

---

# Чувство языка: парадигмы исследования

*А.С.Буга,*

*аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии  
образования Московского городского психолого-педагогического  
университета buga312@gmail.com*

---

В настоящее время одной из важных задач педагогической психологии становится усовершенствование программ и учебных пособий по русскому языку и литературе. Ее решение требует не только разработки новых методов обучения, но и исследования тех психических образований, которые формируются у учащегося в процессе развития. В частности, языковой компетенции, которая в качестве интуитивного компонента включает в себя «чувство языка». Эта научная метафора используется для обозначения недостаточно осознаваемых или полностью интуитивных процессов восприятия языкового материала и/или порождения языкового высказывания. Статья представляет собой обзор имеющихся в науке точек зрения на чувство языка. Дается их классификация, которая сводится к следующим трем позициям: 1) чувство языка – это совокупность ассоциативных обобщений языковых фактов; 2) чувство языка – это автоматизированные стороны речевых процессов, использующие тот же механизм, что и сознательные процессы; 3) чувство языка – это особый механизм языкового мышления. Изложены взгляды ряда исследователей проблемы, описаны экспериментальные исследования, содержащие новую информацию о чувстве языка. Приведены аргументы в пользу справедливости третьей из названных позиций. Высказана точка зрения автора на функции чувства языка в процессе восприятия художественного текста.

**Ключевые слова:** интуиция, язык, текст, языковая компетенция, чувство языка, функции чувства языка, интуитивное мышление, языковая установка, неосознаваемые процессы.

---

Развитие науки не является прямолинейным процессом: как правило, всякое явление, исследование которого лишь начинается, описывается несколькими теориями или комплексами теорий (парадигмами). После длительных дискуссий одна из них может стать общепринятой, но факты, добытые в рамках других концепций, способствуют преодолению одностороннего взгляда на это явление. Мы осуществили обзор различных точек зрения на явление, обозначаемое научной метафорой «чувство языка».

Данные об этом феномене отрывочны: каждый обращавшийся к этой сфере исследователь занимался ею, как правило, применительно к отдельным языковым объектам (предложениям, частям речи, именам собственным и др.), опираясь на выбранную или выстроенную им самим концепцию. Достигнутые наукой результаты не удается свести в единое непротиворечивое целое. Многие связанные с этим феноменом частные вопросы

вообще не стали предметом психологического исследования. Один из них – вопрос об участии неосознаваемых процессов в восприятии текста и о выполняемых ими при этом функциях. Прежде чем обратиться к этому вопросу постараемся систематизировать уже известную научную информацию о чувстве языка.

В отношении содержания и генезиса чувства языка сложились три основные точки зрения. Остановимся на каждой из них.

1. *Чувство языка – это совокупность ассоциативных обобщений языковых фактов.*

Чувство языка, согласно этой точке зрения, рассматривается как совокупность особого рода знаний о языке, характеризующаяся низким уровнем осознанности.

Одной из работ этого направления было исследование А.М. Орловой [10]. Она проанализировала основания, по которым испытуемые – ученики III класса начальной школы – различают словосочетания и простые нераспространенные предложения.

Эксперименты показали, что и взрослые, выступавшие в качестве экспертной группы при подготовке методики, и третьеклассники-испытуемые решают эту задачу фактически с одинаковой успешностью. При этом никто из них не мог ясно сформулировать признаки, по которым они отличают предложение от словосочетания. Однако при анализе полученных данных А.М. Орловой удалось вывести признаки, на которые ориентируются дети, узнавая законченное предложение. Согласно ее интерпретации, этими признаками являются характеристики ядра предложений, в частности семантика и валентность глагола-сказуемого. В основе ориентации на эти признаки лежат ассоциации между образом каждого заданного предложения и каким-то эталоном законченного предложения, который образовался путем неосознанного обобщения характеристик наиболее удачных предложений, одобренных окружающими или самим ребенком как носителем языка. При анализе решения детьми этой задачи она апеллирует к понятию «временные связи» (по И.П. Павлову).

