

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ

*Р.М. Фрумкина*

**ПСИХОЛИНГВИСТИКА:  
ЧТО МЫ ДЕЛАЕМ,  
КОГДА ГОВОРИМ И ДУМАЕМ**

Препринт WP6/2004/04

Серия WP6

Гуманитарные исследования ИГИТИ

Москва  
ГУ ВШЭ  
2004

Ф93 **Фрумкина Р.М.** Психолингвистика: что мы делаем, когда говорим и думаем. Препринт WP6/2004/04. — М.: ГУ ВШЭ, 2004. — 24 с.

Психолингвистика рассматривается на фоне смены парадигмы в лингвистике за последние пятьдесят лет. Дефицит эпистемологической рефлексии в лингвистике существенно затрудняет оценку статуса сосуществующих подходов к изучению языка и речи. Предлагается рассматривать психолингвистику не как отдельное направление в лингвистике, а как совокупность исследовательских программ, разнородных по целям, теоретическим предпосылкам и методам.

УДК 81'1  
ББК 81

**Frumkina R.M.** Psycholinguistics: what are we doing while speaking and thinking. Working paper WP6/2004/04. — Moscow: State University — Higher School of Economics, 2004. — 24 p. (in Russian).

Psycholinguistics is considered as a set of plausible approaches to the study of language, speech and thought. The lack of epistemological analysis should be stressed as most important obstacle for understanding current state of affairs in linguistics and other humanities.

Препринты ГУ ВШЭ размещаются на сайте:  
<http://www.hse.ru/science/preprint/>

© Фрумкина Р.М., 2004  
© Оформление. ГУ ВШЭ, 2004

## ВВОДНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Крупные переломы в жизни науки обычно сопровождаются спорами о способах конструирования предмета данной науки, попытками пересмотра сложившихся понятий и осознанием потребности в новом метаязыке. В отечественной лингвистике эти процессы пришлись на конец 1950-х гг. Старшее поколение работающих сейчас лингвистов принимало в них активное участие. Тогда и сложилась новая парадигма — направление, известное у нас как *структурная лингвистика*.

Охарактеризовать эту парадигму наиболее уместно путем отсылки к ее “отцам-основателям” — членам Московского лингвистического кружка (им “Курс общей лингвистики” Ф. де Соссюра был известен с 1918 г.) и создателям Московской фонологической школы. Это А.А. Реформатский, П.С. Кузнецов, В.Н. Сидоров, которые для молодых лингвистов конца 1950-х гг. сыграли роль “хранителей огня”, ибо сумели перешагнуть через марризм, антимарризм и “сталинское учение о языке”, и в обновленном виде передать своим ученикам то лучшее, что было достигнуто классической описательной лингвистикой, Пражским лингвистическим кружком и такими учеными, как Ф. де Соссюр, Р. Якобсон и Сепир.

С тех пор прошло еще почти полвека. За это время в лингвистике — в значительной мере, незаметным образом, — произошла практически полная смена парадигмы. Изменились способы конструирования предмета лингвистического исследования. Кардинально преобразился сам подход к выбору общих принципов и методов исследования, не говоря уже о частных моделях. Появилось несколько конкурирующих метаязыков лингвистического описания.

Сам факт смены парадигмы представляется бесспорным и не нуждающимся в дополнительных обоснованиях или примерах. Иное дело — анализ и осмысление того, что, как и когда изменилось, как назвать новую парадигму, что конкретно позволяет говорить именно о смене парадигмы, а не об очередной моде и т.п.

Мы ограничимся более скромной задачей — а именно, размышлениями о том, какие проблемы представляются нам особо актуальными в свете появления той новой парадигмы, внутри которой существует, среди прочих исследовательских “направлений”, *психолингвистика*. Ниже из соображений удобства мы назовем эту новую парадигму “когнитивной”. Хотя термин этот уже настолько размыт, что почти пуст, мы все же воспользуемся им, но с единственной целью: противопоставить “когнитивную” парадигму собственно “структурализму” как его понимали *отечественные* лингвисты.

Структурализм в отечественной лингвистической традиции восходит непосредственно к Ф. де Соссюру. Структурное описание системы языка, где, как писал Ф. де Соссюр, “нет ничего, кроме различий”, конструируется на основе текстов, но в *осознанном* отрыве от носителя языка и его “психического”. Критерий качества такого описания — его непротиворечивость и строгость. (Термин *структурализм*, как он понимался и понимается в *лингвистической* традиции (Трубецкой, Якобсон, Ельмслев) следует считать омонимом по отношению к популярным ныне “французам”. Известно, например, что Р. Барт впервые прочитал Ф. де Соссюра в 1955 г., так что термин *постструктурализм* применительно к лингвистике может быть использован разве что сугубо метафорически).

В противоположность структурализму в его “соссюрском” изводе, когнитивный подход и во многом пересекающаяся с ним психолингвистика адресуются к языку как к феномену психики, как к инструменту познания и способу фиксации результатов когнитивных процессов.

В любой науке смена парадигмы делает особо актуальной разработку общих и частных проблем эпистемологии. Однако в современной лингвистике частная эпистемология пребывает в зачаточном состоянии. Это не кажется случайным. Можно указать, по меньшей мере, три причины такого положения вещей:

1) Эпистемология гуманитарных дисциплин вообще мало развита. Изобилие многообразных “studies” обычно не сопровождается разработкой соответствующих методологических предпосылок. Так, мы относим лингвистику к “наукам о человеке”, по умолчанию имея в виду иной аспект “человека”, чем если бы мы, например, говорили о медицине или антропологии. Одновременно лингвистов объединяет понимание лингвистики как науки о знаковых системах, т.е. части общей семиотики. Тогда как соотносятся характерные для разных “наук о человеке” методы — правдоподобные рассуждения, эксперимент, наблюдение?

2) В силу специфики своего объекта современная лингвистика — в отличие, например, от лингвистики конца позапрошлого века, — имеет много *предметов*. Так, предмет типологических штудий и предмет, которым занят исследователь проблем представления знаний на естественном языке, имеют между собой мало общего. Очевидно, что различие в предметах предполагает и различие в методах. Но сколь оно глубоко?

