1. Психологическая структура процесса восприятия и понимания речи

А.Р. Лурия в работе «Письмо и речь» отмечал, что процесс понимания (декодирования) речевого высказывания возможен при трех следующих условиях. Прежде всего слушающий должен воспринять и понять отдельные слова - лексические единицы речи. Если слова, их звуковой состав и значение не будут восприняты и поняты, процесс декодирования высказывания лишается своего отправного материала.

Затем слушающий должен понять структуру целого предложения - системы, составленной из отдельных слов, иначе говоря, раскрыть смысл всей системы слов, которая позволяет сформулировать определенную мысль.

Если следовать основным положениям современной лингвистики, можно сказать, что слушающий должен сначала выявить поверхностно-синтаксическую структуру предложения и перейти от нее через глубинно-синтаксическую структуру к общему смыслу, или к общей семантической записи, предложения.

Наконец, после того как отдельные предложения, которые составляют только элементы целого высказывания, понятны, процесс декодирования переходит к последнему этапу - пониманию целого сообщения. Аналогично тому, как смысл целого предложения не равен сумме значений отдельных слов, смысл целого высказывания не исчерпывается значением отдельных предложений. Для понимания целого сообщения воспринимающий должен соотнести предложения друг с другом, выбрать те из них, которые имеют ключевое, ведущее значение, и сформулировать общую мысль высказывания, а иногда и расшифровать тот мотив высказывания, который составляет его подтекст.

Механизм смыслового восприятия речи достаточно лаконично и вместе с тем информативно рассмотрен в трудах И. А. Зимней. На основе узнавания, «отождествления» каждого слова речевого высказывания слушающий делает умозаключение о смысловом звене (синтагме, двухсловном сочетании), а затем - о связях между смысловыми звеньями, после чего осуществляется фаза «смыслоформулирования», которая «заключается для слушающего в обобщении результата всей этой перцептивно-мыслительной работы и переводе его на одну целую, нерасчлененную единицу понимания - общий смысл воспринятого сообщения».

По определению А.А. Леонтьева, это и есть «внутренняя программа речевого высказывания, которая в то же время может являться константным (инвариантным) звеном при переводе высказывания с одного языка на другой».

Особенности восприятия целого текста. Основными свойствами текста как единицы языка является смысловое и структурное единство (цельность) и связность".

Связность развернутого речевого высказывания - основной и определяющий признак текста, который в современной лингвистике чаще всего определяется как смысловая и грамматическая связь двух или нескольких последовательных предложений. В психологии речи в характеристике связности обычно отражается тот факт, что реципиент текста использует признаки связности как сигналы объединения соответствующих предложений в семантическое целое (в графике текста часто соответствующее абзацу).

Критерии связности могут относиться к различным категориям. Это могут быть синтаксические признаки (например, синтаксический параллелизм), синсемантические характеристики (определенные правила употребления личных местоимений и других замещающих слов), характеристики актуального членения, семиотические (знаковые) признаки, соотнесенность предложений по внешним структурным признакам и другие.

Цельность - это характеристика текста, прежде всего как смыслового единства; она определяется на всем тексте или на отдельных его фрагментах, относительно законченных в содержательном отношении. Суть феномена цельности текста - в иерархической организации планов (программ) речевых высказываний, используемой реципиентом при восприятии данного текста. Внешние (языковые и речевые) признаки цельности выступают для слушающего как сигналы, позволяющие ему, не дожидаясь полного восприятия текста (а иногда с самого начала процесса восприятия), прогнозировать его возможные границы, объем и, что особенно важно, его содержание, используя эти данные для облегчения процесса восприятия сообщения. Цельность текста возникает во взаимодействии говорящего (пишущего) и слушающего (читающего), т. е. в самом процессе общения.

Известный отечественный психолингвист А.А. Брудный определяет процесс понимания текста как последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и процесс перемещения мысленного центра ситуации от одного элемента к другому. В результате процесса понимания текста, по А.А. Брудному, образуется некоторая «картина» общего смысла или так называемый «концепт текста».

По А.А. Леонтьеву, «понимание текста - это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления». Сюда относится и процесс формирования умозаключений, и процесс формирования эмоциональной оценки события и др. В связи этим А.А. Леонтьев считает целесообразным использовать понятие образ содержания текста.

Образ содержания текста А.А. Леонтьев характеризует как сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны. Восприятие текста подчиняется общим закономерностям процесса речевосприятия, и образ содержания текста - это предметный образ. За текстом - «изменяющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей человека - реальный мир, существующий вне и до текста (или создаваемый воображением автора».