Сходно с работой А.М. Орловой исследование Б.И. Додонова [7]. Он анализировал, как школьники при грамматическом разборе классифицируют предложения по различным типам, и установил, что у этого анализа есть две стадии. На первой испытуемые устанавливают ассоциативную связь между некоторыми внешними признаками предложения и названием его типа, на второй – производят уточняющий сознательный анализ, исходя из результатов узнавания. Постепенно первая стадия редуцирует до симультанного узнавания типа предложения и вызывает сразу его уточняющий анализ. Этот сознательный анализ имеет явно подчиненный характер. Если во время него выясняется ошибочность симультанного узнавания, испытуемые прерывают уточняющий

анализ предложения и производят новый акт непосредственного узнавания, затем на его основе — новый сознательный анализ.

Рефлексия ребенка на действия с языковым материалом осуществляется под влиянием вопросов экспериментатора или в ситуации затруднения, сомнения, недоумения. Потребность в рефлексии у детей отсутствует.

К тому же направлению можно отнести идеи С.Ф. Жуйкова [8]. В своем труде он развивает концепцию трех уровней освоения фактов языка: дотеоретического, эмпирического и теоретического. Теоретический уровень подразумевает владение грамматическими понятиями и четкое сознание своих действий, исходящих из содержания понятий. Эмпирический уровень подразумевает обобщение фактов не по существенным признакам, а по признакам внешним и зачастую случайным. Но на этом уровне сознание языкового факта и действия с ним остаются четкими. На дотеоретическом уровне обобщение происходит по совершенно случайным признакам, а сознание действий с материалами языка является нечетким. Познание фактов языка на дотеоретическом и эмпирическом уровнях может рассматриваться как предпосылка чувства языка; по мере накопления речевого опыта и совершенствования знаний о языке это чувство может опираться и на существенные признаки, и на совокупность существенных и несущественных. Но самого термина «чувство языка» у С.Ф. Жуйкова нет. Заметим, что самым ранним в онтогенезе является дотеоретический уровень обобщения языковых фактов. Однако каких-либо принципиально отличных от теоретического или эмпирического уровня механизмов для дотеоретического обобщения и дифференциации языкового материала не предполагается: этот уровень рассматривается просто как менее совершенный, чем два других.

С.Ф. Жуйков провел серию исследований, направленных на понимание того, какие именно дотеоретические знания о языке имеются у младших школьников.

Особенно ценным является, на наш взгляд, исследование процесса группировки детьми слов по частям речи до их изучения. Испытуемые разбивают слова на четыре группы. В одну из этих групп входят существительные, прилагательные и глаголы *с абстрактным* значением. Во вторую — слова *с вещественным* значением (в первую очередь, существительные). В третью — слова, обозначающие *признаки* предметов: прилагательные, существительные со значением признаков (например: *чернота, белизна* и т. п.) и глаголы, обозначающие появление какого-либо признака (*зеленеть, краснеть*). В четвертую — слова, обозначающие *действия*: основная масса глаголов и отглагольные существительные (*плавание* и т. п.). Как видно, дети ориентируются лишь на семантику слова. Научившись различать существительное, прилагательное и глагол по грамматическим вопросам,

незнакомые им причастия и деепричастия они первоначально отождествляли с уже известными частями речи, ориентируясь на их значение и игнорируя отличающуюся форму. Грамматическая форма слов представляла для них «прозрачное стекло», слова выступали как «чистые значения», в основе которых лежит ассоциация между реальностью и фактом языка. Это продолжалось до тех пор, пока внешняя языковая форма не была специально изучена.

Итак, чувство языка в исследованиях этого направления тождественно ассоциативным механизмам, компенсирующим дефицит строгого знания о языке. Есть один момент, обращающий на себя особое внимание: во всех экспериментах испытуемые демонстрируют преобладающую ориентацию на семантику материала, а не на его формально-грамматические аспекты. Можно думать, что закрепление в языковом сознании связи «смысл – форма – функция» начинается с первого звена – «смысла». И лишь впоследствии будут улавливаться его связи с другими звеньями, которые могут носить и неформализованный характер, т.е. с неизбежностью потребуют для их восприятия участия интуиции, или чувства языка.

