

ФЕНОМЕН МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИХ РОЗВІДКАХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

Георгій Калмиков
(Слов'янськ, Україна)

У статті представлено результати аналізу психолінгвістичних поглядів на мовну компетенцію зарубіжних учених ХХ століття, зокрема Дж.Грін, Ж.Піаже, Т.Бівера, Д.Макніла, Р.Брауна, Дж.Брунера, Р.Солсо, А.Ребера, М.Кордуела, Н.Ньюкомб, Р.Кайла, Р.Стернберга.

Ключові слова: мовна компетенція, мовна активність, модель мовлення, породження мовлення, когнітивні процеси, імпліцитні знання мови.

В статье представлены результаты анализа психолингвистических взглядов на языковую компетенцию зарубежных учёных XX века, в частности Дж.Грин, Ж.Пиаже, Т.Бивера, Д.Макнила, Р.Брауна, Дж.Брунера, Р.Солсо, А.Ребера, М.Кордуэла, Н.Ньюкомб, Р.Кайла, Р.Стернберга.

Ключевые слова: языковая компетенция, языковая активность, модель речи, порождение речи, когнитивные процессы, имплицитные знания.

In the article the results of analysis of psycholinguistic looks are presented to the linguistic competence of foreign scientists of the XX-th century, in particular Dzh.Grın, Zh.Piazhe, T.Biver, D.Maknil, R.Braun, Dzh.Bruner, R.Solso, A.Reber, M.Korduel, N.N'yukomb, R.Kayl, R.Sternberg.

Keywords: linguistic competence, linguistic activity, model of speech, speech production, cognitive processes, implicit knowledge.

Постановка проблеми. Відомо, що психолінгвісти США і Західної Європи неоднозначно ставилися до ідей Ноема Хомського і Джорджа Міллера як до таких, що побудовані на абсолютизації вроджених мовних знань. Такими зарубіжними представниками психолінгвістичної науки, які по-іншому пояснюють феномен мовної здібності, є Дж.Грін, Т.Бівер, Д.Макніл, Р.Браун та ін.

Не вважаючи правомірною теорію Н.Хомського та інші психолінгвістичні теорії, згідно з якими прескриптивна граматику описує мовну здібність носія мови, дослідники цього феномену вважають, що граматичні правила мають бути придатні для породження всіх речень конкретної мови й це твердження знаходиться в прямому зв'язку зі здібністю мовця виробляти, продукувати нескінченне число речень, яких він ніколи не чув раніше.

Актуальність проблеми. Отже, важливим завданням психолінгвістичної науки є вивчення поглядів зарубіжних психолінгвістів на мовну компетенцію дитини, з'ясування їх методологічних і теоретичних позицій, наукових підходів, на яких вони ґрунтуються, виокремлення врахованих науковцями факторів, зокрема когнітивних, семантичних та ін., які відкривають перспективи для глибшого і точнішого тлумачення цього феномена.

Мета статті – описати результати аналізу зарубіжних психолінгвістичних концепцій розвитку мовної компетенції дитини, презентувати перспективні підходи, яким притаманна достатня пояснювальна спроможність.

Виклад основного матеріалу. Дж.Грін у книзі “Психолінгвістика: Хомський і психологія” з психологічних позицій критично оцінила експериментально-психолінгвістичні дослідження Н.Хомського і Дж.Міллера [7].

Дж. Грін не розглядає лінгвістичні правила як пряму модель мовленнєвої поведінки. “Є тенденція переходити від моделей, що побудовані чітко за принципами трансформаційної граматики, до моделей іншого типу, побудованих на тих самих основних поняттях, але в яких не передбачається, що реальні психологічні механізми є точним відображенням лінгвістичних правил” [7, с. 221].

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

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

Дж. Грін аналізує кілька визначень мовної здатності, сформульованих Н.Хомським. Виходячи з першого визначення мовної здібності, яке називає “слабкою” або “нейтральною” дефініцією, англійська психолінгвістика вважає, що психологія із цієї інтерпретації може зробити таке узагальнення: будь-яка психологічна модель мовленнєвої поведінки носія мови має відповідати цьому опису мовної активності, тобто, при описі того, що становить мовленнєву поведінку, лінгвістичний аналіз може слугувати емпіричним засобом оцінки результату застосування будь-якої психологічної моделі. З іншого боку, зауважує Дж. Грін, подібний аналіз мовної здібності нічого не говорить про ті реальні правила або операції, якими користується носій мови для створення мовленнєвої продукції. Разом з цим, ніякі психологічні дані про операції, що беруть участь у процесі породження мовлення, не можуть стати основою визначення того, яким чином формуються граматичні правила. Авторка робить висновок про відсутність обов'язкового зв'язку між системою правил, яка оптимально описує інтуїтивні знання мовця, й набором операцій, завдяки яким мовець сам приходить до формулювання цих інтуїтивних правил [7].