Модель процесса восприятия речи, предложенная Ч. Осгудом, может быть интерпретирована следующим образом. В общей схеме (ситуации) процесса коммуникации имеется некий «отправитель»; у него имеется некоторое сообщение. Отправитель, чтобы передать это сообщение, использует передатчик, который преобразовывает (кодирует) сообщение в речевой (языковой) сигнал и передает по каналу связи. Для того чтобы коммуникация состоялась, кодирование и декодирование должны производиться на основе единого кода (языка). Итак, преобразование в сигнал происходит с использованием определенного кода. Пройдя по каналу связи, сигнал поступает в приемник. Около приемника находится «получатель». Получатель с помощью кода преобразует (декодирует) сигнал в сообщение. В канале связи могут возникнуть помехи (шумы), которые искажают сообщение. Поэтому сообщение-1 (от отправителя) и сообщение-2 (принятое получателем) отличаются друг от друга.

Несмотря на то, что эта схема-модель была разработана для понимания сути процесса коммуникации, опосредованного техническими средствами, она отражает и закономерности «обычной» речевой коммуникации.

Достаточно простую по форме, компактную, но вместе с тем содержательно емкую модель процессов восприятия и понимания речи предложила Л. С. Цветкова. В этой модели отображены (с учетом их теснейшей взаимосвязи) обе стороны единого процесса речевосприятия - процесс восприятия речи и процесс ее понимания. При этом процесс собственно восприятия речи трактуется исследователем как процесс опознания (выделения и узнавания) знаков языка, выделения структурных компонентов речи.

«Согласно общепринятому взгляду, понимание речи (высказывания), - отмечает Л. С. Цветкова, - обеспечивается пониманием слов и их связей, связей предложений и абзацев. Для понимания слова прежде всего необходимы анализ и синтез звуков, входящих в его состав, заключающийся в сравнении фонематической основы воспринимаемых звуковых комплексов и торможении несущественных звуковых признаков. Понимание значения слова во фразе зависит от тех логико-грамматических связей, в которые оно вступает во фразе. Это звено в структуре понимания речи обеспечивает перешифровку логико-грамматических конструкций на единицы значения».

По Л.С. Цветковой, процесс восприятия речи имеет три взаимодействующих уровня его структурной организации. Это - (1) сенсо-моторный уровень, обеспечивающий собственно восприятие (прием) речи, (2) лингвистический уровень (на котором осуществляется всесторонний языковой анализ речевого высказывания и «семантический» анализ составляющих его компонентов с выходом на установление «фактического» значения речевого высказывания), и (3) психологический уровень, определяющей собственно понимание воспринятого речевого сообщения, на основе более глубокого анализа его содержания.

Процесс речевосприятия начинается с акустического восприятия звучащей речи, т. е. сенсо-моторной обработки звуков, слов. Он включает восприятие и анализ акустико-артикуляционных признаков звуков, дифференциацию звуков по основным признакам, установление фонемного состава воспринимаемого звукового потока («звено звукоразличения на основе дифференцированного восприятия фонем»), выделение и анализ интравербальных (междусловных) пауз, восприятие и первичный анализ ритмико-слоговой и мелодической организации речи. Дифференциация звуков на основе сличения их с «моторными» образами-эталонами осуществляется на основе задействования речевых кинестезии, создаваемых микродвижениями органов артикуляции слушающего в процессе восприятия речи. Таким образом, этот уровень включает звенья как акустического, так и кинестетического анализа звуков, слова и его кинетической организации. «Итогом» нормативно протекающего процесса восприятия на этом уровне является выделение слушающим из воспринимаемого звукового потока отдельных устойчивых звукокомплексов - слов (реже - целых словосочетаний).

2. Методы исследования понимания речи (вопросы и конструкции)

По мнению А.Р. Лурия, наименее разработанными в психолингвистике являются методы объективного исследования процессов понимания речи.

Экспериментально-психологические методы исследования процесса понимания (декодирования) высказывания находятся еще на самых первых ступенях и как их число, так и их полнота еще совершенно недостаточны.

Большая часть этих исследований направлена на изучение правил и процессов декодирования отдельных предложений.

Сюда относятся прежде всего многолетние исследования таких ученых, как Дж. Миллер, Мортон, Гарретт, Бивер, Фодор, Катц.

Эти исследования распадаются на ряд групп.

В одних испытуемому предлагались грамматические конструкции, последовательно приближающиеся от неправильных (со случайным расположением слов) к правильным, причем вычислялся коэффициент правильности грамматических структур и прослеживался процесс их понимания (тест предложен Дж. Миллером и затем разработан Мортоном).

В других применялся своеобразный прием предъявления звуковых щелчков, расположенных в различных моментах предъявления фразы, и испытуемому предлагалось оценить, в каком именно месте фразы он воспринимает этот щелчок; данный метод показал,:что испытуемые, воспринимающие сложное предложение, склонны делить его не случайно, а в соответствии с теми составляющими предложение синтаксическими «кусками», которые и являются объектом их непосредственного восприятия.