*2. Чувство языка – это автоматическая сторона речевых процессов.* В этом подходе чувство языка сводится к языковой компетенции, связанной с особыми процессами языкового мышления. Предполагается, что оно использует те же механизмы, что и мышление рациональное, но в автоматизированном виде (М.М. Гохленрнер и Г.В. Ейгер) [6].

Исследователи считают, что чувство языка отличается от осознаваемых процессов. Однако его особенность состоит лишь в том, что ориентировка в ситуации решения той или иной проблемы, связанной с языком, осуществляется не по отдельным ее признакам, а по общему образу (матрице). Эта матрица является системой связей, возникшей в результате обобщения множества речевых ситуаций, в которых участвовал носитель языка. Она обеспечивает различие «нормальных» и ошибочных единиц речи. Потому матрица функционирует как фильтр: она позволяет носителю языка контролировать свою и чужую речь. Функция контроля понимается очень широко: его объектом становится не только верно/неверно построенное высказывание, но и привычное/непривычное, удачное/неудачное и т. д.

Важным наблюдением М.М. Гохленрнера и Г.В. Ейгера является то, что это чувство притупляется при работе с текстом, переведенным с другого языка, даже близкого. Так, при предъявлении текста, переведенного с украинского на русский, испытуемые, не видя оригинала, выявили 83% языковых ошибок. При предъявлении одновременно перевода и оригинального текста в переведенном тексте вычленились только 30% ошибок, что

объясняется более сильной актуализацией фильтра, относящегося к языку-источнику и частичным отключением фильтра, относящегося к языку перевода. Таким образом, этот фильтр обладает низкой помехоустойчивостью, что характерно для автоматизированных процессов.

Однако остается неясным тезис об обобщении множества ситуаций в опыте носителя языка: оно должно пройти какой-то путь, прежде чем автоматизироваться. Какие процессы предшествуют автоматизации и подвергаются ей?

3. *Чувство языка как особый механизм языкового мышления.* Третий подход, в отличие от двух первых, не является единообразным. В нем чувство языка связывают с различными видами специфических обобщений, осуществляемых посредством механизмов, отличных от осознания грамматических понятий и отношений.

В исследовании Л.И. Божович [3] было установлено, что ученики усваивают правило написания прописной буквы до того, как им дается понятие имени собственного. В программе того времени в I классе не предусматривалось общее определение имени собственного; давалось лишь несколько примеров, не охватывающих всех случаев употребления прописной буквы. Тем не менее дети могли правильно употреблять ее на письме. Ошибки появлялись после окончательного усвоения правила. По времени появления ошибочных написаний прописной буквы в именах нарицательных было выделено три стадии развития понимания имени собственного.

На первой (сразу после изучения данного правила, во II классе) формируется некоторое неясное чувство имени собственного. Это обобщение тех фактов, которое школьник встречает в текстах учебников, книг, которые он читает и т. п., но обобщение особое – эмоциональное. Оно основано на непосредственном «переживании отношения к предмету». Для ученика имя индивидуализирует предмет. Кроме того, «большая буква» связывается с уважением к нему, стремлением его выделить. Так как отношение к предмету связано с непосредственными эмоциональными переживаниями, само обобщение названо Л.И. Божович «эмоциональным». Вербализованных компонентов, в отличие от обычного обобщения, в нем нет.

На второй стадии (тоже во II классе) учащиеся пытаются сознательно анализировать эту категорию. Результатом этого анализа становится то, что ученик принимает часть имен нарицательных за имена собственные. Это происходит с названиями родовых категорий. Дифференциация языковых фактов по принципу единичности обозначаемого и по принципу совокупности принимает диффузный характер. К IV классу ученик начинает понимать различие между именем собственным и названием родовой категории. После

этого ошибки на данное правило сходят на нет.

На третьей стадии (в V — VII классах) появляются ошибки в именах нарицательных, образованных от имен собственных (стахановцы, папанинцы). Появление этих ошибок вызвано осознанием этимологических связей этих слов с именами собственными.