3) Возможно разное понимание пафоса лингвистики — т.е. ее ценностных ориентаций.

Все это и составляет для каждой отдельной науки ее собственную эпистемологию — то, что Р. Мертон в свое время назвал “теорией среднего уровня” (theory of middle range). Незавершенность теорий среднего уровня в лингвистике до поры до времени не ощущалась как некий минус, что до известной степени естественно. Чтобы почувствовать потребность в постановке и решении эпистемологических проблем, надо усомниться в очевидностях и систематически размышлять о предмете своей науки, т.е. заниматься методологической рефлексией.

Однако в лингвистике редкие авторы, независимо от весомости их научного вклада, берут на себя труд сформулировать общеметодологические основы своих построений. Речь идет не о том, что во многих частных случаях надо четко сформулировать исходную “аксиоматику” и указать необходимые следствия из нее. Скорее следовало бы говорить о том, что многие области лингвистики нуждаются в *доопределении* или *переопределении* своего предмета, ибо вообще неясно, какие построения в них следует уподобить (именно уподобить!) “аксиоматике”.

Психолингвистика — хороший пример того, к чему приводит отсутствие всякой “аксиоматики”. Много лет лингвисты открыто отказывались от *попыток описывать язык как психический феномен*. Поэтому психолингвистика, которая была замыслена как возмещающая этот недостаток, структуралистами вообще не считалась “достойной” частью лингвистики. Психолингвистов терпели и слегка презирали, в силу чего психолингвистика и ныне в основном остается слабоструктурированной и довольно хаотичной областью, находящейся в каком-то “промежутке”. Это по преимуществу смесь: либо из доброкачественной психологии и посредственной лингвистики (в США), либо из посредственной психологии и доброкачественной лингвистики (в России). Добавим к этому не всегда грамотные, а часто и просто невежественные штудии, где к невнятной психологии и невнятной лингвистике приложена еще более невнятная культурология или социология. Это позволяет пренебрегать уже известными закономерностями всех упомянутых наук.

Глубокая методологическая рефлексия и споры о “теориях среднего уровня” не типичны для нормализованной науки: в ней метанаучная проблематика перестает быть актуальной. Со временем “новая” лингвистика постепенно и закономерно тоже превратилась в нормализованную науку. (Я бы отнесла этот процесс к началу 1980-х гг., но, по-видимому, в разных областях лингвистики это происходило в разное время). Разумеется, важно не то, является ли наука нормализованной в каком-либо объек-

тивном понимании. Принципиально лишь, что таковой ее ощущают работающие в ней исследователи, для чего вовсе не требуется размышлять именно в терминах Т. Куна. Достаточно в повседневной работе не чувствовать глубинную противоречивость умозаключений, не замечать неопределенности понятий и не ощущать потребности во внесении ясности.

## ПСИХОЛИНГВИСТИКА КАК ОБЛАСТЬ ЛИНГВИСТИКИ

Психолингвистика изучает язык прежде всего как феномен психики. С точки зрения психолингвистики, язык существует в той мере, в какой существует внутренний мир говорящего и слушающего, пишущего и читающего. Поэтому психолингвистика не занимается изучением “мертвых” языков, где нам доступны лишь тексты, но не психические миры их создателей.

Психолингвистику не стоит рассматривать как отчасти лингвистику, отчасти — психологию, а заодно еще отчасти — теорию социальных коммуникаций. И все же психолингвистика относится к дисциплинам лингвистическим, поскольку изучает язык, к дисциплинам психологическим, поскольку изучает его как психический феномен, а в немалой степени — и к дисциплинам социального круга, поскольку язык функционирует в социуме с его диалектами, аргю и т.д.

Человек рождается, наделенный *возможностью* владения языком. Однако этой возможности еще предстоит реализоваться. Чтобы понять, как именно это происходит, психолингвистика изучает развитие речи ребенка. Психолингвистика также исследует причины, по которым процесс развития речи и ее функционирование отклоняются от нормы. Следуя принципу “что скрыто в норме, то явно в патологии”, психолингвистика изучает речевые дефекты детей и взрослых. Это дефекты, возникшие на ранних этапах жизни — в процессе овладения речью, а также дефекты, явившиеся следствием позднейших аномалий — таких, как мозговые травмы, потеря слуха, психические заболевания.

Принято считать, что психолингвистика возникла в конце 1950-х гг. в США. Тогда термин *психолингвистика* был предложен американскими психологами с целью придания формального статуса уже сложившемуся именно в США научному направлению. Тем не менее и к настоящему времени психолингвистика не стала наукой с четко очерченными границами, когда можно указать, какие аспекты языка и речи эта наука изучает и какими методами с этой целью пользуется. Подтверждение сказанного — содержание любого учебника по психолингвистике. В отличие от учебни-

ка по лингвистике, где обязательно будет говориться о фонетике, лексике, грамматике и т.п., или учебника по психологии, где непременно будут освещаться проблемы восприятия, памяти и эмоций, содержание учебного пособия по психолингвистике определяется не самим предметом, а тем, в какой научной и культурной традиции подобный учебник написан.

Американские и другие англоязычные психолингвисты (по образованию психологи) традиционно опирались на генеративную грамматику Н. Хомского в разных ее вариантах. Соответственно, психолингвистика в американской традиции много лет была сосредоточена на попытках проверить, в какой мере психологические гипотезы, основанные на идеях Хомского, соответствуют наблюдаемому речевому поведению. С этих позиций одни авторы рассматривали речь ребенка, другие — роль языка в социальных взаимодействиях, третьи — взаимосвязь языка и познавательных процессов.

Французские психолингвисты, как правило, являются последователями Ж. Пиаже. Поэтому преимущественной областью их интересов является процесс формирования речи у ребенка и роль языка в развитии интеллекта и познавательных процессов.

С позиций отечественной гуманитарной традиции можно охарактеризовать сферу интересов психолингвистики “от противного”, т.е. очертив подход, заведомо ей чуждый. Это понимание языка как “системы чистых отношений” (*langue* в терминах Ф. де Соссюра). Здесь язык выступает как конструкт, в исследовательских целях отчужденный от психики носителя. Психолингвистика же изначально ориентирована на изучение реальных процессов говорения и понимания, на “человека в языке” (выражение крупнейшего французского лингвиста Э. Бенвениста).

