следующие слова-стимулы:

1-4 кл.: каменный, мой, наш, здание, строй, охранять, комната...

5-6 кл.: строй, каменный, охранять, собственный, большой, ваш...

7-8 кл.: каменный, собственный, здание, родной, вернуться...

9-11 кл.: собственный, здание, каменный, семья, большой, комната...

РУССКИЙ
АССОЦИАТИВНЫЙ
СЛОВАРЬ

Ассоциативные реакции
школьников I–XI классов



Возрастная динамика психологического значения

МАС: ГОРДЫЙ – 1. Обладающий чувством собственного

достоинства, самоуважения.

2. Испытывающий чувство удовлетворения от сознания достигнутых успехов, чувство превосходства в чем –либо.

3. Считающий себя выше, лучше других и с пренебрежением относящийся к другим;

Реакции учеников разных классов на слово **гордый** (по данным АСШ,

Саратов, 2011)

1-4 кл.: смелый, умный, храбрый, важный, веселый, глупый, деловой, довольный...

5-6 кл.: смелый, плохой, самолюбивый, умный, сильный, важный, злой, слабый, храбрый...

7-8 кл.: смелый, плохой, высокомерный, храбрый, героический, самолюбивый, крутой, наглый, умный, самоуверенный, жалкий..

9-11 кл: смелый, высокомерный, неприступный, самолюбивый, умный, злой, зазнайка, независимый, плохой, скромный, упрямый, величественный, веселый, вредный, заносчивый, красивый, круче всех, любящий себя, надменный, недоступный, нечестный, самовлюбленный, самодовольный и

т.п. **А также:** характер; джигит, лорд; орел, петух, гусь, скала, высоко поднятый нос; плохой нравится козел молодежи; грех пороки: Валерик

Т. И. Доценко и ее аспирантка Т. В. Батыркаева (Екатеринбург, 2012) сопоставили, как дети 6-7 лет и взрослые (23-45 лет) выполняют одно и то же задание продолжить ряды и объяснить, почему продолжили именно так:

1. Кастрюля, тарелка...
2. Шкаф, диван...
3. Окунь, карась...

г. Париж

У детей связи слов разнообразнее, опираются на различные признаки. 1-ый ряд продолжают: *сковородка*, *вилка*, *ложка* – связано с едой, большое и маленькое; 2-ой: *кресло*, *стол*, *стенка*... -- это все дома; 3-ий: *корабль*, *пароход*... -- это все плавает. Связи **находятся «на одном уровне обобщения»** (базовом, приводятся явления того же уровня обобщения, по горизонтали).

У взрослых эти типы также встречаются, но в основном опираются на **осознание родо-видовых** (вертикальных) **связей** (*посуда*, *мебель*, *рыбы*, *города*), но могут включать также индивидуальные ассоциации (4-ый: *Москва*, *Лондон* – *хочу посетить эти города, это моя мечта*)...

«Лексикон трактуется как *лексический компонент речевой организации человека*, обладающий теми же свойствами, какие специфичны для речевой организации в целом, то есть он должен пониматься не как пассивное хранилище сведений о языке, а как *динамическая функциональная система, самоорганизующаяся вследствие постоянного взаимодействия между процессами переработки и упорядочивания речевого опыта и его продуктами*, поскольку новое в речевом опыте, не вписывающееся в рамки системы, ведет к ее перестройке, а каждое очередное состояние системы служит основанием для сравнения при последующей переработке речевого опыта» (Залевская А.А. Введение в психолингвистику, С. 154).

Таким образом, **ментальный лексикон** – это психический инструмент, который обеспечивает пользование словами, в том числе понимание речи, и осуществляет доступ к **информационной базе** человека. Ментальный лексикон, скорее всего, имеет сетевое строение и складывается из сети **психологических значений**, функционирующих как ассоциативные связи слов.

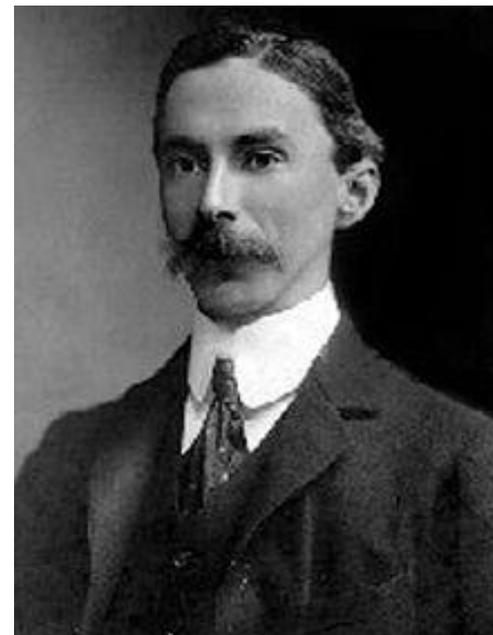
Психологические значения включают **разнообразные компоненты**: системно-структурные (логические, понятийные), эмоционально-оценочные и полимодальные образные. Часть этих компонентов совпадает у говорящих на одном языке, часть различна, поэтому в целом психологические значения оказываются индивидуальными. В результате ментальный лексикон связывает знания общие для всех и индивидуальные.