В третьих изучались латентные периоды, необходимые для понимания различно построенных предложений, воспринимаемых на фоне маскирующих шумов или одновременно предъявляемых в правое и левое ухо; эти опыты позволили установить, какие из предъявленных предложений являются более доступными для восприятия и восприятие каких именно грамматических структур оказывается особенно важным для их понимания.

В четвертых специальные исследования были направлены на детальное психологическое описание процессов, происходящих при понимании грамматических структур различной сложности, в том числе и многозначных структур.

Наконец, целая серия исследований была посвящена анализу процесса понимания 1) активных и пассивных конструкций, 2) явлений инверсии, в частности конструкций, применяющих форму отрицания, в том числе и двойного, 3) конструкций, выражающих временную последовательность и включающих служебные слова, как не требующих смысловой инверсии (типа «А перед Б»), так и конструкций, требующих такую инверсию (типа «А после Б») - (Бивер, Кларк, Смит и Мак-Магон и др.), и наконец -процессу понимания 4) сложных сравнительных конструкций (Кларк; Флорес д'Аркайс, Гуттенлохер, и др.) и - что представляет особый интерес - изучению понимания 5) обратимых и необратимых грамматических конструкций (Слобин и др.).

Все эти исследования дают существенную информацию в отношении тех реальных трудностей, которые возникают при понимании грамматических конструкций различной сложности, а также тех промежуточных трансформаций, которые используются для их понимания, и тем самым открывают важные пути для дальнейших психологических и психолингвистических исследований.

Значительно меньшее число исследований было посвящено психологическому анализу понимания семантической структуры предложений. Эти исследования в значительной мере сводятся к изучению понимания переносных смыслов, метафор и пословиц, и почти целиком ограничиваются теми работами, которые были посвящены характеристике особенностей понимания, наблюдаемых при умственной отсталости или у больных с различными формами деменции (Б. В.Зейгарник, и др.). Они показали, насколько сложным в этих условиях является процесс отвлечения от непосредственного значения фразы или пословицы и переход к выделению их переносного значения.

А) логико-грамматические конструкции понимания

Т. Г. Вейзер предлагает следующие методы исследования понимания логико-грамматических конструкций.

Предъявляются вопросы в форме логико-грамматических оборотов речевых конструкций (ЛГК) разных типов, и предлагается ответить на них.

Инвертированные: «ваня ударил петю. Кому больно?» Сравнительные: «Света старше Наташи. Кто моложе?» Родительного аттрибутивного падежа: «кто мамина дочка, а кто дочкина мама?» Возвратные:

Какое из двух предложений правильное - первое или второе?

) «земля освещается солнцем.»

) «солнце освещается землей.»

Диагностическое значение результатов выполнения пробы. Неспособность понять ЛГК при способности к пониманию и употреблению морфологических средств языка в других менее сложных вербально-контекстных условиях свидетельствует о том, что нарушения морфологического кода языка носят негрубый характер. Неспособность понимать ЛГК при неспособности пользоваться морфологическими средствами языка являются системным следствием недостаточности более элементарных уровней функции. Непонимание ЛГК при способности понимать слова и другие обороты речи, а также при отсутствии иной очаговой симптоматики свидетельствует о том, что данная функция была недостаточно освоена в преморбиде и не получила локального представительства в мозге.

Приоритетные методы формирования и коррекции функции.

Формирование: 1) способности к пониманию морфологических средств языка в целом; 2) операций словообразования и словоизменения.

Б) текстов со скрытым смыслом (метафор, поговорок, сказок)

Т. Г. Вейзер предлагается серия проб, предусматривающая ответы на следующие ситуативные вопросы, предъявляемые на слух:

Для детей 2,5-3,5лет:

«Как тебя зовут? Какую игрушку тебе дать?Скажи, как она называется» (ребенок выбирает игрушку из 3, лежащих перед ним, и говорит ее название). «Давай поиграем с машинкой (или куклой)! Что делает машинка?» (едет, гудит и пр.)

Для детей старше 3,5 и до 5 лет:

«Как зовут твою маму? Какие у тебя есть игрушки?»

Для детей старше 5 лет.

« Что ты сегодня ел (ела) ? Ты можешь позвонить домой по телефону? Ты смотришь дома мультики по телевизору?»

Для детей старше 5 лет.

Предлагаются следующие вопросы и неситуативные простые инструкции:

«На чем ты приехал(а) сюда? Ты любишь сказки?Какую сказку ты помнишь ?»

Основная патологическая симптоматика

§ Редуцированые ответы.

§ Аграмматичные ответы.

§ Гиперпроизвольность речевой деятельности, т.е. осуществление клишированных, стереотипных оборотов речи.

§ Снижение степени речевой активности.

§ Малый объем компенсаторных (заместительных) средств коммуникации - жестов, мимики, попыток письменного общения.