Нам же представляется более продуктивным рассматривать психолингвистику не как науку со своим предметом и методами, а как *совокупность исследовательских программ*, разнородных по целям, теоретическим предпосылкам и методам. Общими для этих программ являются три группы факторов:

1) Неудовлетворенность чисто “кибернетическими”, функциональными моделями, в том числе — моделями, воплощенными в алгоритмах автоматического анализа и синтеза текстов (некогда в научном обиходе подобные подходы объединялись под рубрикой “машинный перевод”). Функциональные модели позволяют изучать речь “методом черного ящика”, когда исследователь строит умозаключения только путем сопоставления данных на “входе” и данных на “выходе”, тем самым заведомо отказываясь от гипотез о том, что же происходит “на самом деле”.

2) Порожденная указанной неудовлетворенностью смена ценностных ориентаций. В соответствии с новыми ценностными ориентациями исследовательский интерес направлен прежде всего на понимание реальных (хотя непосредственно и ненаблюдаемых) процессов, происходящих в психике говорящего и слушающего.

3) Внимание к методикам исследования, среди которых безусловное предпочтение отдается эксперименту, а также тщательно спланированному наблюдению над процессами порождения и восприятия речи в режиме реального времени.

Можно считать, что психолингвистический ракурс изучения языка и речи фактически существовал задолго до того, как группа американских ученых ввела в обиход термин “психолингвистика”. Так, еще в прошлом веке Гумбольдт приписывал языку важнейшую роль в “мировидении”, или, как мы выразились бы сегодня, в структурировании субъектом поступающей из внешней среды информации. Аналогичный подход обнаруживается в работах крупнейшего русского филолога XIX в. А.А. Потебни, в том числе — в его учении о “внутренней форме” слова. Само это понятие обретает содержание только при условии его психологической интерпретации. Ощущение внутренней формы слова предполагает, что индивид способен *осознать* связь между звучанием слова и его смыслом: так, если носитель языка не усматривает за словом *портной* слово *порты*, то внутренняя форма слова *портной* утеряна.

Отечественная традиция психолингвистического подхода к феномену языка восходит к И.А. Бодуэну-де-Куртенэ (1845—1929), русскому и польскому лингвисту, основателю Казанской школы языкознания. Именно Бодуэн говорил о языке как о “психо-социальной сущности”, а лингвистику полагал нужным числить среди наук “психолого-социологических”. Изучая звуковую организацию языка, Бодуэн называл минимальную единицу языка — фонему — “представлением звука”, поскольку смысловозначительная функция фонемы осуществляется в процессе определенных психических актов. Ученики Бодуэна — В.А. Богородицкий (1857—1941) и Л. В. Щерба (1880—1944) регулярно использовали экспериментальные методы для изучения речевой деятельности. Разумеется, Щерба не говорил о *психолингвистике*, тем более, что этот термин в отечественной лингвистике закрепился лишь после появления монографии А.А. Леонтьева с таким названием (1967). Однако именно в известной статье Щербы “О тройном аспекте ...” (доложенной устно еще в 1927 г.) уже содержатся центральные для современной психолингвистики идеи: это акцент на изучении *реальных процессов*

говoreния и слушания; понимание живой разговорной речи как особой системы; изучение “отрицательного языкового материала” (термин, введенный Л.В. Щербой для высказываний с пометкой “так не говорят”) и, наконец, особое место, отведенное Щербой лингвистическому эксперименту.

Культура лингвистического эксперимента, которую так ценил Щерба, нашла свое плодотворное воплощение в трудах основанной им Ленинградской фонологической школы. И все же магистральные пути лингвистики XX в. и ее успехи оказались по преимуществу связаны не с трактовкой языка как феномена психики, а с его пониманием как знаковой системы. Поэтому психолингвистический ракурс и многие воплощающие его исследовательские программы долгое время занимали маргинальные позиции по отношению к таким устремлениям лингвистики, как структурный подход. Правда, при ближайшем рассмотрении характерный для структурной лингвистики анализ языка только как знаковой системы в полном отрыве от внутреннего мира его носителей оказывается не более, чем научной абстракцией. Ведь этот анализ замыкается на процедуры членения и отождествления, осуществляемые исследователем, наблюдающим с этой целью *собственную психику и речевое поведение* других индивидов. Но именно в силу многоликости, разноаспектности естественного языка мы и можем отвлечься от языка как феномена психики.

Наука не работает с натуральными объектами. В качестве предмета изучения мы всегда имеем дело с некоторыми исследовательскими конструкциями. Любая подобная конструкция предполагает (иногда в неявном виде) теоретические допущения о том, какие аспекты и феномены считаются *ценными* для изучения, и какие методы считаются адекватными для достижения целей исследования. Ни ценностные ориентации, ни методология не возникают на пустом месте. В еще большей мере это относится к исследовательским программам, которые при любом уровне новизны неизбежно следуют общенаучному принципу преемственности.

Исследовательские программы психолингвистики в значительной степени определяются тем, какие научные направления в тот или иной период оказывались эталонными или смежными не только для лингвистики и психологии, но и вообще для наук гуманитарного цикла. Важно при этом, что отношения “эталонности” и “смежности” имеют смысл только при их четкой привязке к “карте” науки и стилю научного познания, преобладающим в данный временной отрезок.

Для психологии в период ее становления эталоном научности была физика с ее пафосом экспериментального исследования, в силу чего вся духов-

ная феноменология, не поддающаяся экспериментальному анализу, оказалась отданной философии. Для структурной лингвистики, превыше всего ценившей строгость и формализацию изложения, эталоном представлялась математика и математическая логика. В свою очередь, для психолингвистики до середины 1970-х гг. именно экспериментальная психология, как она сложилась к середине XX в. (т.е. прежде всего психология американская) оставалась и безусловным эталоном, и ближайшей смежной наукой. При этом сама психолингвистика (во всяком случае, в ее европейском варианте) считалась направлением именно лингвистики, а не психологии.