Б. Рассел о знании общественном и индивидуальном

«Коллектив знает и больше и меньше, чем индивидуум: он знает, как коллектив, все содержание энциклопедии и все вклады в труды научных учреждений, но он не знает тех лежащих близко к сердцу и интимных вещей, которые составляют колорит и самую ткань индивидуальной жизни.

Когда человек говорит: "Я никогда не смогу передать того ужаса, который я испытал, увидев Бухенвальд" или: "Никакие слова не могут выразить моей радости, когда я снова увидел море после долгих лет тюремного заключения", он говорит нечто такое, что является истинным в самом строгом и точном смысле слова: он обладает через свой опыт познанием, которым не обладают те, чей опыт был другим, и которое не поддается полному выражению в словах».

Рассел Б. Человеческое познание: его сферы и границы. 1948.

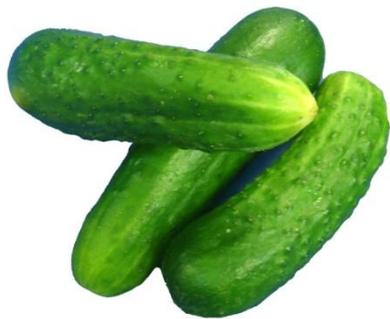


Бертран Рассел
(1872 – 1970)

Существуют, по Б. Расселу, «два способа узнать, что обозначает слово: один — путем определения значения слова при помощи других слов, что называется вербальным определением; другой — частое слышание слова в присутствии объекта, который оно обозначает, что называется наглядным определением. Ясно, что наглядное определение вначале является единственно возможным...». Так познает слова и мир ребёнка.

Так как знания значений слов, полученные путём «наглядного определения», непосредственно связаны с чувственным миром, то они образуют **ядро лексикона человека** и базу, на которой строится остальное знание. Его «точка отсчета» – «Я», «здесь», «сейчас».

С возрастом всё больше знаний получается через вербальное определение, поэтому, как считает Б. Рассел, образование ведет к обезличиванию языка.



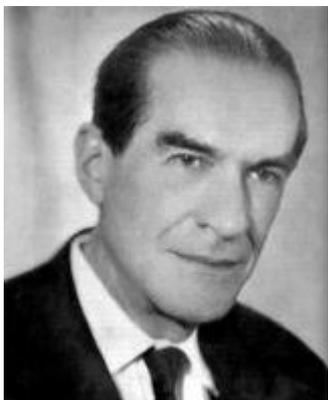
Как описать вкус огурца?

А морошки?

Морошка «по форме напоминает плоды малины, но отличается особым запахом и вкусом, сладкая».



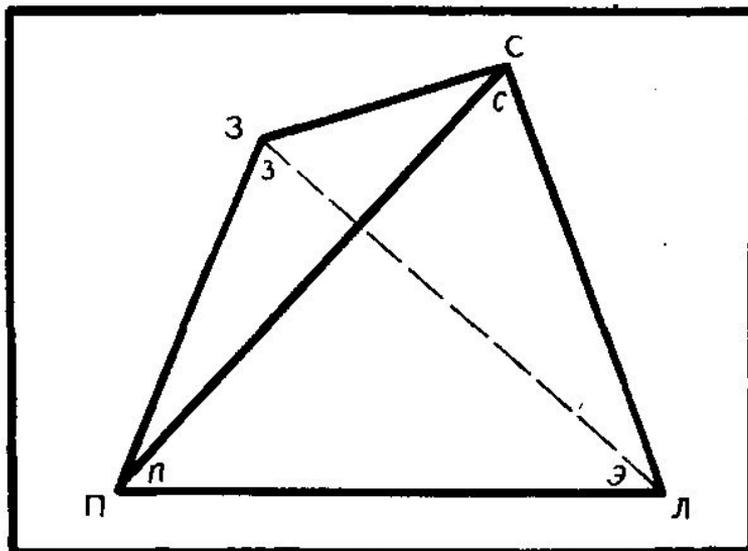
Чувственная ткань образа (по А.Н. Леонтьеву и Ф. Е. Василюку)



А.Н.
Леонтьев
1903 - 1979

По А.Н. Леонтьеву, сознание включает личностный смысл, значение и чувственную ткань (См.: *Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность.* М.,1975).