Диагностическое значение результатов выполнения пробы. Проба выявляет способность к пользованию: а) правилами грамматического, в частности, синтаксического структурирования в рамках диалогической речи; б) объем автоматизированных речевых конструкций, накопленных в преморбидной речевой практике (имеются в виду преимущественно больные с афазией).

. Особенности понимания речи ребенка с нарушениями речи

Сложность, многоступенчатость речевых механизмов обусловливает и разнообразие речевых расстройств. При нарушении иннервации речевого аппарата возникает дизартрия - нарушение артикуляции, которая может быть обусловлена центральным или периферическим параличом речедвигательного аппарата, поражением мозжечка, стриопаллидарной системы.

Различают также дислалию - фонетически неправильное произношение отдельных звуков. Дислалия может носить функциональный характер и при логопедических занятиях довольно успешно устраняется. Под алалией понимают задержку речевого развития. Обычно к 3-4 годам ребенок начинает говорить, но иногда это происходит значительно позже, хотя ребенок хорошо понимает обращенную к нему речь. Задержка речевого развития влияет и на психическое развитие, поскольку речь - важнейшее средство информации для ребенка. Однако встречаются и случаи алалии, связанные со слабоумием.

Речевые расстройства в детском возрасте в зависимости от причин их возникновения можно разделить на следующие группы:. Речевые нарушения, связанные с органическим поражением центральной нервной системы. В зависимости от уровня поражения речевой системы они делятся на:

афазии - распад всех компонентов речи в результате поражения корковых речевых зон;

алалии - системное недоразвитие речи вследствие поражений корковых речевых зон в доречевом периоде;

дизартрии - нарушение звукопроизносительной стороны речи в результате нарушения иннервации речевой мускулатуры.

В зависимости от локализации поражения выделяют несколько форм дизартрий.. Речевые нарушения, связанные с функциональными изменениями центральной нервной системы: 1) заикание; 2) мутизм и сурдомутизм.. Речевые нарушения, связанные с дефектами строения артикуляционного аппарата (механические дислалии, ринолалия).. Задержки речевого развития различного генеза (при недоношенности, соматической ослабленности, педагогической запущенности и т. д.).

Сенсорная афазия (афазия Вернике), или словесная «глухота», возникает при поражении левой височной области (средние и задние отделы верхней височной извилины). А. Р. Лурия выделяет две формы сенсорной афазии: акустико-гностическую и акустико-мнестическую.

Основу дефекта при акустико-гностической форме составляет нарушение слухового гнозиса. Больной не дифференцирует на слух сходные по звучанию фонемы при отсутствии глухоты (рассматривается фонематический анализ), в результате чего искажается и нарушается понимание смысла отдельных слов и предложений. Выраженность этих нарушений может быть различной. В наиболее тяжелых случаях обращенная речь вообще не воспринимается и кажется речью на иностранном языке.

Тот же характер носит нарушение понимания письменной речи {алексия). Больной не в состоянии читать. В отдельных случаях он может правильно читать вслух, но не понимает прочитанного и не сознает допускаемых им ошибок. В чтении и письме отмечаются пропуски букв, перестановки слов и слогов с грубым искажением смысла слов. В письме под диктовку может отмечаться слитное написание двух слов - контаминации. В тяжелых случаях письмо распадается полностью, в более легких - нарушается звуковой состав слов. Особенностью афазии в детском возрасте является частое сочетание моторных и сенсорных нарушений, а также более выраженные расстройства мышления, иногда и поведения. Несмотря на частоту черепно-мозговых травм в детском возрасте, афазия у детей наблюдается относительно редко, что связано с большими компенсаторными возможностями детского мозга и незаконченной дифференциацией корковых центров.

В редких случаях встречается особая форма сенсорной афазии - «субкортикальная», или «чистая» словесная глухота, когда нарушено только понимание устной речи при сохранности понимания письменной речи и чтения. Встречаются также случаи, когда нарушено понимание устной речи, но сохраняется повторение услышанного. Субкортикальная сенсорная афазия появляется при ограниченных очагах и связана с поражением ассоциативных связей сенсорного центра речи и слухового анализатора, который остается неповрежденным.

При акустико-мнестической афазии поражается кора средних отделов левой височной области. Основу дефекта составляют нарушения памяти. Больной забывает название предметов. В этих случаях прерываются ассоциативные связи между моторным и сенсорным центрами речи, а также со зрительным анализатором. При амнестической афазии грамматическая структура фраз остается правильной, однако трудности речи связаны с подбором нужных слов. Подобные расстройства наблюдаются и в письменной речи, хотя и устную, и письменную речь больной хорошо понимает.

Основным нарушением речи является наличие большого числа вербальных парафазии: затруднение при назывании предметов. Причем подсказка первых слогов обычно не помогает. Понимание речи при этой форме более сохранно, не наблюдается также грубого распада звуковой и смысловой структуры слов, поэтому письмо может остаться более сохранным.