Тот факт, что задача изучения языка как феномена психики говорящего индивида переводит исследователя в область принципиально иной природы, нежели физический космос, был осознан достаточно поздно. Рефлексия по поводу того, что сфера “живого” космоса несравненно сложнее космоса физического, а психические процессы неотделимы от духовной феноменологии, явилась уделом немногих, а в лингвистической среде так и не приобрела особой популярности. Отсюда разрыв между психолингвистическими теориями, нацеленными на описание того, как мы говорим и понимаем речь, и по необходимости упрощенными попытками экспериментальной верификации этих теорий.

Подобный разрыв особенно характерен для американской психолингвистики, где делались постоянные попытки найти экспериментальные аналогии для основных понятий формальных теорий Н. Хомского, что, по словам самого Хомского, “было бы соблазнительно, но совершенно абсурдно”.

Тем не менее, с конца 1970-х гг. проблемное поле психолингвистики развивалось под влиянием состояния дел как внутри лингвистики, так и в науках, со временем ставших для лингвистики — а, тем самым, и для психолингвистики — смежными. Это прежде всего комплекс *когнитивных наук* (я намеренно отвлекаюсь от обсуждения степени удачности, с которой проект когнитивизма был воплощен в жизнь).

Естественный язык является основной формой, в которой отражены наши знания о мире, но он является также и главным инструментом, с помощью которого человек приобретает и обобщает свои знания, фиксирует их и передает в социум. Любые, в том числе обыденные, *знания* (в отличие от *умений*) требуют языкового оформления. На этом пути интересы психолингвистики переплетаются с задачами когнитивной психологии и психологии развития.

Язык является важнейшим инструментом социализации индивида. Именно полноценное владение языком обеспечивает включенность ин-

дивида в тот или иной пласт социокультурного пространства. Так, если в процессе развития ребенка овладение родным языком оказывается по каким-либо причинам заторможенным (ранний детский аутизм, глухота, органические поражения мозга), это неизбежно сказывается не только на развитии интеллекта, но и ограничивает возможность построения нормальных отношений “Я — другие”.

Глобализация, мультикультурализм, появление Интернета придали особый вес исследованиям процессов и механизмов овладения другими языками, нежели родной.

Все перечисленные моменты существенно расширили представления об областях знания, пересекающихся с исследовательскими программами психолингвистики.

### ПСИХОЛИНГВИСТИКА КАК СОВОКУПНОСТЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОГРАММ

Приведем примеры исследовательских программ, которые воплощают психолингвистический ракурс описания языка и речевого поведения. Подчеркнем, что мы анализируем программы, исходя исключительно из содержания научных задач и вне зависимости от самоидентификации занятых в этих программах исследователей.

#### *Программа А. Вежбицкой*

В 1970—1980 гг. польская и австралийская исследовательница А. Вежбицкая (A. Wierzbicka) разработала “язык примитивов” — универсальный словарь базовых слов, позволяющий описывать и сравнивать значения слов, грамматических элементов и фраз в разных языках с позиций говорящего и воспринимающего речь индивида. С точки зрения Вежбицкой, в языке нет ничего случайного — любой элемент высказывания значим, потому что он реализует определенные коммуникативные намерения говорящего и соотносится с установками слушающего. Особое внимание Вежбицкая уделяет выявлению сходств и различий близких смыслов в разных языках как отражающих те или иные культурно-зависимые формы “мировидения”. Например, с помощью описаний, использующих только язык примитивов, Вежбицкая показала культурно-обусловленную разницу в интерпретациях многих понятий, которые мы склонны считать “общечеловеческими” и потому предположительно имеющими для всех один и тот

же смысл. Это такие понятия, как “друг”, “родина”, “судьба”, “любовь”. Поэтому можно считать, что Вежбицкая разработала и применила в своих трудах метод сравнительной психолингвистики.

Вежбицкая пользуется по преимуществу методом интроспекции, последовательно раскрывая читателю свою рефлексию как исследователя и объясняя мотивы своих умозаключений. Хотя Вежбицкая и не ассоциирует свои труды с психолингвистическими программами, но именно ей принадлежит заслуга реализации на конкретном языковом материале пожелания Э. Бенвениста описывать “человека в языке”.

*Изучение процессов категоризации: исследовательские программы  
Дж. Брунера и Э. Рош*

Начиная с 1970-х гг., в центре дискуссий о роли языка в развитии понятийного аппарата и познавательных процессов оказалась проблема функционирования обобщающих слов — слов, именующих не отдельные сущности, а классы и категории. Этому способствовала популярность работ американского психолога Э. Рош о структуре обобщающих категорий типа “птицы”, “мебель”, “овощи”. Обобщение (категоризация) — это одна из наиболее фундаментальных мыслительных операций. Как известно, со времен Аристотеля категоризация трактовалась в зависимости от конкретных задач как проблема философская и логическая, а также как психологическая и психофизиологическая. Формирование способности к обобщению у ребенка всегда считалось важнейшей задачей для тех, кто изучал психологию развития и обучения.

Э. Рош впервые предложила отказаться от рассмотрения совокупности членов категории как множества равноправных объектов, охватываемых обобщающим именем. В науках о человеке именно равноправие членов категории считалось самоочевидным и никем не оспаривалось. Рош попыталась показать, что эта традиция не соответствует психологической реальности и представила категорию как структуру, на которой заданы отношения между центром и периферией. Центр — это типичные представители данной категории; чем дальше от центра, тем меньше типичность. Пафос Рош и ее последователей — в описании культурно-зависимых особенностей психологических и языковых структур, в соответствии с которыми в одной культуре, говоря, например, о фруктах, представляют себе прежде всего яблоко или грушу, в других — апельсин или банан. Благодаря трудам Рош, в очередной раз стала ясна сложность отношений типа “мебель — стол”.