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

Цінність “сильнішої” гіпотези Н. Хомського, згідно якої граматичний аналіз описує ті глибинні знання, за яких людина породжує й розуміє речення, Дж. Грін вбачає в тому, що саме це припущення викликало ряд досліджень реальної мовленнєвої поведінки. І тому обробка речень й будь-яка адекватна модель породження мовлення включає два рівні аналізу – глибинну структуру й поверхневу. Однак операції, що використовуються для зіставлення одного рівня з другим, пов'язані не тільки і не стільки з трансформаційними, скільки з безпосередніми перцептивними правилами зіставлення, які засновані на сукупності взаємодіючих синтаксичних, семантичних і фонологічних

“ключів”. Важливішою рисою такого дворівневого підходу, вважає Дж. Грін, є встановлення відношень між глибинним семантичним змістом та синтаксичною формою.

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

З приводу другого з цих запитань Н.Хомський, по суті, сам дає відповідь, стверджуючи, що мовленнєва поведінка “вільна від стимулів і завжди творча”, оскільки повтор застиглих висловлень досить рідке явище, і лише в окремих випадках “ситуативний контекст” визначає те, про що йдеться, навіть з ймовірної точки зору [10].

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

Одночасно Дж. Грін пише: “Якщо погодитися з тим, що людина має певну схильність до оволодіння людською мовою, що відсутня в тварин, то є потреба встановити ті механізми цього сприймання, які дають можливість дитині оволодівати правилами саме тієї мови, якою їй призначено було говорити” [7, с. 331].

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

Хоча концепція Н.Хомського неодноразово піддавалася критиці навіть в роботах зарубіжних авторів – його ж прихильників і послідовників, – “...самі аргументи проти теорії вроджених знань також страждають відсутністю методологічної платформи та слабкістю позитивних пропозицій”, – пишуть А.М.Шахнарович і Ж.Лендел у статті, присвяченій з’ясуванню “природного” й “соціального” в мовній здібності людини, де автори роблять спробу адекватного пояснення механізмів оволодіння мовою в дитячому віці [11].

Точку зору, згідно якої дитина проходить доволі довгий шлях перед тим, як остаточно сформується її знання основних категорій мови, й цей шлях не може розглядатися як відображення готових вроджених категорій “духу” в готових формах мови, які мають бути засвоєні, щоб вступити у дію, розділяли Ж. Піаже, Т. Бівер, Д. Макніл, Р. Браун, Дж. Брунер та ін. Мова, на думку Ж. Піаже, недостатня, щоб пояснити думки, тому що структури мислення мають своє коріння в дії й сенсорних механізмах, глибших, ніж механізми, що описуються лінгвістикою [5]. Т. Бівер вважає, що перші спроби засвоїти мовні структури визначаються домовленнєвою поведінкою дитини, її перцептивними можливостями й психологічними стратегіями [1]. Дж. Макніл, Р. Браун та ін. також вбачають у засвоєнні мови дитиною довгу передісторію, домовленнєві форми поведінки, якими й визначається опанування основних форм мови [4].

Дж. Брунер відносив до вроджених не форми мови, а “деякі спеціальні риси людської дії”. Саме вони дозволяють декодувати мову з власне “способів її застосування”, з тих форм діяльності, які зіставляють людину з об’єктивним світом і на яких базується “образ світу”, що в дитини формується. Він доводив, що пошук структур, які слугують

основою мовлення дитини, не треба здійснювати у вроджених “апріорних схемах”, наполягаючи, що елементарні домовленнєві акти, первинні рухи й дії, елементарні акти уваги, за допомогою яких дитина раннього віку виділяє предмети, орієнтується в них та їх ознаках, є витокami структур дитячої мови. Елементарні форми спілкування дитини відображають ці первинні схеми й вміщують у своєму складі фрагменти мови, які спочатку дуже щільно вплетені в наочну дію.

Якщо в рамках психолінгвістичної теорії Хомського-Міллера з'ясувалось, чому люди створюють конкретні висловлення в певних ситуаціях, то пізніше почали вирішувати проблему, як мовець це робить. Так, розширивши поняття мовної здібності з опорою на описані Н.Хомським поняття “смысловий центр висловлення”, “пресуппозиція”, “загальна пресуппозиція”, які, на його думку, мають визначатися через семантичну інтерпретацію речення для пояснення, як будується мовленнєвий потік та мовленнєва поведінка в цілому [10], Р.Кемпбел і Р.Уелс по-новому підійшли до визначення цього феномена. Згідно їх інтерпретації, модель носія мови має містити в собі не тільки спроможність мовця породжувати всі допустимі речення й операції вибору необхідного речення, але також і здібність створювати цей вибір з урахуванням власного знання та досвіду співрозмовника про контекст (йдеться про внутрішнє зіставлення з яким-небудь абстрактним предметом розмови, спільним для співрозмовників). Тобто, Р. Кемпбел і Р. Уелс у визначенні мовної компетенції виходять із такого її трактування, як здатність розуміти й породжувати висловлення, не стільки граматично правильні, скільки відповідні контексту, в якому вони з'являються [2, с. 247].