Семантическая афазия обусловлена поражением височно-теменно- затылочной области левого полушария. Основным признаком семантической афазии являются затруднения в понимании сложных логико- грамматических конструкций, особенно таких, которые выражают пространственные отношения. В связи с этим больные затрудняются в понимании и выполнении инструкций типа: «нарисуй точку над кружком» или «кружок над точкой», в понимании грамматических структур, отражающих сравнительные отношения (больше - меньше, старше - младше, выше - ниже и т. д.), а также временно-пространственные (перед, после и т. д.). При семантической афазии отмечается забывание слов. Однако в отличие от акустико-мнестического варианта сенсорной афазии подсказка первого звука или слога помогает больным воспроизвести все слово.

Моторная афазия (афазия Брока, речевая апраксия) возникает при поражении задней части нижней лобной извилины, что соответствует смежным центрам передней центральной извилины для движений гортани, губ и языка, при посредстве которых совершается артикуляция. Моторная афазия в большинстве случаев характеризуется сочетанным нарушением экспрессивной устной речи (разговорная речь) и письменной речи (аграфия). Больной понимает речь, но не может говорить, хотя у него нет паралича языка, губ, гортани или мягкого неба; он утратил «память приемов произношения».

Сходные нарушения наблюдаются и в письменной речи, так как письменная речь находится в тесной связи с устной. Особенно страдает произвольная письменная речь или письмо под диктовку, тогда как списывание возможно, поскольку пути от зрительного анализатора к корковому центру руки не нарушены. Написание простых, привычных фраз может быть сохранным, написание более сложных фраз вызывает характерные нарушения, которые сходны с нарушениями в устной речи. Это прежде всего аграмматизмы, пропуски и перестановки букв в словах - литеральные параграфии. Отмечаются также замены слов другими, имеющими совершенно различный смысл (вербальные параграфии).

Понимание обращенной речи относительно сохранено, но обычно ограничивается пределами обихода. Понимание же более сложных грамматических конструкций вне связи с обыденной жизнью, как правило, вызывает затруднение.

Чтение обычно всегда нарушено и часто невозможно. Если чтение частично сохраняется, то в нем наблюдаются те же нарушения, что в устной речи и в письме. Это прежде всего перестановки букв в словах, что называется паралексией. Чтение приобретает характер угадывающего, нарушается понимание смысла прочитанного.

Встречаются особые формы моторной афазии, когда нарушена только устная речь (чистая моторная афазия) при полной - сохранности письменной речи или когда нарушены произвольная речь и письмо, а повторение и списывание сохранены.

Алалия - системное недоразвитие речи, возникающее в результате поражения корковых речевых зон в доречевом периоде. Моторная алалия характеризуется недоразвитием моторной речи. Недоразвита как лексико-грамматическая, так и фонетическая сторона речи. Ребенок испытывает специфические затруднения в построении фраз, искажает слоговую структуру слов (переставляет и пропускает звуки и слоги). Отмечаются недоразвитие активного словаря, нарушение звукопроизносительной стороны речи. Последние, как и при моторной афазии, связаны с проявлениями оральной апраксии. Понимание обращенной речи относительно сохранено, однако при специальном обследовании выявляется недостаточность и сенсорной речи, особенно ее семантической стороны (обычно затруднено понимание различных логико-грамматических конструкций). При моторной алалии наблюдаются также нарушения письменной речи.

При сенсорной алалии нарушено понимание обращенной речи, но сохранен элементарный слух. Отмечается недостаточность более высокого уровня слухового восприятия (нарушения слухового гнозиса), поэтому ребенок не понимает обращенной речи. При сенсорной алалии всегда имеет место недоразвитие и моторной речи. Это связано с тем, что развитие понимания речи, накопление сенсорного словаря всегда предшествуют формированию собственной речи ребенка.

. Психологическая структура процесса порождения речи (сравнительный анализ теорий порождения речи)

Проблема порождения речи относится к числу «ключевых» в психолингвистике. Во многом это связано с тем, что в большинстве психолингвистических школ (как отечественных, так и зарубежных) процессы порождения и восприятия речевых высказываний рассматриваются как основной предмет исследования психолингвистики. Ученые, работающие в этой области науки, предлагают различные варианты научной интерпретации процессов речепорождения. Некоторые исследователи, в частности, Ч. Осгуд, М. Гаррет, Э. Бейтс, Б. Мак-Винни, Т. В. Ахутина и др., предложили не одну, а несколько «моделей» процесса порождения речи, общее число которых составляет несколько десятков. Достаточно полный обзор и научный анализ этих моделей был сделан А. А. Леонтьевым и Т. В. Ахутиной.