Еще в 1930-е гг. Л.С. Выготский писал о том, что употребление ребенком слова *мебель* не может служить доказательством того, что ребенок овладел процессом обобщения во всей его полноте. Задолго до Рош сходными проблемами занимался американский психолог Дж. Брунер и его школа. В конце 1950-х гг. Брунером было показано, что развитие познавательной деятельности ребенка зависит от того, насколько успешно ребенок использует слова в качестве знаков, обобщающих и замещающих единичные реальные объекты. В 1990-е гг. Брунер подчеркивал, что знаковое опосредование формируется не в лаборатории, а в контексте социальной жизни, где создание смыслов определяется культурой, а не природой.

*Программы изучения развития речи ребенка*

Внимание к речи ребенка традиционно для психолингвистики любых ориентаций. Преобладающим является чисто феноменологический подход: описывается или речевое развитие одного ребенка (по возможности охватываются все уровни языка), или изучаются частные феномены, свойственные речи большинства детей на некотором этапе их развития. Так, исследователи всегда занимали первые детские “слова”. Оказалось, что они не являются словами в обычном понимании, поскольку соотносятся одновременно с разными лицами, предметами и ситуациями, окружающими ребенка. Многочисленные звукокомплексы наподобие детского “дай” выступают не в функции слов, а в функции целостных высказываний, притом контекстно-обусловленных: за одним и тем же звукокомплексом может стоять смысл “я голоден”, “мне нужно твое внимание”, “хочу потрогать этот предмет” и т.п.

Много внимания уделяется изучению детских неологизмов в области словобразования, поскольку это дает возможность изучать динамику порождения речи. Интерес всегда вызывает процесс освоения ребенком системы местоимений и прежде всего — правильное использование местоимения первого лица. В отдельную задачу выделилась проблема наррации у ребенка, т.е. специфические для детей определенного возраста трудности при построении связного текста. Особое место в исследованиях речи ребенка принадлежит изучению роли языка как знаковой системы, которая служит наиболее эффективной поддержкой при совершении любых логических операций — категоризации, счета, использования условных обозначений любого типа.

### *Программы изучения разговорной речи*

С позиций понимания реальных процессов говорения и слушания наибольший интерес представляет программа изучения разговорной речи, предложенная в 1960-е гг. выдающимся современным русским лингвистом М.В. Пановым и затем реализованная коллективом под руководством Е.А. Земской. Впервые был сформулирован взгляд на разговорную речь как на *особую систему*, существующую параллельно с системой кодифицированного литературного языка. На каждом уровне системы разговорной речи, будь то фонетика, морфология или синтаксис, действуют свойственные именно разговорной речи закономерности. В самом общем виде особенности разговорной речи связаны с тем, что значительная часть информации содержится не в тексте самого высказывания, а в ситуации общения, взятой в целом (так называемая *конситуативность* разговорной речи). Говорящий (неосознанно) ориентируется на то, что слушающий без труда сумеет извлечь из высказывания нужную информацию, поскольку ему доступен многослойный контекст ситуации общения — мимика и жесты участников коммуникации, время и место действия, речевой этикет, принятый в данной среде и т.д.

Указанный подход позволяет под новым углом зрения изучать не только разговорную речь и стратегии общения, но и ряд других важных проблем. Одна из них — это проблема речевых ошибок. Понятие ошибки содержательно только в сопоставлении с понятием нормы. Наличие в современном русском языке двух функциональных систем — разговорной речи и кодифицированного литературного языка — влечет за собой представление о наличии в нем двух различных *норм* и, как следствие, уточнение того, нарушение какой именно нормы стоит за той или иной ошибкой. Грамматически правильные высказывания, следующие нормам кодифицированного литературного языка, оказываются вычурными и неестественными, если они автоматически перенесены в ситуацию устного общения.

### *Программы изучения жестового языка глухих*

Теория параллельного функционирования двух систем — разговорной речи и системы кодифицированного литературного языка — оказалась очень плодотворной для понимания функционирования жестового языка глухих.

Жестовый язык глухих — это “родной” язык врожденно глухих или рано оглохших индивидов. Жестовая речь как инструмент повседневной

коммуникации складывается у глухого ребенка только при условии, что он либо растет в семье глухих родителей, либо достаточно рано попадает в коллектив глухих. Именно овладение разговорной жестовой речью служит условием умственного развития и социальной адаптации глухого ребенка.

По своей функции жестовая речь, с помощью которой глухие общаются между собой в неформальных ситуациях, аналогична *разговорной* речи. При этом жестовая разговорная речь — это не кинетическая калька с обычной разговорной речи, а особая символическая система, в которой есть коммуникативные универсалии, но также и своя специфика. Последняя во многом обусловлена материальной формой существования жестовой речи, поскольку жест реализуется в пространстве, может исполняться как одной, так и двумя руками, притом в разном темпе, а кроме того — всегда сопровождается мимикой. Подобно обычной разговорной речи, жестовая речь глухих принципиально конситуативна.

Параллельно с разговорным жестовым языком в социуме глухих функционирует калькирующая жестовая речь, которая в значительной степени является кинетической копией русского литературного языка. Именно калькирующая жестовая речь используется жестовым переводчиком телевизионных новостей и образованными глухими в ситуации официальных выступлений.

Результативным оказывается сравнительное изучение грамматики и семантики обычной разговорной и жестовой разговорной речи как систем, противопоставленных кодифицированному литературному языку. Для разговорной речи (в том числе — жестовой) характерны две противоположные тенденции: это расчлененность и сжатость, синкретизм. Например, смыслы, которые в кодифицированном литературном языке выражены одной лексемой, в разговорной речи оказываются расчлененными: вместо “ручка” говорят “чем писать”. В разговорной речи широко употребительны слова с “отсылочным” значением типа *вещь, штука, дело*, замещающие любую лексему. В жестовой речи типичным проявлением синкретизма является наличие одного жеста для выражения деятеля, действия и результата действия, где возможная многозначность снимается за счет конситуативности.

Изучение жестового языка глухих как средства коммуникации особенно интересно тем, что подтверждает, что любая коммуникативная система обеспечивает адекватную передачу смыслов, необходимых для функционирования культуры данного социума.