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

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

На думку Р.Солсо, психолінгвістичні концепції відображають реалії людського пізнання. Породження, розуміння й запам'ятовування вербальних одиниць відбувається за тими ж правилами, яким підпорядковуються зовнішні та глибинні структури, а також граматики перетворень; вони допомагають краще зрозуміти, як мозок людини абстрагує мовні одиниці й перетворює їх так, що досягається максимальне розуміння мови і забезпечується її ефективне застосування в людському спілкуванні [8].

А.Ребер розглядає компетенцію як здібність виконувати будь-яке завдання, робити щось. В дослідженнях мови, у психолінгвістиці це поняття означає, за А.Ребером, володіння базовими, абстрактними правилами мови. Розрізняючи компетенцію і вживання мови в мовленні, теорія компетенції є теорією лінгвістичних знань і граматики, того, що, ідеально володіючи мовою, людина змогла б сказати або зрозуміти; теорія використання мови є теорією поведінки, того, що реальна людина, яка володіє мовою, фактично говорить, як вона розуміє висловлення інших [6, с. 362].

А.Ребер також використовує поняття “мовна нездібність” для позначення будь-якої ненормативної функції мови. Вона майже завжди стосується дітей: дитина, в якій спостерігається таке порушення, класифікується як така, що страждає мовною

нездібністю, нездатністю, коли цей синдром загальний, і як страждаючий специфічною мовною нездібністю, коли виявлені окремі дисфункції [6, с. 532].

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

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

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

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

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

когнітивними навичками, які допомагають їм виводити граматичні правила з тих нормативних зразків мовлення, які вони чують.

Аналіз мовної компетенції буде неповним, якщо не простежити, яке місце посідає цей феномен в сучасних теоріях компетентності, у версіях її моделей. Так, в “моделі персональної компетентності” Грінспена та Дріскола персональна компетентність розглядається як конструкт, що узагальнює знання й навички, які належать процесу досягнення цілей і вирішення проблем. Ця модель передбачає чотири галузі компетентності людини: 1) фізіологічну (функціонування органів, здібність рухатись тощо); 2) емоційну (емоційність й абстрактність, комунікабельність і соціальна зорієнтованість); 3) повсякденну компетентність – практичність (тобто здібність усвідомлювати й розуміти повсякденні проблеми) і соціальний інтелект (тобто вміння осмислювати й розуміти соціальні проблеми); 4) академічну компетентність – уможглидний інтелект (тобто здатність сприймати й вирішувати завдання академічного, абстрактного характеру) і мова (здібність розуміти й спілкуватися) [9, с.13-19, 87-97].

Висновки. Отже, сучасні теорії мовної компетенції в зарубіжній психології й психолінгвістиці переважно базуються або на інтелектуально-розумових процесах, що лежать в основі діяльності, або на знаннях, які виникають у результаті цих процесів. Ці фактори досліджуються при диференціації індивідів, яким притаманна більша чи менша компетентність.

Подальші дослідження присвячуватимуться порівнянню поглядів зарубіжних і вітчизняних психолінгвістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bever Th. The Cognitive Basis for Linguistics Structures // Smith F., Miller G.A. The Genesis of Language. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1970.
2. Campbell R., Wales R. The Study of language ac guisition // New Horizons in Linguistics, Harmondsworth, 1970 p. 247.
3. Кордуэлл М. Психология. А – Я: Словарь-справочник / Пер. с англ. К.С.Ткаченко. – М.: Торговый дом «Гранд», 2002. – 442 с.
4. Mc Neill D. Developmental Psycholinguistics // The Genesis of Language: a psycholinguistic approach. – Cambridge, Mass. The MIT Press, 1966.
5. Piaget J. Six etudes de psychologies. Geneve, 1964.
6. Ребер Артур. Большой психологический словарь: В 2 т. – М.: ВеЧе, АСТ, 2003. – Т.1. – 592 с.
7. Слобин Д., Грин Дж. Психолінгвістика. – М., 1984.
8. Солсо Р. Когнітивная психология. – СПб.: Питер, 2002. – 592 с.
9. Стернберг Р. Что такое практический интеллект? / Практический интеллект / Р.Дж.Стернберг, Дж.Б.Форсайт, Дж.Хедланд. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
10. Chomsky N. Deep structure, surface, and semantic interpretation. In: Steinberg D.D., Jakobovits L.A. (Eds.) Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics, and Psychology. Cambri dge, 1971.
11. Шахнарович А.М., Лендел Ж. «Естественное» и «социальное» в языковой способности человека // Известия АН СССР. – М., 1978. – Т.37, №3. – С. 240-250.