Л.И. Божович решила понять, где в ходе выбора прописной и строчной буквы действуют процессы, вначале основанные на сознательном действии, а затем ставшие автоматизмами, а где — изначально неосознаваемые. Для этого была проведена экспериментальная серия из двух диктантов. Первый проводился, как обычный школьный диктант; перед вторым школьникам давалась инструкция обратить внимание на правописание имен собственных. Оба диктанта включали в себя как слова, подпадавшие под формальное правило и не вызывавшие затруднений у учащихся, так и ряд «критических» слов, т. е. слов, вызвавших описанные выше ошибки. Было установлено, что стимуляция сознательного контроля улучшает работу автоматизма и разрушает процесс изначально неосознанный. Первое было характерно для слов, не вызвавших затруднений, второе — для «критических».

К сожалению, метафоры «написание по чувству» и «эмоциональное обобщение» в работах Л.И. Божович не получили полного раскрытия. Однако сам факт выделения неосознаваемых процессов анализа языкового материала в особую категорию крайне важен.

Несколько раньше темой бессознательных механизмов языковой способности заинтересовался Д.Н. Узнадзе [12], но в ином аспекте. Объем статьи не позволяет подробно остановиться на его исследованиях. Отметим лишь мысль о том, что связи слова и значения не запоминаются, а каждый раз создаются заново: представление о какой-то ситуации вызывает у человека определенное состояние (установку), в котором он порождает те или иные слова и высказывания. Усваиваются не отдельные слова, а лишь определенные принципы порождения, присущие тому или иному языку. Механизмы, которые реализуют эти принципы, носителем языка не осознаются. Неосознаваемость сближает их с действиями по «чувству языка». В психолого-педагогическом контексте интерес представляют две работы, основанные на идеях Д.Н. Узнадзе, — исследования Н.В. Имедадзе и И.Т. Васильевой.

В исследовании Н.В. Имедадзе [9] процесса усвоения детьми второго языка вне целенаправленного обучения (предполагается, что оно схоже с усвоением родного языка) в ходе эксперимента было обнаружено, что первые высказывания грузинских детей 6 – 7 лет, сделанные ими на русском языке, действительно строятся на тех же принципах, которые лежат в основе усвоения родного языка. В частности, в первую очередь дети начали производить фразы на «гибридном» языке, в котором грузинские корни были оформлены по русским моделям. Например: « Я пирвела» («Я первая»), где грузинское числительное

оформлено при помощи русского окончания -а). Кроме того, наблюдалось стремление образовывать все формы по наиболее регулярным моделям, что приводило к вытеснению ранее выученных правильных, но менее регулярных форм. Эти механизмы Н.В. Имедадзе связывает с действием языковой установки по Д.Н. Узнадзе, в свою очередь отождествляемой ею с чувством языка.

В исследовании И.Т. Васильевой факты чувства языка проанализированы на материале не отдельных слов или предложений, а целостного текста [5]. И.Т. Васильева исходит из того, что существует особый механизм, направляющий языковую деятельность при анализе и синтезе как текста, так и отдельных предложений в нем, который она именует просто «бессознательным», никак не раскрывая его психологическую сущность. Из описания функций «бессознательного» очевидно, что его можно отождествить с языковой установкой, по Д.Н. Узнадзе.

Исследование начинается с того, что теоретически выводится последовательность усвоения детьми отдельных уровней родного языка при естественном его усвоении: а) интонационный, б) синтаксический, в) лексический, г) фонетический. Она позволяет воспринимать предложения как целостные единицы и «с ходу», без видимого усилия определять их смысл.

При традиционной методике обучения усвоение языка начинается с лексического уровня. Из-за этого смысл предложений и текстов не определяются в ходе их восприятия, а специально «вычисляется» путем более или менее механического суммирования значений всех составляющих их слов. Когда дело касается активного владения языковой системой (порождения оригинальных текстов), становится ясна непригодность этой стратегии.