## ПСИХОЛИНГВИСТИКА В ЛИЦАХ: ВЫГОТСКИЙ, ПИАЖЕ, РУБИНШТЕЙН, ЛУРИЯ

Независимо от традиции, в которой выполнена та или иная работа по психолингвистике, мы найдем в ней ссылки хотя бы на некоторые из упомянутых выше имен. Оставляя в стороне “орнаментальный” характер ссылок на классиков, напомним банальную истину: понимание места заново открываемого “старого” продуктивно только при условии понимания *системы смыслов*, где это “старое” некогда функционировало как радикально новое для своего времени.

Канонизация автора — а именно это произошло с Выготским и Пиаже — приводит к тому, что утрачивается возможность продуктивного сомнения в положениях, бесспорность которых сегодня вовсе не так очевидна. Любая яркая теория или модель, получившая признание и распространение, с какого-то момента начинает жить собственной жизнью. Она будет в дальнейшем влиять не только на тот объект, который она описывает, но и на того или тех, кто ее в свое время создал, так сказать, своими руками.

Некогда Выготский приравнял *знак* к *орудию*. Разумеется, он был слишком сильным мыслителем, чтобы не понимать, что знак есть не вещь, а *отношение*, в то время как орудие — именно вещь. Конечно же, Выготский имел в виду сложную метафору: использование орудий так же резко продвинуло эволюцию человека, как и *использование знака*, т.е. *овладение языком*. Однако глубокая мысль Выготского многократно цитировалась именно не в качестве метафоры, а как утверждение, которое следует понимать буквально.

Пиаже принадлежит известная модель, согласно которой мышление ребенка в своем развитии проходит ряд последовательных стадий (первая стадия — сенсомоторная, далее следует до-операциональная стадия, затем стадия конкретных операций и т.п.). Эта модель является априорной конструкцией — в том смысле, что напрямую из эмпирических наблюдений она отнюдь не вытекает. Но, разделяя позицию Пиаже, мы начинаем смотреть на феномен развития ребенка через созданную им сетку правдоподобных, хотя и не доказуемых представлений. Мы оказываемся в *составленном наукой мире*, где наблюдаемые нами физические действия ребенка типа “перекладывает”, “кладет рядом и смотрит по очереди то на один шарик, то на другой” интерпретируются нами “по Пиаже”, как если бы *стадии* были таким же несомненным элементом мира объектов, как все то, что можно видеть или осязать.

То, что Пиаже создал эту конструкцию на основе многолетних наблюдений над развитием детей и в попытках их обобщить, не делает ее менее априорной: из его эмпирических наблюдений напрямую отнюдь не вытекает именно *эта* модель.

Мы же, изучая речевое развитие ребенка “по Пиаже”, тоже с неизбежностью должны будем говорить о “стадиях” и “операциях”. Отражение этой периодизации пытаются отыскивать непосредственно в структурах детской речи. Но ведь “стадии” Пиаже относятся вовсе не к *речи* ребенка как таковой, а к этапам его общего психического развития. Тогда либо мы должны обнаружить более или менее прямые соответствия между этапами развития детской речи и стадиями Пиаже (неудивительно, что это еще никому не удалось сделать), либо помнить, что речь и мышление хотя и взаимобусловлены в своем развитии, но их связь отнюдь не прямолинейна.

Уже на студенческой скамье будущие психолингвисты узнают о разногласиях между Выготским и Пиаже по поводу так называемой “эгоцентрической речи” ребенка, которую, видимо, именно Пиаже впервые зарегистрировал как регулярное явление. Для Выготского эгоцентрическая речь была демонстрацией этапа, предшествующего переходу от громкой речи в отсутствие собеседника к речи “внутренней”, свидетельствующей о полном овладении языком. Согласно Выготскому, эгоцентрическая речь помогает ребенку осуществлять планирование действия.

Но для Пиаже существенна была совсем иная проблема, нежели планирование действия. С его точки зрения, эгоцентрическая речь замкнута на “эго” ребенка, т.е. она асоциальна, поскольку не выполняет коммуникативной функции. В рамках концепции Пиаже это подтверждает необходимость выработки у ребенка *иной точки отсчета* в восприятии мира, где бы ребенок учитывал позиции и внутренние миры других людей, т.е. стал бы менее эгоцентричен как личность (так называемая “децентрация”, вовсе не занимавшая Выготского).

Пиаже успел с глубокой грустью написать о *несостоявшемся диалоге* с Выготским — потенциально, по его словам, самым близким ему собеседником. Правда, произошло это в 1960-е гг., когда Пиаже смог прочитать соответствующие тексты Выготского в переводе на английский.

При всем том ближе всех к истине, как представляется, был третий участник этого “воображенного” позднейшими интерпретаторами спора — это известный отечественный психолог С.Л. Рубинштейн. Эгоцентрическая речь ребенка существует как реальный феномен со своими функциями, о чем Рубинштейн написал в своем учебнике “Общая психология”, который

создавался в 1930-е гг., а впервые вышел в 1946 г. Он обратил внимание на то, что так называемая “эгоцентрическая речь” отнюдь не обращена “в никуда”. Напротив того, ее адресат очевиден — это сам ребенок, который спрашивает и сам же себе отвечает. Тем самым, эгоцентрическая речь не является по сути своей монологом — это диалог, но *диалог с самим собой*. Этой речью в отсутствие собеседника ребенок 3–5 лет сам создает себе социальный резонанс. “Изреченная” мысль по необходимости приобретает форму, уточняется. Так Рубинштейн лишил “эгоцентрическую речь” статуса особой значимости, поскольку выявил ее обусловленность конкретными коммуникативными и социальными потребностями ребенка.

Кстати говоря, лингвисты почему-то не фиксировали свое внимание на “эгоцентрической” или квазиэгоцентрической речи взрослых — а ведь здоровые взрослые люди часто разговаривают со своими собаками, кошками и другими домашними животными, а также с самими собой.

До середины 1960-х гг. прошлого века наиболее известным на Западе советским психологом оставался А.Р. Лурия. Его труды систематически переводились на английский язык, он много ездил и заслуженно обрел мировую славу как исследователь нарушений речи и других психических функций в результате очаговых поражений головного мозга. Зато куда менее известны результаты его экспериментальных исследований в области категоризации и формирования обобщающих понятий: Лурия провел эти эксперименты среди узбекских крестьян в 1931—1932 гг. Вдохновителем этой работы был Выготский, которого Лурия считал своим учителем.