Модель образа сознания



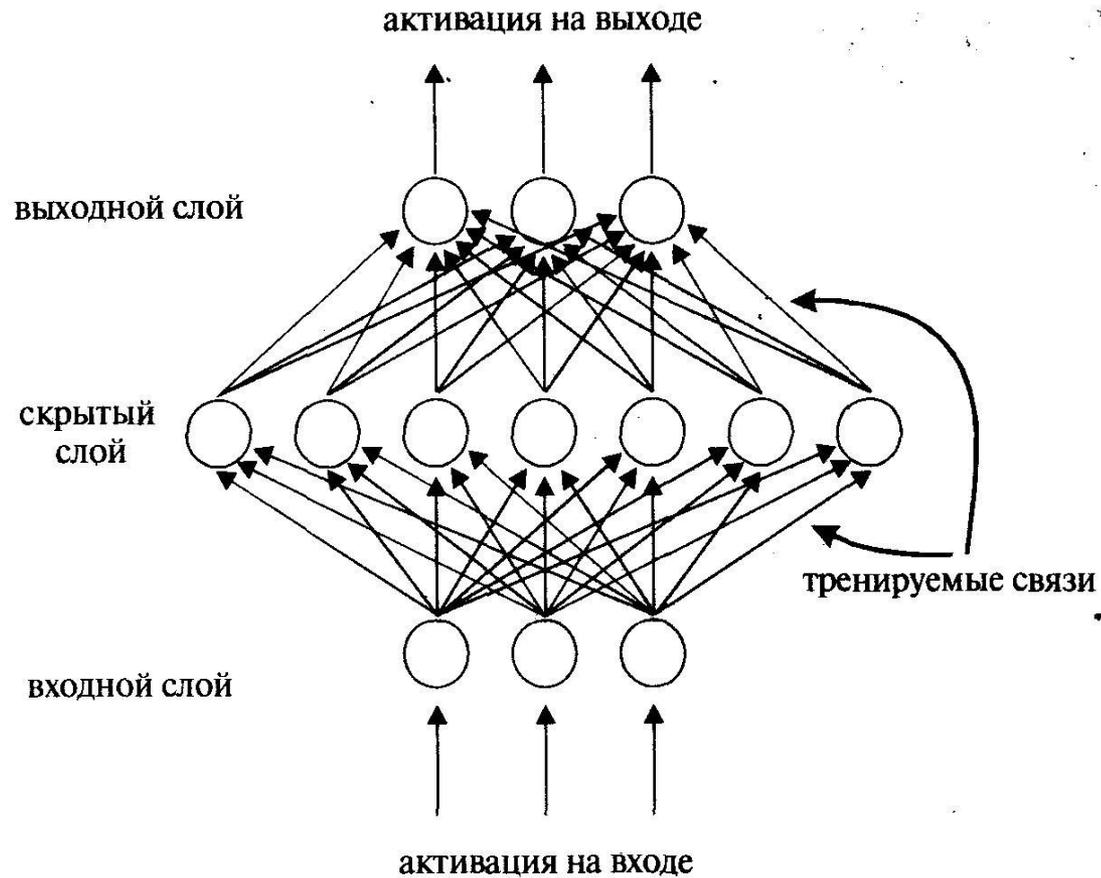
Василюк Ф.Е. Структура образа (К 90-летию со дня рождения А. Н. Леонтьева) // Вопросы



Ф.Е. Василюк

П – предмет, **С** – слово,
З – значение, **Л** –
личностный смысл.
Внутренний объем
тетраэдра – **чувственная
ткань образа.**

Коннекционистская сеть (по: Величковский Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. Т. 1. М., 2006. с. 136)



Ментальный лексикон существует в виде сложной сети словесных связей. Это то, что Ю.Н. Караулов называет **ассоциативно-вербальной сетью** (АВС). Анатомио-физиологическое устройство АВС нам пока неизвестно, а вот о функционально-семантической ее стороне мы уже знаем немало, в том числе через изучение словесных связей в сознании, словесных ассоциаций.

1. Связи каждого элемента АВС многообразны, так как отображают в нашем сознании связи между явлениями в



Ассоциативные реакции на стимул ВОЛК:

А) хищник, животное, зверь, койот, красный волк, овца, заяц...

Б) хвост, клыки, когти, зубы, лапы, шкура...

В) лес, дорога, ночь, зима...

Г) след, нора...

Д) серый, злой, большой, сильный, зубастый...

Ж) охотник, ловец, выслеживает, оркает, выжаривает, охотничьи рашно! А я волка не боюсь, раненый...

З) бирюк, lupus, wolf, серый, Белый Клык, сказка, Три поросенка, имя существительное, жестокий человек, и козлята, как волка ни корми, он всё в лес смотрит, волки сыты и овцы целы, с волками жить – по волчьи выть, толк, полк, четвероногий хищник, живущий в наших лесах, зоология, биология

2. Связи в МЛ особенны для каждого слова и одновременно типичны: у стимулов сходного типа они имеют сходный характер.

См. реакции на слово предметного характера ЛОПАТА:



- А) инструмент, лом, вилы, кирка, грабли...
- Б) рукоятка, черенок...
- В) огород, в саду, земля, яма...
- Г) картошка, клад...
- Д) совковая, саперная, железная, деревянная, тяжелая, тупая...
- Е) лежит, стоит, сломалась, сломанная...
- Ж) работа, копать, народ, солдат, стройбат...
- З) Баба-яга, орудие труда, не вата...

Свои связи у слов разных частей речи (существительных, глаголов, прилагательных и т.д.), у обозначений действий и состояний, у номинаций качества, у слов в разной форме словоизменения и под. **Если группировать слова-стимулы по типам их ассоциативных полей, то так можно построить новую типологию слов.**

3. Единицы ментального лексикона имеют связи на основе всех своих свойств, формальных и содержательных, прежде всего – содержательных.

а) Эксперименты с отсроченным воспроизведением стимулов и понятие **симиляров**. (*орёл → сокол; собака → пёс; молодой → юноша и под.; увлекательный → интересный*) А.А. Залевская делает вывод, что слова хранятся в памяти на основе **их смысловой близости**.