По мнению Т. В. Ахутиной, в качестве «базовой» модели порождения речи может быть использована концептуальная схема-модель, разработанная А. А. Леонтьевым; ее отличительными признаками являются: гармоническое сочетание глубокого научного анализа и относительной простоты, наглядность изложения предметного содержания, цельность и четкое структурное построение. По мнению Т. В. Ахутиной, модель речепорождения А. А. Леонтьева является в полном смысле этого слова «перспективной», «открытой» моделью, поскольку на ее основе за последние три десятилетия в отечественной и зарубежной психолингвистике было создано несколько новых интересных моделей.

Стохастическая модель была предложена в начале 60-х гг. прошедшего столетия Дж. Миллером и Н. Хомским, которые исходили из того положения, что язык может быть описан как «конечное число состояний» его элементов. Они считали, что речь (речевые процессы) можно интерпретировать как такую последовательность элементов, где появление каждого нового элемента речевой цепи зависит от наличия и вероятности появления предшествующих элементов. Так, авторами этой «модели» утверждается, что «каждый пятый элемент имеет вероятность появления, зависимую от появления четырех предшествующих элементов».

Из различных стохастических моделей более приемлемыми для психолингвистического анализа процесса речепорождения А. А. Леонтьев считает т. н. «марковские» модели. В такой модели в качестве основной единицы выступает не отдельный элемент (например, фонема или слово), а определенная последовательность элементов (например, цепочка из нескольких слов); при этом моделируется вероятностная характеристика их появления в речевом высказывании (РВ).

Один из вариантов стохастических моделей - это так называемые «грамматики с конечным числом состояний». Это любая модель, в которой в качестве элемента выступает грамматический класс слов (например, та или иная часть речи) и определяется характер зависимости между последовательно появляющимися грамматическими классами. В практике психолингвистического исследования рассматриваются именно вероятностные модели с конечным числом состояний. Особенно часто исследуются вероятностные зависимости между словами разных грамматических классов, выявляющиеся в словесном ассоциативном эксперименте.

По Ч. Осгуду, процесс порождения речи осуществляется параллельно на нескольких уровнях - по собственным (в том числе вероятностным) закономерностям каждого уровня. При этом закономерности распределения единиц высших уровней учитывают закономерности распределения единиц низших уровней. На «верхнем» уровне, уровне мотивации, единицей, в отношении которой субъектом речевой деятельности принимается решение, является предложение (высказывание). На втором, семантическом уровне единицей (в процессе кодирования) является «функциональный класс», а в процессе декодирования - «нуклеус». На третьем уровне, «уровне последовательностей», единицей является фонетическое слово, а на четвертом, «интеграционном», - соответственно слог (выполняющий функцию кодирования) и фонема {декодирование).

Как считает А. А. Леонтьев, вероятностные модели «работают» только на взаимоотношениях отдельных слов в процессах порождения связной речи; для моделирования процессов грамматического оформления речи они не приемлемы.

Несмотря на «известную ограниченность», «стохастические модели» речепорождения по некоторым своим концептуальным составляющим могут, как считает А. А. Леонтьев, найти применение в современной психолингвистике. В частности, в речевой деятельности человека «...есть коммуникативные ситуации, для моделирования которых может оказаться оптимальной именно грамматика с конечным числом состояний. Это, например, детская речь в том периоде ее развития, когда словарь уже усвоен, а грамматика в строгом смысле (морфосинтаксис) еще отсутствует. Это спонтанная жестово-мимическая речь глухонемых, автономная речь, креолизованные жестовые языки, используемые для межэтнического общения народами, говорящими на различных языках, и др.». «Стохастические модели» применимы и для моделирования разговорной речи.

Модели непосредственно составляющих (НС). Методика анализа процесса речепорождения по «непосредственно составляющим» также связана с именами Дж. Миллера и Н. Хомского. Она основана на предположении о том, что речь человека строится на основе так называемых «ядерных предложений», которые, в свою очередь, состоят из непосредственно составляющих их «базовых» элементов.

Важнейшее отличие грамматики непосредственно составляющих от «грамматики с конечным числом состояний» состоит в следующем. В модели НС порождение идет в двух направлениях: слева направо и «сверху вниз» (или «от вершины к основанию»), т. е. не только за счет последовательного появления структурных компонентов, но и за счет их своеобразного «расширения» (см. схему). При этом вычленение в качестве первого шага «деривации» именной группы никак не вытекает из распределения вероятностей появления структурнограмматических единиц в потоке речи, а определяется знанием общей структуры предложения носителем языка.

Модели порождения речи на основе трансформационной грамматики разрабатывались в рамках «психолингвистики второго поколения», на основе концептуального новаторского подхода Н. Хомского. По Н. Хомскому, язык - это не набор единиц языка и их классов, а своеобразный механизм, создающий правильные фразы. Синтаксис Н. Хомский определял как учение о принципах и способах построения предложений. «Грамматика языка... - писал он, - представляет собой механизм, порождающий все грамматически правильные последовательности... и не порождающий ни одной грамматически неправильной». По мнению Н. Хомского, система грамматических правил существует как способность порождать и понимать бесконечное число предложений.