Два типа экспериментов Лурия заслуживают хотя бы краткого упоминания. Первый касался идентификации геометрических форм, второй — классификации объектов. Принципиальная схема экспериментов в обоих случаях была одинакова: вначале испытуемыми были лица, не получившие школьного образования; затем их ответы сравнивались с ответами испытуемых, выполнявших те же задания, но имевших определенное образование.

Лурия показал, что не получившие школьного образования узбекские крестьяне понимали абстрактные геометрические фигуры — треугольник, круг, дугу и прочие как конкретные предметы, отвечая “это гора, колесо, месяц” и т.п. В задаче на категоризацию объектов большинство испытуемых исходило из сугубо практической ситуации, в которой предъявленные им объекты встречались вместе. Например, топор как “нужный для рубки дерева” объединялся с бревном, а не с лопатой и другими инструментами. Даже при подсказке не удавалось получить ответы типа “это инструменты”, “это растения”.

Совсем иную картину Лурия наблюдал у тех испытуемых, которые хотя бы недолго учились. Они обнаруживали знакомство с геометрическими фигурами, предлагали категориальную классификацию, т.е. основанную на использовании обобщающих понятий.

Сама идея Выготского и Лурия — отправиться в Узбекистан с целью провести эксперименты среди малообразованных крестьян — опиралась на накопленный к тому времени в мире опыт изучения традиционных культур в полевых условиях. Так, Л. Леви-Брюль в книге 1930 г. резюмировал данные, которые ранее получили другие исследователи; складывалась школа культурной антропологии Б. Малиновского, были известны труды Ф. Боаса. Перспектива *показать в эксперименте*, как меняется мышление людей в социуме, где, выражаясь языком того времени, “совершался скачок в другую историческую формацию” — это была задача, достойная теоретического кругозора Выготского и сокрушительной энергии Лурия.

Результаты пионерских для того времени экспериментов сорок лет пролежали в личных архивах Лурия по тем же “политическим” причинам, по которым до середины 1960-х гг. прошлого века в СССР не издавали Выготского, в силу чего подлинная научная значимость проделанной работы уже не могла быть адекватно оценена. Лишь часть бесценных данных узбекской экспедиции вошла в книгу Лурия “Об историческом развитии познавательных процессов” (1974).

Упомянутые выше ученые рассматриваются позднейшими исследователями в лучшем случае как герои нашего времени, но редко изучаются как герои *своего* времени. Неудивительно, что *культурный* смысл их новаций лишается контекста, необходимого для понимания истории науки.

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЦЕДУРЫ В ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ: ЭКСПЕРИМЕНТ, НАБЛЮДЕНИЕ, ИНТРОСПЕКЦИЯ

Специфика психолингвистики, понимаемой как совокупность научных программ, в большой мере определяется систематическим использованием в ней экспериментальных методов. В науках о человеке эксперимент — это лишь один из способов получения знания; в лингвистике он занимает весьма скромное место, уступая наблюдению и интроспекции. Напротив того, в психолингвистике, для которой эталоном остается современная экспериментальная психология, эксперимент считается доминирующим методом. Однако из-за особой сложности естественного языка как пред-

мета исследования критерии того, какие процедуры следует считать экспериментом, а какие — наблюдением, остаются размытыми.

Отчасти это происходит потому, что не выявлен *канон*, предписывающий лингвисту и психолингвисту общепринятый способ перехода от “предзнания” к четкой постановке проблемы. Не уделяется должного внимания и интроспекции как исследовательской процедуре, необходимо предвещающей в науках о человеке как наблюдение, так и эксперимент. Однако ученый, изучающий язык как феномен психики, всегда начинает именно с интроспекции — мысленной примерки эксперимента к себе, совмещая на данном этапе исследователя и информанта в одном лице. Рефлексия ученого должна в этой ситуации вести к пониманию альтернативы: мы можем либо изучать интроспективно собственный язык, поскольку наш внутренний мир дан нам непосредственно, либо изучать речевое поведение других лиц, поскольку только таким путем можно реконструировать ненаблюдаемые феномены чужой психики и, соответственно, язык другого.

Если учесть, что свои методики психолингвистика в основном заимствовала из экспериментальной психологии, то возникает новая проблема: в какой мере эти методики пригодны для изучения столь сложного объекта, каким является естественный язык?

Почительный пример — использование методики регистрации движения глаз в процессе чтения. Предполагалось, что если движения глаз удастся записать с большой точностью, то это позволит пролить свет на механизмы понимания текста при чтении. В действительности именно тонкость методики, позволяющей определить точку фиксации взгляда с точностью до буквы, обнаружила неадекватность подхода. Известно, что глаз передает мозгу информацию только в период фиксации взгляда, но не во время движения от одной точки фиксации к другой. Значит, глаз должен был бы дольше всего останавливаться в наиболее информативных местах текста. При любых мнениях о том, где именно в тексте эти места находятся, ясно, что информативные точки едва ли будут совпадать с пробелом или с промежутком между двумя буквами в середине слова. А точки фиксации взгляда весьма часто регистрировались именно там. По-видимому, методики подобного уровня слишком механистичны, чтобы быть плодотворными для изучения психических процессов.

Существенно также осознавать разницу между ситуацией наблюдения и эксперимента. При изучении языка мы, как правило, именно *наблюдаем* некие данности, существующие независимо от воли и намерений исследователя, и лучшее, что мы можем сделать, чтобы обеспечить объективность

наблюдателя — это увеличить число наблюдений и не объединять события, совершившиеся в несопоставимых условиях. Но прежде того надо понять, как конструируется тот или иной интересующий нас феномен в качестве предмета исследования из объекта, существующего независимо от нас в виде бесконечного числа актов устной и письменной речи.

Тем самым становится очевидной особая важность эпистемологической проблематики, которой наша лингвистика практически не интересовалась даже в годы своего безусловного взлета.