б) Содержательная противопоставленность и понятие **оппозитов**. Ср. отношения S – R в анкете второклассницы: тёплый → *холодный*, добрый → *злой*, жить → *не жить*, его → *моё*, цветок → *не цветок*, вчера → *сегодня* и стол → *стул*, папа → *мама*, рука → *нога*...

4. У ментального лексикона выделяют ядро и периферию.

Связи внутри ментального лексикона различаются по качеству, по силе (степени предсказуемости), по их широте (многообразию, охвату ментального пространства).

Ср. с этой точки зрения отношения в парах:

молодой – старый и чемодан – дорога;

молодой – месяц, ученый, певец, глупый, юный, красивый...

чемодан – ручка, носильщик, тяжелый, кожаный, мой...

вода – пить, река, море, кран, дождь, течет, плавать,

чистая...

А.А. Залевская на материале Эдинбургского ассоциативного тезауруса (ЕАТ) выделила **ядро ментального лексикона**. Его образуют те слова, которые были даны испытуемыми на наибольшее число разных стимулов. Так, в английском ЕАТ реакция *me* дана на 1087 различных стимулов (всего их в тезаурусе около 8000). Она имеет первый ранг. На втором месте *man* – 1071 стимул, далее *good* – 881 и т.д.

Почему считается важным, на какое количество различных стимулов дана реакция? Получив стимул, испытуемый пытается сориентироваться, осознать, о чем идет речь, т.е. пытается **идентифицировать** стимул. В его сознании возникают слова-реакции, которые способствуют такой идентификации. Так, на стимул громкий у одних возникает реакция *голос*, у других *скандал* или *заявление*, или *выстрел* и т. п. Каждая из этих реакций позволяет вставить слово в понятную ситуацию и сделать его осмысленным. Реакции, таким образом, играют роль **опор идентификации**, опор понимания стимула.

Одни опоры используются чаще других. Следовательно, это **главные опорные слова**, способствующие ориентации испытуемых. Такие опоры имеют характер, общий для всех, кто говорит на одном языке и принадлежит к одной культуре, они частотны у всех вместе. **Эти слова-опоры и образуют ядро ментального лексикона = ядро языкового сознания коллектива**. Объем его центральной части А.А. Залевская определила в 75 слов.

Первые двадцать слов ядра ментального лексикона

Ранг	Английские студенты (60-е годы 20 в.). (ЭАТ)	Русские студенты (80-е – 90-е гг. 20 в.). По Н.В. Уфимцевой (РАС)	Русские школьники (1998 – 2008 гг.). По АСШС.
1	me	человек	человек
2	man	дом	дом
3	good	нет	я
4	sex	хорошо	друг
5	no	жизнь	хорошо
6	money	плохо	жизнь
7	yes	большой	плохо
8	nothing	друг	деньги
9	work	деньги	школа
10	food	дурак	любовь
11	water	много	хороший
12	people	радость	большой
13	time	дело	нет
14	life	думать	машина
15	love	все	урок
16	bad	хороший	день
17	girl	день	люди
18	up	лес	радость
19	car	любовь	много
20	black	работа	работа

Первые двадцать слов ядра ментального лексикона

Ранг	Английские студенты (60-е годы 20 в.). (ЭАТ)	Русские студенты (80-е – 90-е гг. 20 в.). По Н.В. Уфимцевой (РАС)	Русские школьники (1998 – 2008 гг.). По АСШС.
1	me	человек	человек
2	man	дом	дом
3	good	нет	Я
4	sex	хорошо	друг
5	no	жизнь	хорошо
6	money	плохо	жизнь
7	yes	большой	плохо
8	nothing	друг	деньги
9	work	деньги	школа
10	food	дурак	любовь
11	water	много	хороший
12	people	радость	большой
13	time	дело	нет
14	life	думать	машина
15	love	все	урок
16	bad	хороший	день
17	girl	день	люди
18	up	лес	радость
19	car	любовь	много
20	black	работа	работа

**Случайно ли, что именно эти слова образуют центр ядра
метального лексикона = ядра языкового сознания?**

Уже в первые словесных 20 опор у русских студентов и школьников входят темы:

«Человек» (*человек, люди, друг*),

«Главный ориентир» (*дом*),

«Оценочные слова» (*хорошо, плохо, хороший, большой, много*),

«Важнейшие эмоции» (*радость, любовь*),

«Среда существования» (*жизнь, работа*),

«Главный временной измеритель» (*день*),

«Значимое понятие» (*деньги*),

«Наиболее частое отношение» (*нет*).

Со временем и в связи с социальными и культурными преобразованиями содержание отдельных слов-опор может меняться, меняются его образные и эмоциональные составляющие («чувственная ткань образа»), но группа и слово могут не терять важности и оставаться в ядре (см., например, изменение реакций на стимул деньги: изменение оценок от презрительных до выражающих осознание важности).