И.Т. Васильева исследовала двух детей: шестилетнюю девочку-аварку, усвоившую русский язык, спонтанно общаясь в русскоязычной группе детского сада, и мальчика-алтайца семи с половиной лет, который изучал русский язык в школе, но не имел опыта его использования в непосредственном общении. В качестве экспериментального задания использовался пересказ сказки «Маша и медведь». Девочка-аварка, владевшая русским еще несовершенно, не испытывала трудностей в построении фраз, удержании сюжетной линии текста, свободно поддерживала беседу на различные темы, сопровождая ее адекватной мимикой и жестами. Мальчик-алтаец поддерживал беседу только ценой гигантских усилий, о чем свидетельствовал необычный характер мимики и жестов, а также медленная затрудненная речь. Его пересказ сказки представлял собой механическое воспроизведение отдельных частей текста, не всегда в последовательности оригинала. При его составлении испытуемый опирался в основном на механическую память.

Исследовательница утверждает, что если обучать преимущественно лексике, то

синтаксический и интонационный уровни анализа и синтеза фразы у ученика не формируются. Не умея оперировать синтаксическим уровнем, он не может самостоятельно построить более или менее осмысленную фразу. Умение соотносить план содержания и план фразового и словесного его выражения не связаны со знанием каких-либо формальных правил, а являются функцией «бессознательного» как одного из качеств чувства языка.

Наконец, следует указать на работы Е.Д. Божович [1; 2]. Интересны здесь два момента. Во-первых, попытка четко отделить чувство языка от иных, сходных с ним, феноменов. Чувство языка определено как интуитивный компонент работы с языковым материалом, не поддающимся полной формализации и алгоритмизации, а следовательно – сознательному анализу. Во-вторых, ясное указание на связь чувства языка, в первую очередь, с семантической стороной языкового материала.

В частности, было показано, что наиболее эффективное преобразование одних синтаксических конструкций в другие осуществляется более оперативно при опоре на анализ семантической структуры предложения, нежели при ориентации на формально-грамматические признаки [1; 2]. Было установлено, что еще до осуществления поисковых проб преобразования у многих испытуемых формируется гипотеза о возможности или невозможности преобразования того или иного конкретного предложения. Основания этой гипотезы не осознаются. Но количество верных гипотез и верных вариантов преобразования коррелируют между собой. Таким образом, гипотеза, основанная на чувстве языка, предшествует самому решению задачи.

Эти эксперименты показали, что чувство языка выполняет, помимо контрольной функции, и функцию прогностическую в процессе работы школьников с неформализуемыми аспектами языковой системы.

Внутри всех описанных подходов можно выделить ряд сходных моментов.

Во всех затронутых нами работах подчеркивается, что чувство языка подразумевает ориентацию преимущественно на семантическую сторону материала.

Практически все авторы пишут о том, что решения, диктуемые чувством языка, человеком плохо осознаются. Поэтому, вероятно, психологическое содержание чувства языка следует искать среди неосознаваемых механизмов.

Механизм этого чувства формируется спонтанно только в рамках речевой практики. Это говорит, в какой-то мере, о низкой степени произвольности в его работе: она не может быть начата по произвольному желанию человека (в отличие от отработки правила) и потому невозможна специальная отдельная тренировка. Можно думать, что наиболее точным критерием выделения чувства языка служит критерий, предлагаемый в третьем подходе, – наличие особого (интуитивного) механизма языкового мышления, отличающего

чувство языка от рационально-логического мышления и вступающего в действие, когда характеристики и отношения в языковом материале не поддаются строгой формализации.

Опираясь на этот подход, мы пытаемся определить, какие именно аспекты восприятия текста осуществляются механизмами, отличными от рационального, осознаваемого мышления. Наше исследование ведется на материалах связных текстов, относящихся к художественным жанрам.

Существует много определений художественного текста. Но в большинстве своем они никак не связаны с употреблением в нем тех или иных языковых средств. Однако есть и такое определение художественности, которое опирается именно на язык. Оно содержится в работах А.А. Потебни и использовалось и его учениками, и учеными других направлений. А.А.Потебня указывает, что только в художественном («поэтическом», по его определению) тексте слова могут употребляться в значениях, отличных от тех, которые существуют в повседневном узусе [11].

Если слова обыденного языка усваиваются при помощи памяти или репродуктивного мышления, то слова в переносном значении должны быть понятны при помощи размышления. Такое значение всегда индивидуально, и никакой традиции его предыдущего употребления, которую можно было бы запомнить, не существует. Таким образом, наша задача сводится к анализу, условно говоря, понимания «нестандартных элементов» языка.