В науке не действует максима “разрешено все, что не запрещено”. Но в той мере, в которой эпистемология лингвистики — прежде всего в виде “теорий среднего уровня” — остается не проясненной, эта максима все же функционирует “подпольно”, и в ряде случаев с весьма разрушительными последствиями.

## ЛИТЕРАТУРА

Приводимый ниже список литературы адресован читателю, который пожелает составить собственное представление о недавних “боях за науку о языке”.

Алпатов В.М. История одного мифа. М., 1991.

Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков [1996]. М.: Языки русской культуры, 1999.

Гаспаров Б. В поисках “другого”. (Французская и восточноевропейская семиотика на рубеже 1970-х годов.) // Новое литературное обозрение. 1995. № 14. С. 53—71.

Зализняк А.А. Русское именное словоизменение. М., 1967.

Кибрик А.Е. О “невыполненных обещаниях” лингвистики 50—60-х годов // Московский лингвистический альманах. 1996. Вып. 1. С. 230—233.

Левин Ю.И. Истина в дискурсе // Семиотика и информатика. 1994. Вып. 34. С. 124—162.

Леонтьев А.А. Психолингвистика. Л., 1967.

Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. М., 1973.

Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М., 1974.

Машинный перевод и прикладная лингвистика. 1964. Вып. 8. (I МГПИИЯ. Труды Института).

- Философия филологии: круглый стол // Новое литературное обозрение. 1996. № 17. С. 45—93.
- Мельчук И.А. Опыт теории лингвистических моделей “Смысл-Текст”. М., 1974.
- Мельчук И.А., Жолковский А.К. Толково-комбинаторный словарь современного русского языка. Вена, 1984.
- Паршин П.Б. Теоретические перевороты и методологический мятеж в лингвистике XX века // Вопросы языкознания. 1996. № 2. С. 19—42.
- Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М., 2000.
- Успенский В.А. Серебряный век структурной, прикладной и математической лингвистики в СССР и В.Ю. Розенцвейг // Wiener Slawistischer Almanach. Bd. 33. 1992. С. 119—162.
- Фрумкина Р.М. Лингвистическая гипотеза и эксперимент (о специфике гипотез в психолингвистике) // Гипотеза в современной лингвистике. М., 1980. С. 183—216.
- Фрумкина Р.М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? // Язык и наука конца XX века / Под ред. Ю.С. Степанова. М., 1995. С. 74—117.
- Фрумкина Р.М. Теории среднего уровня в современной лингвистике // Вопросы языкознания. 1996. № 2. С. 55—67.
- Фрумкина Р.М. Куда ж нам плыть? // Московский лингвистический альманах. 1996. Вып. 1. С. 67—81.
- Фрумкина Р.М. О нас — наискосок. М., 1997.
- Фрумкина Р.М. Культурологическая семантика в ракурсе эпистемологии. // Известия РАН. Отделение литературы и языка. 1999. Т. 58, № 1. С. 3—10.
- Фрумкина Р.М. Вечнозеленое дерево теории (памяти Ю.А. Шрейдера) // Человек. 1999. № 4. С. 145—157.
- Фрумкина Р.М. Культурно-историческая психология Выготского—Лурия. Взгляд из сегодняшнего дня // Человек. 1999. № 3. С. 35—46.
- Фрумкина Р.М. Лингвистика вчера и сегодня // Новое литературное обозрение, 50. 2001. № 4. С. 347—360.
- Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учебник для студентов высших учебных заведений. М., 2001.

- Фрумкина Р.М. Вокруг детской речи: методологические размышления // Известия РАН. Отделение литературы и языка. 2001. Т. 60. № 2. С. 33—39.
- Ченки А. Современные когнитивные подходы к семантике: сходства и различия в теориях и целях // Вопросы языкознания. 1996. № 2. С. 68—78.
- Frumkina R.M., Mikhejev A.V. Meaning and categorization. N.Y., 1996.
- Wierzbicka A. The Semantics of Grammar. Amsterdam, 1988.

#### СЕРИЯ WP6 “ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИГИТИ”

1. Савельева И.М., Полетаев А.В. Функции истории. Препринт WP6/2003/01. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
2. Дубин Б.В. Семантика, риторика и социальные функции “прошлого”: к социологии советского и постсоветского исторического романа. Препринт WP6/2003/02. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
3. Руткевич А.М. Психоаналитическое учение о символе и интерпретации. Препринт WP6/2003/03. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
4. Андреев М.Л. Второе рождение нормативной поэтики. Препринт WP6/2003/04. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
5. Самутина Н.В. Современное европейское кино и идея культуры (“прошлого”). Препринт WP6/2003/05. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
6. Савельева И.М., Полетаев А.В. История и интуиция: наследие романтиков. Препринт WP6/2003/06. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
7. Репина Л.П. Культурная память и проблемы историописания (историографические заметки). Препринт WP6/2003/07. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
8. Никс Н.Н. “Велик и благороден труд профессора” (Жизнь и деятельность московской профессуры второй половины XIX — начала XX вв.). Препринт WP6/2004/01. М.: ГУ ВШЭ, 2004.
9. Юревич А.В. Социогуманитарная наука в современной России: адаптация к социальному контексту. Препринт WP6/2004/02. М.: ГУ ВШЭ, 2004.
10. Андреев М.Л. Формы прошлого в классической европейской литературе. Препринт WP6/2004/03. М.: ГУ ВШЭ, 2004.

*Препринт WP6/2004/04*  
*Серия WP6*  
*Гуманитарные исследования ИГИТИ*

Редактор серии *И.М. Савельева*

Ревекка Марковна Фрумкина

**Психолингвистика: что мы делаем,  
когда говорим и думаем**

Публикуется в авторской редакции

Зав. редакцией *Е.В. Попова*  
Корректор *А.В. Заиченко*  
Технический редактор *Е.В. Попова*

ЛР № 020832 от 15 октября 1993 г.  
Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать трафаретная.  
Тираж 150 экз. Уч.-изд. л. 1,31. Усл. печ. л. 1,4. Заказ № 241. Изд. № 453.

ГУ ВШЭ. 125319, Москва, Кочновский проезд, 3  
Типография ГУ ВШЭ. 125319, Москва, Кочновский проезд, 3