В рамках трансформационной модели используется концептуальное положение о поверхностной и глубинной структуре предложений. Поверхностная структура - это та, которую мы непосредственно слышим или воспринимаем при чтении. Глубинная структура связана со смыслом высказывания. Есть предложения, где разная поверхностная, но одинаковая глубинная структура, а есть фразы, которые, обладая одной поверхностной структурой, имеют две глубинные семантические структуры (т. е. два варианта смыслового толкования). При этом глубинная структура формирует смысл предложения, а поверхностная - является звуковым или графическим воплощением этого смысла.

«Генеративная грамматика» (по Н. Хомскому) содержит набор правил, позволяющих описать глубинную структуру предложения и создать на ее основе множество синтаксически правильных поверхностных вариантов. Н. Хомский вводит ряд правил перехода глубинной структуры в поверхностную (правила подстановки, перестановки, произвольного включения одних элементов, исключения других элементов), а также предлагает около тридцати правил трансформации (пассивизация, субституция, негация, адъюнкция, эллипс и др.). Все это в совокупности и представляет, согласно трансформационно-генеративной теории, врожденную способность к производству языка.

Трансформационная модель получила достаточно убедительное подтверждение в афазиологии, при исследовании развития синтаксиса детской речи.

Когнитивные модели речепорождения начали зарождаться еще в недрах психолингвистики второго поколения. Суть ее состоит в следующем. В основе порождения речи лежит система простейших «семантических пар». Например, в основе высказывания У Мэри был ягненок лежит представление о семантическом соотношении «владельца» и «имущества» (так называемое посессивное отношение), а по отношению к ягненку есть, в свою очередь, соотнесенное с ним понятие «маленького размера». Эти взаимосвязанные содержательные характеристики И. Шлезингер назвал «протовербальными элементами». В модели речепорождения к ним прилагаются четыре вида правил реализации; реляционные правила, приписывающие каждому протовербалыюму элементу грамматическую и фонологическую характеристику; правила «лексикализации», определяющие выбор нужных лексем; правила согласования (например, определяющие согласование по числу взаимосвязанных синтаксических компонентов) и интонационные правила. В свою модель И. Шлезингер ввел понятие «коммуникативного взвешивания», согласно которому соответствующий компонент модели определяет, какой из компонентов предложения является коммуникативным центром (логическим субъектом, темой, фокусом) речевого высказывания. И. Шлезингер высказал предположение, что за протовербальными элементами стоят невербальные когнитивные структуры, из которых и получаются - в результате процесса так называемой коагуляции - «протовербальные элементы». Суть коагуляции - в выборе из банка наших знаний (восприятий, переживаний) того, что говорящий или пишущий хочет выразить в процессе речевого общения. Эти когнитивные структуры представлены в психике говорящего в виде образов (340).

Психолингвистическая теория порождения речи в концепции Московской психолингвистической школы

Впервые научно-обоснованную теорию порождения речи выдвинул Л. С. Выготский. В ее основу были положены концепции о единстве процессов мышления и речи, о соотношении понятий «смысл» и «значение», учение о структуре и семантике внутренней речи. Согласно теории Л. С. Выготского, процесс перехода от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем - в значениях внешних слов и, наконец, в словах». Теория порождения речи, созданная Л. С. Выготским, получила дальнейшее развитие в трудах других отечественных ученых (А. Р. Лурия, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, Л. С. Цветкова, И. А. Зимняя, Т. В. Ахутина и др.).

Одно из важнейших положений концепции А. Р. Лурии - это различение категорий «коммуникации событий», т. е. сообщения о внешнем факте, доступном наглядно-образному представлению (например, Дом горит, Мальчик ударил собаку) и «коммуникации отношений» - сообщения о логических отношениях между предметами (Собака - животное). Это касается как «актуальной предикативности», непосредственно образующей коммуникативное высказывание, так и структуры исходной единицы построения высказывания или предложения, а именно синтагмы (сочетания слов).

Процесс порождения или, по определению А. Р. Лурии, «формулирования речевого высказывания» включает следующие этапы. В начале процесса находится мотив. «Следующим моментом является возникновение мысли или общей схемы того содержания, которое в дальнейшем должно быть воплощено в высказывании». Для обозначения этой схемы А. Р. Лурия использует также термин «замысел». Далее в действие вступает «внутренняя речь», имеющая решающее значение для «...перешифровки (перекодирования) замысла в развернутую речь и для создания порождающей (генеративной) схемы развернутого речевого высказывания». Эта обобщенная смысловая схема (или «семантическая запись») имеет свернутый, сокращенный характер и в то же время является (по своему характеру) предикативной.