Исследование понимания этого пласта языка требует изучения психологических механизмов понимания вообще. В этой области мы опираемся на идеи А.А. Брудного [4]. Любой текст, по его мнению, подразумевает какую-то проблему – вопрос, на который он отвечает, и определенный набор ответов на этот вопрос. Вместе эти компоненты образуют концепт текста. Они присутствуют в нем неявно. Потому человек не восстанавливает его, а лишь строит его модель, которая позволяет использовать все элементы данного текста. Таких моделей может быть несколько. С возможностью многих интерпретаций связано наличие монтажа – необходимость установления связей каждого из элементов текста с концептом, приписывания каждому из них определенного конкретного смысла. Даже в легко монтируемых текстах монтаж высоко вариативен. Но в любом из них существует и некоторый постоянный смысл, обусловленный набором и взаимоотношениями языковых единиц, составляющих «тело» текста. Языковое мышление помогает нам их обнаруживать. Например, вне зависимости от нашего понимания пьесы Евгения Шварца «Дракон» мы догадываемся, что в последнем диалоге Ланцелота и маленького мальчика («А будет больно?» — «Тебе? Нет.») Ланцелот о чем-то умолчал, хотя смысл этого умолчания для нас неясен или ясен для каждого из нас по-своему. Это мышление может быть определено как мышление интуитивное, быстрое, нерефлексивное и неосознаваемое.

Мы можем увидеть сходство свойств языкового мышления и чувства языка, как его понимают в третьем подходе: прежде всего, связь его с интуицией, т. е. с процессами, которые отличаются от осознанного мышления и возникли не на базе автоматизированных навыков. Поэтому мы можем дать сейчас предварительное рабочее определение чувства языка: *это интуитивный компонент языковой компетенции, который способствует пониманию отдельных высказываний и целостных текстов на основе их скрытых семантических связей.*

На этой основе мы выдвигаем рабочую гипотезу о существовании **трех функций чувства языка**, которая вполне подтверждается имеющимися у нас предварительными экспериментальными данными. В основе всех этих функций лежат, судя по всему, операции с невербальными образами, порожденными восприятием текста.

Различия самих функции определяются тем, какую именно сторону этих образов они затрагивают и как:

*импликативную* – проникновение в подтекст, т. е. извлечение из текста скрытой, неэксплицированной в слове, информации («скрытых смыслов»);

*эстетико-эмпатийную* – проникновение в личное отношение автора к описываемым событиям, персонажам и т. д. Это та часть чувства языка, которая ответственна не столько за анализ текста, сколько за его синтез: она способствует развитию внутреннего диалога автора и читателя по вопросам, которые затрагивает текст;

*эмоционально-оценочную* – непосредственную оценку текста как хорошо или плохо написанного. Она ставит тот текст, который человек воспринимает сейчас, в его индивидуальный литературный контекст через сопоставление текста с другими текстами, воспринятыми когда-либо тем же читателем. Можно предположить, что она отвечает за избирательное отношение читателя к литературе.

Дальнейшее исследование уточнит наше представление об этих функциях, их составе и свойствах.

## Литература

1. Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. 1988. №4.
2. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции ребенка. Психолого-педагогические аспекты языкового образования: Монография. М., 2002.
3. Божович Л.И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию // Известия АПН РСФСР. 1946. № 3.

4. *Брудный А.А.* Психологическая герменевтика. М., 2005
5. *Васильева И.Т.* Бессознательное в естественных и учебных условиях овладения языком // Бессознательное: природа, функции, методы исследования: В 3 т. / Под общ. ред. А.С. Прагнишвили, А.Е. Широлия, Ф.В. Басина. Т. 3. Тбилиси, 1978.
6. *Гохлернер М.М., Ейгер Г.В.* Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. 1983. №4.
7. *Додонов Б.И.* Процесс категориального узнавания грамматического материала // Вопросы психологии. 1959. № 2.
8. *Жуйков С.Ф.* Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. М., 1979.
9. *Имедадзе Н.В.* Бессознательные стратегии овладения языком // Бессознательное: природа, функции, методы исследования: В 3 т. / Под общ. ред. А.С. Прагнишвили, А.Е. Широлия, Ф.В. Басина. Т. 3. Тбилиси, 1978.
10. *Орлова А.М.* К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чутья языка» // Вопросы психологии. 1955. №5.
11. *Потебня А.А.* Слово и миф. М., 1989.
12. *Узнадзе Д.Н.* Внутренняя форма языка // Психология установки. СПб., 2001.