Все слова, образующие ядро лексикона, являются
а) **высокочастотными**,
б) **устойчивыми** в истории языка,
в) **выражающими, по А. Вежбицкой, универсальные понятия.**

Так, из 20 первых русских слов ядра ментального лексикона слова *я, дело, жизнь, день, рука, работа, большой* входят в первую сотню наиболее частотных слов «Нового частотного словаря русской лексики» О.Н. Ляшевской и С.А. Шарова, а слова *дом, думать, деньги, хорошо, вода* – во вторую сотню.

Слова человек, лес, рука, вода, день, хороший, плохой – в первую сотню слов списка М. Сводеша.

Это следует признать очень высокой степенью совпадения, так как частотные словари и списки наиболее устойчивой и универсальной по выражаемым значениям лексики создаются на совершенно отличном от экспериментального материале (собрания текстов, этнолингвистические наблюдения и др.), в котором частотность слов подчиняется совершенно конкретным прагматическим и культурным факторам. Следовательно, совпадение не случайно.

Н.О. Золотова (Тверской ГУ), посвятившая специальное исследование ядру языкового сознания, считает что слова, входящие в ядро языкового сознания, выполняют **метаязыковую функцию**: с их помощью, через них происходит осознание содержания слов периферийной зоны сознания.

Психологическая и культурная важность ядерной зоны языкового сознания позволяет искать в особенностях ее содержания отражение национально-культурных особенностей коллективного сознания представителей различных культурно-исторических общностей, народов, наций. Этой проблеме посвящены многие работы Н.В. Уфимцевой (Институт языкознания РАН). В монографии «Языковое сознание:

д

«Представитель того или иного этноса воспринимает любой предмет не только в его пространственных измерениях и во времени, но и в его значении, а значения концентрируют в себе внутрисистемные связи объективного мира. В значениях, в отличие от личностного смысла, фиксируется некий культурный стереотип, инвариантный образ данного фрагмента мира, присущего тому или иному этносу. Культурные стереотипы усваиваются в процессе социализации. В силу этого культура не может быть отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т.е. этническая» (с. 208).

Н.В. Уфимцева: «Рассмотрим такой культурный предмет, как **друг**.

В образе мира русских по данным РАС (Русский ассоциативный словарь, 2003) понятие ДРУГ¹ (встретилось в качестве реакции на 565 разных слов-стимулов, ранг его в ядре 9,5), занимает очень существенное место. По данным РАС (т.1, Прямой словарь) ДРУГ прежде всего *верный* (69), *надежный* (9), *настоящий* (9), *старый* (4). Важными характеристиками ДРУГА являются такие, как *близкий* (16), *закадычный*, *любимый* (4), *сердечный* (4). Естественно, что такой ДРУГ – *лучший* (20), *милый* (12), *единственный* (9) и родом этот друг *из детства* (33). ДРУГ – это и *товарищ* (27), и *брат* (10), но весьма часто и *собака* (17). Оппозиция ДРУГ – *враг* (47), хотя и является весьма устойчивой в сознании современных русских, однако в ассоциативном поле стимула ДРУГ в целом представлена весьма малочисленной группой реакций...

Совершенно иная картина вырисовывается в образе мира англичан. Понятие FRIEND имеет ранг 73 в ядре их языкового сознания и имеет совсем иную эмоциональную окраску. В прямом словаре FRIEND прежде всего ассоциируется с *enemy* (22), *foe* (19), затем следует *girl* (4) и *good* (4). По данным обратного словаря реакция *friend* чаще всего появляется на стимулы *acquaintance* (68), *companion* (67), *college* (50), *buddy* (36), *neighbor* (36), *ally* (35)». Стр. 208-209.

Foe – недруг; *acquaintance* – знакомый; *buddy* – приятель; *ally* – друг,

Речь и функциональная асимметрия мозга

1. Важность функций мозга была осознана далеко не сразу. Помог оригинальный эксперимент **Анджело Моссо**. Затем учеными использовались:

- * изучение мозга людей с поражением отдельных физиологических или интеллектуальных функций,
- * искусственное разделение связи между левым и правым полушарием (рассечение мозолистого тела),
- * электрический шок одного из полушарий,
- * фиксация электрической активности отдельных участков мозга при решении различных задач,
- * компьютерная томография и др. методы.



Анджело Моссо
1846 - 1910

Уточнялось и строение мозга. Стал известным перекрестный характер функций: левое полушарие управляет правой стороной тела, а правое – левой.

В России во второй пол. ХХ в. (до применения различных типов КТ) активно использовался электрический шок левого или правого полушария (работы Т.М. Черниговской, Л.Я. Балонова, В.Л. Деглина, Л.В. Сахарного, А. С. Штерн). О современных зарубежных исследованиях функций мозга см. в: Голдберг Э. Управляющий мозг: лобные доли, лидерство и цивилизация. М., 2003.

Дайте свой комментарий результату следующего эксперимента по изучению функций правого и левого полушарий мозга:

Больному с рассеченным мозолистым телом на стоящий перед ним экран на доли секунды подаются изображения, которые он может видеть либо только левым, либо только правым глазом. Для правого глаза на мгновение дается изображение чашки. На вопрос, видел ли он что-то человек отвечает: *Чашку*. Для левого глаза подается на мгновение изображение ложки. На вопрос о том, что видел больной, он отвечает: *Ничего*. Или: *не знаю*. То ли не видел, то ли не может назвать. Тогда его просят выбрать левой рукой не глядя, на ощупь, один из предметов, спрятанных за экраном, -- тот, который был предъявлен левому глазу, -- человек уверенно выбирает ложку. Спрашивают, что же он выбрал. Ответ: *карандаш*.