Модель механизма порождения речевого высказывания по А. А. Леонтьеву. На основе многочисленных экспериментальных данных и анализа теоретических исследований ведущих психолингвистов мира, А. А. Леонтьевым была разработана целостная концепция о структуре акта речевой деятельности, центральное место в которой занимает модель порождения речевого высказывания\*.

По модели А. А. Леонтьева процесс порождения речевого высказывания включает пять последовательных, взаимосвязанных этапов (или «фаз»).

Исходным моментом («истоком») высказывания является мотив. Мотивация порождает речевую интенцию (намерение) - направленность сознания, воли, чувства индивида на какой-либо предмет (в нашем случае - на предмет речевой деятельности). «Исходным для всякого высказывания является мотив... т. е. потребность выразить, передать определенную информацию».

На следующем этапе порождения речевого высказывания мотив к речевому действию вызывает к жизни замысел, который, в свою очередь, «трансформируется» в обобщенную смысловую схему высказывания. Основываясь на теоретической концепции А. Р. Лурии, А. А. Леонтьев считает, что на этапе замысла впервые происходит выделение темы и ремы будущего высказывания и их дифференциация, т. е. определяется, о чем надо сказать (предмет высказывания или его тема) и что именно надо сказать об этом предмете (ситуации, факте, явлении окружающей действительности) - рема высказывания. На данной фазе порождения речи эти два основных структурно-семантических компонента высказывания «существуют» (и соответственно, осознаются говорящим) «глобально», вт. н. симультанном, нерасчлененном виде.

Следующий - ключевой этап порождения речи - этап внутреннего программирования. А. А. Леонтьевым было выдвинуто положение о внутреннем программировании высказывания, рассматриваемом как процесс построения некоторой схемы, на основе которой порождается речевое высказывание. Такое программирование может быть двух типов: программирование отдельного конкретного высказывания и речевого целого.

Основываясь на взглядах Л. С. Выготского, касающихся психологического анализа процесса речи, А. А. Леонтьев считает, что при порождении отдельного РВ программирование заключается в двух взаимосвязанных процессах оперирования с единицами внутреннего (субъективного) кода. Сюда относится: а) приписывание этим единицам определенной смысловой нагрузки; б) построение функциональной иерархии этих единиц. Второй процесс составляет основу синтаксической организации будущего высказывания.

Следующим этапом речепорождения является этап лексико-грамматического развертывания высказывания. В рамках его выделяются, в свою очередь, нелинейный и линейный этапы лексико-грамматического структурирования.

Нелинейный этап заключается в переводе составленной (смысловой) программы с субъективного (индивидуального) кода на объективный (общеупотребимый) языковой код, в «приписывании» семантическим единицам (смысловым элементам) «функциональной нагрузки», имеющей в своей основе грамматические характеристики. По А. А. Леонтьеву, этот процесс схематически можно представить следующим образом: «смысл» (смысловая единица, носителем которой является образ-представление) - слово (как лексема) - требуемая грамматическая форма слова {словоформа).

Основной операцией, реализующей этот подэтап, является операция отбора слов (реже - целых словосочетаний) для обозначения элементов смысловой программы - смысловых единиц субъективного кода. Выбор слов в процессе порождения речи, по А. А. Леонтьеву, определяется тремя группами факторов: ассоциативно - семантическими характеристиками слов, их звуковым обликом и субъективной вероятностной характеристикой.

Заключительным этапом порождения речевого высказывания является этап его реализации «во внешнем плане» (во «внешней речи»). Этот этап осуществляется на основе целого ряда взаимосвязанных операций, обеспечивающих процесс фонации, звукообразования, воспроизведения последовательных звукосочетаний (слогов), операций продуцирования целых «семантических» звукокомплесов (слов), операций, обеспечивающих требуемую (в соответствии со смысловой программой и языковой нормой) ритмико-мелодическую и мелодико-интонационную организацию речи. Этот процесс осуществляется на основе реализации фонационной, артикуляционной, ритмико-слоговой и темпо-ритмической «автоматизированных» программ внешней реализации речи, в основе которых лежат соответствующие речепроизносительные навыки.

Как подчеркивает А. А. Леонтьев, представленная выше схема процесса речепорождения «в более или менее полном виде выступает в спонтанной (неподготовленной) устной монологической речи: в других видах речи она может редуцироваться или существенно изменяться - вплоть до включения первосигнальных (по И. П. Павлову) речевых реакций».

Взгляды А.А. Леонтьева, как указывает Т.В. Ахутина, во многом определили многие современные исследования не только отечественных, но и ряда зарубежных ученых по данной проблеме.

Список литературы

речь восприятие понимание

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов Т.Г. Визель. - М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005.- 384,(16)с.-

. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. - М.: ACT: Астрель, 2005. - 351 с.

. Бадалян Л. О. Детская неврология. - Москва: Медицина, 1984.

. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. - М.; СПб.: Питер, 2009. - 319 с.

. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. - 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003. - 240 с.