# Linguistic intuition: research paradigms

*A.S. Buga,*

*PhD student, chair of educational psychology, department of educational psychologym Moscow State University of Psychology and Education  
buga312@gmail.com*

---

At the present time one of important tasks of educational psychology is the improvement of the Russian language and literature programs and workbooks. Its solution demands not only the development of new methods of teaching but also the research of those psychic formations which originate in the course of the student's development. In particular, the linguistic competence which includes the linguistic intuition as an intuitive component. This scientific metaphor is used to define the insufficiently apprehended or entirely intuitive processes of perception of linguistic material and/or production of linguistic utterance. The article is a review of existing scientific points of view on linguistic intuition. Their classification is given, which comes down to three positions: 1) linguistic intuition is an aggregate of associative generalizations of linguistic facts; 2) linguistic intuition represents the automated aspects of linguistic processes which use the same mechanism as the conscious processes; 3) linguistic intuition is a specific mechanism of linguistic thinking. The article presents views of a number of researchers of the problem and brief descriptions of experimental research giving new information on linguistic intuition. It presents arguments in favor of rightness of the third of the mentioned positions. The author's point of view on the role of linguistic intuition in the process of perception of fictional text is briefly expressed.

**Keywords:** intuition, language, text, linguistic competence, linguistic intuition, role of linguistic intuition, intuitive thinking, linguistic mindset, unconscious processes.

---

## References

1. *Bozhovich E.D.* O funkciyah chuvstva yazyka v reshenii shkol'nikami semantiko-sintaksicheskikh zadach // *Voprosy psihologii*. 1988. №4.
2. *Bozhovich E.D.* Uchitelyu o yazykovoii kompetencii rebenka. *Psihologo-pedagogicheskie aspekty yazykovogo obrazovaniya: Monografiya*. M., 2002.
3. *Bozhovich L.I.* Znachenie osoznaniya yazykovyh obobshenii v obuchenii pravopisaniyu // *Izvestiya APN RSFSR*. 1946. № 3.
4. *Brudnyi A.A.* *Psihologicheskaya germeneytika*. M., 2005
5. *Vasil'eva I.T.* Bessoznatel'noe v estestvennykh i uchebnykh usloviyakh ovladeniya yazykom // *Bessoznatel'noe: priroda, funkcii, metody issledovaniya: V 3 t. / Pod obsh. red. A.S. Pragnishvili, A.E. Shiroziya, F.V. Basina*. T. 3. Tbilisi, 1978.

6. *Gohlerner M.M., Eiger G.V.* Psihologicheskii mehanizm chuvstva yazyka // Voprosy psihologii. 1983. №4.
7. *Dodonov B.I.* Process kategorial'nogo uznvaniya grammaticheskogo materiala // Voprosy psihologii. 1959. №2.
8. *Zhuikov S.F.* Psihologicheskie osnovy povysheniya effektivnosti obucheniya mladshih shkol'nikov rodnomu yazyku. M., 1979.
9. *Imedadze N.V.* Bessoznatel'nye strategii ovladeniya yazykom // Bessoznatel'noe: priroda, funktsii, metody issledovaniya: V 3 t. / Pod obsh. red. A.S. Pragnishvili, A.E. Shiroziya, F.V. Basina. T. 3. Tbilisi, 1978.
10. *Orlova A.M.* K voprosu ob ob'ektivnoi obuslovlennosti tak nazyvaemogo «chut'ya yazyka» // Voprosy psihologii. 1955. №5.
11. *Potebnya A.A.* Slovo i mif. M., 1989.
12. *Uznadze D.N.* Vnutrennyaya forma yazyka // Psihologiya ustanovki. SPb., 2001.