Как испытуемые с отключенным одним полушарием (левым, правым) группируют карточки, содержащие идиоматические выражения:

1. Лезть в бутылку

ЛП – 1,2

2. Лезть в окно

ПП – 1,3

3. Сердиться

1. Дырявая голова

2. Дырявое платье

3. Плохая память

Группировка примеров с метафорическими выражениями:

1. Бегут ручьи
2. Дети бегут из школы
3. Вода течет с гор
 1. Годы проходят мимо
 2. Машины проезжают мимо
 3. Человек стареет

Понимание игры слов, каламбуров:

*Если история повторяется, значит, у нее склероз.
Народ был, народ есть, народ будет есть.*

Работа левого и правого полушарий с силогизмами:

Все студенты имеют зачетные книжки.

Петя студент.

Петя имеет зачетную книжку?

Во всех реках, где ставят сети, водится рыба.

На Неве ставят сети.

На Неве водится рыба?

Левое и правое полушария по-разному обрабатывают высказывания об отношениях:

Ваня побил Петю. Петя побил Ваню, Ваня побит Петей, Петю побил Ваня и т.п.

ЛП четко соотносит с глубинной синтаксической структурой (анализ), ПП -- объединяет на другой основе: по тому, с чего начинается высказывание.

Леонид Волькович Сахарный полагал, что можно говорить о двух грамматиках: грамматике Л.П. и грамматике П.П. См. его таблицу в кн.: Человек. Текст. Культура. – Екатеринбург, 1994, с. 16-18.

Левое и правое полушария по-разному обрабатывают звучащую речь.

ПП распознает интонацию, индивидуальные голоса, эмоциональный характер речи, при выключенном ПП все это перестает распознаваться. ЛП распознает состав фонем, их порядок, а ПП – ритмо-мелодическую структуру высказываний в целом.

Как с этой точки зрения трактовать фонетические ассоциации (газета – *зета* и под.)? Правильно ли называть их формальными? Как трактовать изменение доли фонетических реакций по мере взросления испытуемых?

Элхонон Голдберг о функциях левого и правого полушарий (Голдберг Э. Управляющий мозг: лобные доли, лидерство и цивилизация. М., 2003).

«Кора состоит из двух полушарий, и каждое полушарие состоит из четырех долей: затылочной, теменной, височной и лобной. Традиционно затылочная доля связывалась со зрительной информацией, височная доля – со звуковой информацией, а теменная доля – с тактильной информацией. Левое полушарие связывалось с языком, а правое полушарие – с пространственным анализом. Однако в последние десятилетия эти глубоко укоренившиеся убеждения были поставлены под сомнение новыми сведениями и теориями» (с. 67).

А) В обычных условиях ЛП и ПП работают вместе под управлением лобных долей передней части мозга, как оркестр играет под руководством дирижера. Лобные доли связаны со всеми отделами мозга.

Б) Разделение мозга на 2 полушария имеется и у других животных, не владеющих речью. Какова функция этого разделения, действительно ли главная функция ЛП – речь? Известно, что в комплексных системах информация обрабатывается быстрее. Это главное?

В) Для успешной ориентации в мире организмы должны обучаться. Две разные задачи: а) определить сущность нового и принять решение о действии, б) применить ранее выработанный алгоритм для опознанной ситуации. ПП успешнее работает с новым, вырабатывает решение, алгоритм, а ЛП хранит рутинные алгоритмы и применяет их, когда ситуация определена.

Это подтверждается экспериментально.

Г) Это означает, что от ПП к ЛП идет движение информации и что роль ПП и ЛП может меняться в разных ситуациях: в «новых» и уже «знакомых». Более того: исторически ЛП накапливает все больше и больше полезных алгоритмов, обучается под влиянием результатов работы правого.

«Похоже, что мозговой оркестр разделен на две группы музыкантов. Те, кто сидят справа от прохода, быстрее осваивают новый репертуар, но в длительной перспективе и при должной тренировке те, кто находятся слева от прохода, достигают большего совершенства. С точки зрения корпоративной аналогии, большая организация, какой является мозг, состоит из двух основных отделов: один занимается относительно новыми проектами, а второй ведет устоявшиеся, продолжающиеся производственные линии. В действительности каждое полушарие мозга вовлечено во все когнитивные процессы, но их *относительная степень вовлечения* варьируется в соответствии с принципом новизны – рутины»

«Можно предполагать, что вся история человеческой цивилизации характеризовалась относительным сдвигом когнитивного акцента с правого полушария к левому вследствие накопления готовых к применению «шаблонов» различного рода» (с. 83).

Д) Неверно преувеличивать разницу между ПП и ЛП, в их работе больше сходного, чем различного (ср. деление людей на «правополушарников» и «левополушарников»): они «играют» на одних и тех же инструментах вариации на одну тему, в развитии которой участвует весь мозг.

Е) Специальный раздел «Слово к вещи» книги Голберга посвящен репрезентации слов в коре головного мозга. Голберг – противник модулярного взгляда на репрезентацию слов, считает реальной распределенную модель: и разные по типам значения слова хранятся в разных местах, и разные стороны слова (звуковая, графическая сторона, образные компоненты различных модальностей, эмоциональные, содержательные имеют распределенный характер. Одно из доказательств – «нарушение наименования обычно является не полным, а частичным», утрата предметных слов связана с нарушениями в височной части, близкой к зрительному центру (глаголы при этом сохраняются), а утрата глаголов связана с нарушениями в лобных долях рядом с моторным центром: корковое представление объектных слов связано с представлением самих объектов, представление слов-действий – с представлением самих действий

С ведущей ролью того или иного полушария связывают наличие левшей и правшей.

В обществе как правило представлено правшей 90%, левшей 9% и 1% составляют амбидекстры. Но это не означает, что у всех правшей доминантно левое полушарие и они аналитики, а у всех левшей – правое и они воспринимают мир образно, целостно, в комплексе. Дело в том, что человек может быть праворуким, но у него ведущий левый глаз или левое ухо. Возможны разные сочетания и многочисленные степени доминантности левого или правого полушарий.

Общество, несомненно, заинтересовано и в консервативности, и в стремлении к новизне (разные общества – в разных пропорциях), но в основном – в стабильности. Существует биологический вероятностный механизм поддержания баланса между консерватизмом и стремлением к новизне (см. процентное соотношение правшей и левшей). В опытах Голдберга по выбору изображений стремление к новизне демонстрировали именно левши. Э. Голдберг: «представляется, что левши, особенно мужчины-левши, – это охотники за новизной» (с. 143). Отсюда их роль в обществе.

Итог: мы начали ускоренно двигаться в направлении понимания того, как работает мозг вообще и с языком в частности, но пока увлекательных догадок и надежд больше, чем твердых решений.

Речевое воздействие

1. Речевое воздействие (РВ) в **широком** и **узком**, специальном, смысле.

«Эффективное преодоление защитного барьера – это и есть то, что понимается под речевым воздействием в узком смысле и что изучается специальной дисциплиной, именуемой теорией речевого воздействия» (Паршин П.Б. Речевое воздействие //Энциклопедия «Кругосвет»).

2. непрофессиональное и профессиональное РВ. Основные сферы профессионального РВ:

реклама,
политика,
искусство,
образование,
религия,
речевая терапия.



3. Риторическое искусство

в античности,

в средние века,

в новое время,

риторика эффективного речевого поведения (Д. Карнеги).

4. Дейл Карнеги и его тренинги.

«*How to Win Friends and Influence People*» 1936.

Акцент не на речи, а на **поведении в целом** и на речи в том числе. *«Существует только один способ победить в споре – это избежать его»* – важнее добиться расположения собеседника. Достичь этого можно на основе таких принципов:

- 1. Проявляйте искренний интерес к другим людям.*
- 2. Улыбайтесь.*
- 3. Помните, что имя человека — самый сладостный и самый важный для него звук на любом языке.*
- 4. Будьте хорошим слушателем, поощряйте других говорить о себе.*
- 5. Говорите на тему, интересующую вашего собеседника.*



Дейл
Карнеги
1888 – 1955

И.А. Стернин о значении работ Д. Карнеги:

«1) Он показал, что в общении людей действуют правила и законы.

2) Он показал, что некоторые коммуникативные законы и правила, если их соблюдать, делают общение более эффективным.

3) Он доказал, что взрослый человек в процессе обучения может повысить эффективность своего общения.

4) Он разработал метод обучения взрослых речевому воздействию: рассказывать показательные случаи из жизни и выводить из них правила эффективного общения».

5. В 20 в. в связи с резким усилением роли речевой коммуникации усиливается и внимание к ней:

- появилась «философия практической речи», в рамках которой развилась теория речевых актов (Дж. Остин, Дж. Серль и др.);
- лингвисты исследуют устную литературно-разговорную речь, диалектную, просторечие, жаргоны, речь в разных ситуациях, в составе различных дискурсов (Е.С. Земская, О.Б. Сиротинина, Н.Н. Розанова, М.В. Китайгородская, В.И. Карасик и др.);
- разрабатываются принципы «кооперативного общения» и вежливой речи;
- складывается теория коммуникации как отдельная отрасль знания (Г.Г. Почепцов, М.Л. Макаров и др.), в ее рамках – теории жанров речи (М.М. Бахтин, В.В. Дементьев и др.);

- социалингвистика предлагает контент-анализ и др. приемы изучения воздействия в коммуникации;
- когнитивная лингвистика исследует «ментальные пространства» и «мир метафор», организующих наши картины мира (Дж. Лакофф и др.);
- **психолингвистика** изучает паралингвистические средства коммуникации (проксемика, кинесика, тембральные х-ки речи), тональности общения, средства речевого внушения (суггестия), массовую коммуникацию, этикетные средства коммуникации и др.

В результате процессы речевого воздействия сегодня уже неплохо изучены несмотря на их сложность и разнообразие.

Можно выделить основные **типы речевого воздействия**:

- а) прямое (непосредственное) / не прямое (опосредованное),
- б) открытое / скрытое (в том числе речевая манипуляция партнером),
- в) собственно информационное / суггестивное / директивное,
- г) планируемое / не планируемое.

Из **специальных средств** воздействия можно выделить только те, для которых основная функция – аппеллятивная, или сигнальная (повелительное наклонение). Основная же масса средств РВ имеет неспециальный характер, это использование различных форм варьирования речи.

Вот некоторые из соображений Павла Борисовича Паршина на эту тему:

«Практически в каждом слове зафиксирован некоторый фрагмент модели мира, а модели могут быть очень разнообразными. Слова могут фиксировать в своем содержании различные точки зрения (*победа* и *поражение* – это описания одной и той же ситуации, рассматриваемой с разных позиций, и одно и то же событие можно назвать *победой* «Спартака» и *поражением* «Локомотива»), асимметрии в позициях участников ситуации (*рапортует* начальнику подчиненный, а *консультирует* по какому-то вопросу более компетентный в этом вопросе менее компетентного и т.д.), различный логический статус элементов содержания (*обвиняя*, приписывают некоторый проступок, который предполагается предосудительным, а *осуждая*, наоборот, предполагают некоторый поступок совершенным и заявляют о его предосудительности – пример Ю.Д.Апресяна), различную сравнительную значимость смысловых компонентов (в слове *управленец* на первый план выходит представление о процессе управления, а в слове *хозяйственник* – об объекте управления и его результатах; отсюда различие в их сочетаемости – *крепкий хозяйственник*, но ?? *крепкий управленец* – и хоть и слабо выраженное, но различие в оценочной семантике: *хороший хозяйственник* звучит предпочтительнее, чем *хороший*

Часто эмоциональное воздействие оказывается совместно с влиянием на социальные представления с помощью слов, в которых фиксируются отношения «свой/чужой» (а через них и оценка): *агрессия* – 'оказание поддержки враждебной нам стороне', (*интернациональная*) *помощь* – 'оказание поддержки дружественной нам стороне'; *зверства* – 'осуществляемые ими убийства', *возмездие, зачистка* – 'осуществляемые нами убийства'; *стабильность* – 'политико-экономические условия, соответствующие нашим интересам', *нестабильность* – 'политико-экономические условия, не соответствующие нашим интересам'; *гибкость* – 'мой компромисс', *беспринципность* – 'его компромисс' и т.д.».

«Для воздействия на структуру ценностей могут использоваться словосочетания, обеспечивающие модификацию привычных категорий – так в свое время в русском языке советского периода появились на свет *абстрактный гуманизм* в противоположность *пролетарскому, пролетарский* же *интернационализм, реальный социализм, интернациональная помощь* и другие подобные выражения... Существительное в таких выражениях обозначает недоопределенную ценность, которая для всех желанна, но всеми понимается по-разному, а с помощью определения фиксируется некоторое специальное ее понимание, часто резко противопоставленное стандартному и при этом не выводимое из значения определения по стандартным правилам. Определение в таких выражениях обычно бывает эмоционально окрашено и ссылается на другую ценность».

Успешность речевого воздействия зависит от действия ряда **общих** закономерностей коммуникации. Психолингвисты установили довольно много таких закономерностей. И.А. Стернин в своей книге «Введение в речевое воздействие» (Воронеж 2001) указывает следующие:

* закон «зеркального развития общения» (собеседники повторяют стиль общения друга: ссора (*сам такой; ах, ты так, тогда я..; а ты почему?!..*), приветствия и под. В дипломатии «пропорциональные ответы» (высылки дипломатов и под.);

* закон падения интеллекта аудитории по мере увеличения ее объема (преобладает эмоц. восприятие, меньше действует логика, не воспринимаются сложные идеи, проходят грубые шутки, краткие лозунги...) Ср. митинги.

* закон стремления сохранить коммуникативное равновесие (новая информация вначале фильтруется правым полушарием и часто отторгается, так как нарушает имеющуюся позицию, для вступления в работу левого полушария требуется время (обдумывание) – **совет**: не торопиться с возражениями!

* закон «ритма общения»: сохранение соотношения между говорением и молчанием (между коммуникацией с другими и автокоммуникацией). Потребность в общении и в уединении (охота, рыбалка и под.). Мужчины и женщины, пожилые (беседы на скамеечке у дома, с незнакомыми и под.).

* закон речевого автовоздействия (эмоциональные высказывания усиливают положительные и отрицательные эмоции (тому, кто улыбается, становится веселей, тому, кто кричит «Боюсь!» становится еще страшнее).

* закон речевого поглощения эмоций: **при связном рассказе** о переживаемой эмоции она ослабляется и исчезает (терапевтическое воздействие врача, «плакаться в жилетку»);

* закон самопорождения информации; **при дефиците** информации в группе возникают предположения, переходящие в слухи.

* закон ускоренного распространения негативной информации.

* закон «испорченного телефона». Совет: обращаться к первоисточникам.

* закон детального обсуждения мелочей.

* закон эмоционального подавления логики (в состоянии эмоционального возбуждения человек теряет способность логического мышления: не понимает разумных доводов, не обращает на них внимания – пока он не успокоится, нет смысла его убеждать).